

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education
Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i
diskurs och ämnesplaner
Johan Sandahl
Nordidactica 2014:1
ISSN 2000-9879
The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2014:1

Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner

Johan Sandahl

Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik (CeHum), Stockholms universitet.

Abstract: The adoption of new syllabuses in history and social science in the new Swedish curriculum raises questions on the relationship between the two subjects. Social Science and History as school subjects have previously been described as both competing and complementary. The competing aspect has mainly been described in terms of citizenship education and the complementary aspect has been described in terms of content, abilities, and temporality. This article discusses how history and social science relate to these four topics in didactic discourse and in the new syllabuses. In the didactic discourse both subjects underline the importance of making subject matter useful in life outside school. However, the new syllabuses are very differently formulated in this sense. History is closely connected to citizenship education and describes content, abilities and temporality in such a context. Social Science on the other hand down tones the traditional role as a subject important for citizenship. Instead, focus is aimed at disciplinary thinking and using knowledge to understand social science methods and theories. This development is seen as very problematic and challenging for a meaningful teaching of Social Science in upper secondary school. In response to this challenge, the author proposes interdisciplinary didactic development, especially in developing "dynamic concepts" within Social Science didactics.

KEYWORDS: MEDBORGARKOMPETENS, MEDBORGARFOSTRAN, HISTORIEDIDAKTIK, SAMHÄLLSKUNSKAPSDIDAKTIK, HISTORIEMEDVETANDE, HISTORIEBRUK, DEMOKRATI, MEDBORGARSKAP

About the author: Johan Sandahl är doktorand vid Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet. Hans forskarintresse är primärt inriktat på historie- och samhällskunskapsdidaktik i ungdomsskolans senare år. E-post: johan.sandahl@cehum.su.se

Inledning

Det har traditionellt varit en allmän utgångspunkt att skilja mellan historia/historievetenskap och samhällskunskap/samhällsvetenskap i såväl skola som universitet. Och det måste betonas att denna åtskillnad är ett stort hinder om man arbetar med utgångspunkt i ett historiemedvetande som bygger på samspelet mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och förväntningar inför framtiden.

Bernard Eric Jensen (Jensen 1997:67)

2011 infördes nya ämnesplaner i den svenska gymnasieskolan och den uppdelning som Jensen kritiserade i citatet ovan kvarstår, trots överlappande innehåll och mål. Detta aktualiserar en diskussion om relationen mellan skolämnena samhällskunskap och historia och hur de förhåller sig till varandra, främst i form av att bidra till elevernas kunskaper om omvärlden och hur eleverna kan använda dessa kunskaper som medborgare. Ämnenas förhållande till innehåll och mål får konsekvenser för hur undervisningen i skolan kan och bör organiseras och vad de kan och bör bidra med i elevernas lärande. Likheterna och skillnaderna mellan de båda ämnena har diskuterats förut och ämnena har beskrivits som både konkurrerande och som komplementära (Christensen 2012). Konkurrensen har framförallt gällt ämnenas bidrag till elevernas liv utanför skolan i form av vissa medborgarkompetenser (Christiansen 2012, Karlsson 2004b). Historia och samhällskunskap har i detta perspektiv haft ett konkurrerande ansvar för att förbereda elevernas deltagande och engagemang i demokratin (Barton & Levstik 2004, Englund 1988).

Ämnenas komplementära relation har övergripande omnämnts som en ”viss arbetsfördelning” (Kvande & Naastad 2013:107, jfr Koritzinsky 2006:59-60) där de tydligaste skillnaderna varit de innehållskunskaper som behandlas i respektive ämne. Vid sidan av att sakinnehållet ofta är helt olika har de disciplinära skillnaderna uppmärksammas (se till exempel Christensen 2012), det vill säga hur samhällsvetare och historiker angriper frågor och ”gör historia” respektive ”gör samhällskunskap”. En sådan disciplinär skillnad är perspektivtagande. Ett historiskt perspektivtagande handlar om att förstå hur människor tänkte och handlade i en viss historisk tid, medan ett samhällsvetenskapligt perspektivtagande i större utsträckning handlar om hur människor kan tänka i skilda ideologiska och kulturella rum (jfr Seixas & Morton 2012:138-144 med Sandahl 2011:157-158). En annan framlyft skillnad är att samhällsvetenskaperna arbetar med generaliseringar och analyser medan historiker i större utsträckning jobbar med unika fall och tolkningar (jfr Jensen 1997:77 och Koritzinsky 2006:59). Ämnena har alltså olika epistemologiska ansatser vilket gör att förmågor som analysera, tolka och kritiskt granska får en ämnesspecifik betydelse.

Ett annat perspektiv på det komplementära är att ämnenas största skillnad ligger i fokus på tid och att historieämnet inte primärt sysslar med framtidsfrågor utan det förflutnas kopplingar till samtiden (Ammert 2004, jfr Kvande & Naastad 2013:107)

medan samhällskunskapsämnet främst arbetar med nutiden och politiskt handlande framåt (Sandahl 2011:170 jfr Christensen 2012, Jensen 2012, Tønnessen & Tønnessen 2007:207).

Fyra jämförelsegrunder framstår alltså som centrala i hur ämnena förhåller sig till varandra: medborgarkompetens, innehåll, ämnesspecifika förmågor samt temporalitet. I denna artikel diskuteras hur ämnena förhåller sig till dessa utifrån ämnesdidaktisk diskurs och de nya svenska ämnesplanerna som infördes 2011.

Metodologiska utgångspunkter

Det övergripande syftet är att bidra till diskussionen om historie- och samhällskunskapsämnenas roll och relation i en skolkontext – i hur ämnena förhåller sig till det kunnande (*vad*) som ska utvecklas och vad kunnandet syftar till (*varför*). Denna diskussion är särskilt angelägen då skolämnenas syften och innehåll genomgått en kraftig revidering i de nya ämnesplanerna. Artikelns utgångspunkt i två olika perspektiv. Dels i fråga om hur ämnena kan och bör vara, dels hur de är (jfr Ongstad 2006:33). Detta görs genom att undersöka, jämföra och diskutera fyra jämförelsegrunder i två olika sammanhang där det första är hur den ämnesdidaktiska diskursen förhåller sig till hur ämnet *bör* och *kan* vara. Det andra sammanhanget är hur jämförelsegrunderna *är* framskrivna i gymnasieskolans ämnesplaner och kommentarmaterial. Undersökningen ska alltså ses i ett sammanhang som kan definieras som *komparativ ämnesdidaktik* (Schnack 1993) i nära kontext (Christensen 2012). Fyra jämförelsegrunder i denna nära kontext framstår som centrala utifrån litteraturen. Dessa behandlar didaktikens varför- och vadfrågor:

- *Medborgarkompetens*: användbarhet i det demokratiska samhällslivet
- *Innehållskunskaper*: stoff och begrepp
- *Ämnesspecifika förmågor* i samhällskunskap och historia
- *Temporalitet*: förhållandet till tid

Artikelns första del är en allmän litteraturstudie, där ämnesdidaktisk litteratur har gått igenom utifrån de fyra jämförelsegrunderna. En litteraturstudie omfattar ofta ett systematiskt urval av artiklar i ett visst ämne, men jag har valt att fokusera på centrala verk och avhandlingar inom respektive didaktiska område för att kartlägga diskursen (Fink 2010). De båda ämnenas didaktiska diskurser är mycket olika i termer av styrkeförhållanden. Det beror dels på att historia är vanligare som skolämne i världen och dels för att historiedidaktiken haft ett stort inflöde av professionella historiker som visat intresse för undervisning. Historia är ett ämne som återfinns i alla länders utbildningsplaner, medan samhällskunskap är särskilt förekommande i en nordisk kontext vilket har gjort urvalet av litteratur i samhällskunskapsdidaktik relativt enkelt och överskådligt. Det finns också en omfattande litteratur i tysk samhällskunskapsdidaktik, men den är oåtkomlig för mig som inte behärskar tyska (se vidare i Sandahl 2011:17). De centrala verken i historiedidaktiken kommer från både

det som kallas angloamerikansk respektive tysk-dansk historiedidaktik, även om rubrikerna sammanfattar mycket diversifierad forskning (jfr litteraturöversikter i Johansson 2012, Olofsson 2011). Båda dessa traditioner har haft ett stort inflytande på svensk historiedidaktik de senaste årtiondena. Den angloamerikanska traditionen introducerades relativt sent i Sverige, men diskursen har snabbt gett avtryck och jag har därför ansett det relevant att studera ursprungslitteraturen även om den är framkommen i en annan kontext än den skandinaviska.

Artikels andra del är en textanalys av gymnasieskolans ämnesplaner med tillhörande kommentarmaterial. I en första fas utfördes en textnära läsning för att sedan analytiskt klassificera utsagorna utifrån de fyra jämförelsegrunderna som använts i litteraturstudien. Arbetet innebar både en kartläggning av ämnesplanens och kommentarmaterialets innehåll och en analytisk konstruktion utifrån givna teman – en dekonstruktion och rekonstruktion utifrån de fyra jämförelsegrunderna (jfr Olson 2008:47-52). Materialet är avgränsat till gymnasieskolans ämnesplaner och det kommentarmaterial som är tänkt att förtydliga begrepp och formuleringar i ämnesplanen för att underlätta lärarnas arbete.

Historie- och samhällskunskapsämnenas diskurs: medborgarkompetens, innehåll, förmågor och temporalitet

Förhållandet mellan samhällskunskaps- och historieämnena sätts ofta i relation till en samhällsdiskurs där skolämnenas funktion varierat över tid, beroende på vad statsmakterna vill med ämnena (Englund 1994, Olson 2008, Christensen 2012). När den moderna nationalstaten formades var det främst historia och kristendomskunskap som fick ansvar för den medborgerliga fostran i skolan, men efter andra världskriget togs ansvaret allt mer över av det nya ämnet samhällskunskap och historia ifrågasattes för sin nationalistiska prägel (Larsson 2001). Genom samhällskunskap skulle framtidens medborgare fostras i, om och för demokratin (Bronäs 2003).

Ifrågasättandet av historia som skolämne gjorde att historia hamnade i en "legitimeringskris" (Karlsson 2004b). Den norske ämnesdidaktikern Sigmund Ongstad (2006:35-36) menar att sådana kriser är viktiga för skolämnen genom att förändringstrycket driver på en "didaktisering". För historieämnet innebar krisen en vitaliserad diskussion om ämnets mening och innehåll där deltagarna påtagligt ofta kommit från en historievetenskaplig bakgrund (Karlsson 2004a). Samhällskunskapsämnet levde samtidigt i en egen guldålder i de nordiska länderna, men hade inget sammanhållet universitetsämne som visade intresse för skolämnets didaktik. Den didaktiska diskussionen utvecklades i praktiken och på lärarutbildningen, påtagligt ofta från pedagogiskt håll (Bronäs & Selander 2002).

Likheterna och skillnaderna mellan samhällskunskap och historia och deras relation har varit ett återkommande tema i de, ofta bitska, ämnesdidaktiska diskussionerna (Karlsson 2004b, Svingby 1985, Englund 1994). De har en gemensam historik och är ämnen i "nära kontext", det vill säga intressefrågorna är nära varandra i form av att de handlar om mänskliga samhällen (Christensen 2012:95-96).

Medborgarkompetens i historia och samhällskunskap

Kunskapsuppdraget är centralt i skolan, men utbildningen i ungdomsskolan syftar också till att kunskaperna ska användas till något mer än som förberedelse för vidare studier – en bildning. Sven-Eric Liedman (1997:255 jfr Lorentzen 1986 och Christensen 2011) har beskrivit tre olika sätt att betona vad kunskaperna kan vara värdefulla för: för ekonomin, för demokratin eller för den enskilde. I praktiken är skolans undervisning inriktad på alla dessa värden, men den demokratiska bildningen är tydligt framskriven i form av att kunskaperna har ett värde i att utveckla elevernas möjlighet att använda sin bildning i ett samhälleligt liv – att ge dem *medborgarkompetens* (Ekman & Pilo 2012:7-17). Den definition av medborgarkompetens som används här är de *kunskaper, förmågor, attityder och erfarenheter som elever behöver för att vara aktiva, informerade deltagare i ett samhälleligt och demokratiskt liv* (Campbell 2012). Skolans medborgaruppdrag är generellt vad gäller normer och attityder, men mer specifikt vad gäller olika skolämnens bidrag i form av specifika kunskaper och förmågor, vilket särskilt lyfts fram i skolans samhällsorienterande ämnen (Larsson 2013).

Samhällskunskapsämnet har haft en tydlig normativ sida sedan det infördes efter andra världskriget och beskrivs ofta med hjälp av begreppen kunskap och fostran (Bronäs 2000, Christensen 2011 & 2012, Børhaug 2011:25, Ekman & Pilo 2012:58). Det hör samman med att ämnet föddes ur erfarenheterna från andra världskriget och var tänkt att vaccinera de unga medborgarna från lockelsen av totalitära ideologier (Bronäs 2003). Betoningen på medborgarfostran har varierat över tid (Englund 1994), men undersökningar visar att medborgaruppdraget varit levande hos samhällskunskapslärare genom läroplansförändringar (Vernersson 1999, Sandahl 2011, Lindmark 2013). Hur fostransbegreppet ska tolkas har dock varit föremål för diskussion, men gemensamt är att kunskaper är till för att medvetandegöra eleverna om politiska frågor och göra dem till subjekt i en politisk process och inte objekt under politiken (Tønnessen & Tønnessen 2007:17).

Jag har tidigare diskuterat ett antal redskap i samhällskunskapsämnet som eleverna behöver för att ”kunna samhällskunskap”, det vill säga en verktygslåda för kritiskt tänkande och analys som eleverna har användning för i sitt eget deltagande i samhällslivet (Sandahl 2011 & 2013 jfr Kincheloe 2011 & Newmann 1990). Med hjälp av begrepp som belägg och slutledning och perspektivtagande kan de kritiskt ta sig an rimligheten i politiska gruppers sanningsbild och förstå de ideologiska perspektiv på olika samhällsfrågor de möter i debatten. Vidare menar jag att ett samhällsvetenskapligt tänkande kan bidra med ett analytiskt perspektiv på samhällsfrågor i deras egna ställningstaganden. Men ställningstagandet ska, i undervisningen, rådbåkas och analyseras för att hjälpa eleverna att se de ideologiska värden som avgör hur de som individer ser på problematiken (jfr Hess 2009). Det samhällsvetenskapliga tänkandet kan underlätta arbetet med att blottlägga värden och tillåta eleverna att identifiera och positionera sig själva i olika frågor, det som Christensen (2013) kallar självreflektion. Samhällskunskapsämnet kan alltså hjälpa

eleverna att utveckla sin handlingsberedskap att delta i politiska sammanhang om de skulle vilja det (jfr Amnå & Ekman 2013).

I historieämnet har den moraliska och fostrande potentialen lyfts fram med hjälp av begreppen historiemedvetande och historiebruk (Nordgren 2004:346-348). Utgångspunkten i historiemedvetande är att historien ständigt finns omkring oss och påverkar vårt handlande, men också att vi är med och skapar historien. Klas-Göran Karlsson (2004a:45-46, jfr Nordgren 2006, Aronsson 2004:68, Jensen 1997:50-52) beskriver den som en process ”genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling”. Jörn Rüsen (2005) och Klas-Göran Karlsson (2004a:27-30) har påpekat vikten av ett väl utvecklat historiemedvetande för det verkliga livet utanför skolan: att orientera sig i tid, förstå sin egen och andras identiteter samt ge verktyg till politiskt handlande. Även i angloamerikansk historiedidaktik, där begreppet sällan används på samma sätt, betonas vikten av en historieundervisning som berör identifikation och moralisk värdering (Barton 2009, Barton & Levstik 2004, Seixas & Morton 2012). Historieundervisningen kan alltså ge eleverna ett ”användbart förflutet” (”usable pasts”, se t.ex. Wills 1996:385) som bidrar till att öka elevernas deltagande och engagemang för demokratin (Barton & Levstik 2004, se även Barton 2012a och 2012b). Den andra sidan av användbarheten är att förhålla sig till hur olika individer och grupper skapar mening med hjälp av historia.

Historiebruksdimension har vuxit sig stark i Norden och Tyskland som ett viktigt redskap för att förstå hur människor förhåller sig till historien. Karlsson (2004a) menar att den användning som historien får är beroende av olika intressen och behov som den kan fylla och att det inte är så lätt att bara avfärda andra bruk än det vetenskapliga som missbruk. I själva verket kan myter vara centrala för att förstå människors självbild och hur grupper och samhällen skapar samhörighet och politisk mobilisering genom dem (se till exempel Wertsch 2000). På samhällsnivå lyfter Karlsson (2004a) fram sju distinkt olika historiebruk som han menar finns i samhället och som kan beskriva hur *andra använder* historia. En viktig del i medborgarkompetensen blir alltså att eleverna ska kunna *använda* historia själva och *förstå hur andra använder* historia. Deras eget deltagande i historien är på detta sätt framskrivet och människan kan därmed sägas vara subjekt i de historiska processerna.

Innehållskunskaper i historia och samhällskunskap

Innehållskunskaper definieras här som det stoff eller de kunskapsområden som ämnena behandlar. Historieämnet har ofta karaktäriserats genom sitt fokus på just stoff, en slags besatthet av det förflutna med en kraftig slagsida åt faktainläring i form av händelser och kronologier samt historisk källkritik (denna beskrivning sträcker sig in nutid, se Gudmundsson 1999). Det finns en stark gemensam insikt i diskursen om att eleverna behöver en gemensam referensram, en uppsättning skeenden som vi behöver för att föra samtal om historien. Hans Olofsson (2014) har diskuterat dessa i termer av narrativa förkortningar som viktiga beståndsdelar i historiska samtal och där dessa förkortningar förutsätter kunskaper om historiska

skeenden. Per Eliasson (2008) pekar på vikten av en ”pragmatisk samtidsförståelse” där innehållet diskuteras i demokratiska termer för att undvika att vissa exkluderas ur berättelsen. Kritik mot referensramens risk för exkludering har kommit från interkulturellt håll som menat att gemensamma berättelser lätt blir en västerländsk kanon (Nordgren 2006, Johansson 2012) eller att berättelsen blir ensidig och utan kontroverser, det vill säga en ”mönsterberättelse” om nationalstaten (vanSledright 2008). Diskussionen om hur mycket innehåll eleverna behöver för att skapa en referensram är pågående, men sällan konkret. Schüllerqvist (2014) diskuterar i allmänna termer och talar om minimivåer i vilka innehållskunskaper elever ska få i undervisningen. I angloamerikansk diskussion beskriver Peter Lee (2005:65) innehållskunskaperna som nödvändiga som ett skelett för att kunna tänka historiskt, men som många andra är han vag i beskrivningen av vilket innehåll som eleverna behöver ha gemensamt för att kunna ”göra historia”. I Norden har historiemedvetandebegreppet blivit en ”rotationspunkt” för ett nytt historieämne i ungdomsskolan (Jensen 1997:49) och fått ett stort inflytande över den historiedidaktiska diskursen kring innehållet. I angloamerikansk historiedidaktik har förmågesidan av ämnet, genom så kallade tankeredskap, fått ett liknande inflytande över de historiska innehållskunskaperna.

Samhällskunskap är ett tvärvetenskapligt ämne och omfattar därmed innehållskunskaper från flera olika akademiska discipliner. Agneta Bronäs och Staffan Selander (2002:75) har tidigare beskrivit samhällskunskapsämnet som ett ”kalejdoskop av löst sammanhållna delar, ett collage av fragment”. Det är möjligt att detta är sant från ett akademiskt perspektiv, men hos de verksamma lärarna beskrivs ämnet mer samlat som politik och ekonomi (Vernersson 1999:45-60, Bernmark-Ottosson 2009). Samhällskunskapsämnet har länge präglats av stoffträngsel och en diskussion om hur detta kan hanteras, bland annat genom att fokusera på begreppsanvändning (Hyltegren & Lindqvist 2010) eller stoff som hjälper eleverna att förstå ”samhällets funktion och struktur” (Bronäs & Selander 2002:76-77, jfr Koritzinsky 2006:59-60).

En övergripande problemformulering som är återkommande i samhällskunskapsdidaktik är vilken berättelse som undervisningen producerar om samhället. Kjetil Børhaug och Jonas Christopherson (2012) har beskrivit dessa som legitimerande eller kritiska, det vill säga att samhället antingen kan beskrivas som fungerande och något att bevara eller mer kritiskt som något som manar till förändring. I sina studier av norska samhällskunskapsläromedel menar de att dessa främst legitimerar rådande samhällsstrukturer (jfr Bronäs 2000 & 2003). Bronäs och Selander (2002:74-75) sammanfattade redan för tio år sedan det som de såg som ämnets kris: att ämnet i allt för hög grad fokuserade på stoffet och inte det centrala, det vill säga att eleverna ska förberedas att ”lära sig hur man fattar beslut med andra, vilka arenor som finns för detta och vilket ansvar man har för sitt eget agerande och sitt samhälle” (Bronäs & Selander 2002:75). Ett sätt att motivera urval i dessa termer är att innehållskunskaperna ska ha en betydelse för eleverna själva (Tønnessen & Tønnessen 2007:20-21).

Ämnesspecifika förmågor i historia och samhällskunskap

Ämnesspecifika förmågor uttrycks ofta i termer av att kunna analysera, tolka, kritiskt granska och organisera. Sådana förmågor kan innebära mycket skilda saker i olika ämnen. Analys i kemi betyder inte samma sak som analys i historia, men många ämnen saknar ett koncist språk som beskriver den verktygslåda som de olika ämnena har till sitt förfogande när de bygger kunskap (Barton & Levstik 2004:119-120). Epistemologiska skillnader mellan ämnena framkommer emellanåt i den ämnesdidaktiska diskussionen. Ebbensgaard (2012) menar att historia i egenskap av att vara ett humanistiskt ämne ger ett helt annat sätt att tolka världen än samhällsvetenskapliga. Åtskillnaden är ofta på övergripande nivå och har kritiserats för att vara otidsenlig då båda (vetenskaps-)ämnena närmat sig varandra i termer av teorier och metoder (Jensen 2012, Jensen 1997). Verktygslådan är välbeskriven i historieämnet, men i tidigare arbeten (Sandahl 2011 & 2013) har jag själv arbetat med tankeredskap för att beskriva vilka verktyg eleverna behöver för att utveckla sina samhällsvetenskapliga förmågor. Tankeredskapen i ämnena är inte något som nödvändigtvis finns naturligt hos oss, utan är något som måste läras (jämför Wineburg 2001).

I den historiedidaktiska diskussionen har sådana tankeredskap beskrivits och beforskats sedan 1970-talet och de brukar benämnas som disciplinära redskap som historiker använder när de organiserar, analyserar, tolkar, kritiskt granskar och rekonstruerar det förflutna (Seixas & Morton 2012, Lee 2005). Det är alltså en beskrivning av de ämnesspecifika redskap som behövs för att utveckla ämnesspecifika förmågor och som beskriver hur ämnet genererar kunskap – en typ av metakognitiva begrepp i hur man ”gör historia”. Peter Seixas har i sitt arbete beskrivit sex sådana redskap som han menar är historieundervisningens kärna och som eleverna behöver för att besvara historiska frågor: historisk betydelse, belegg, orsak och konsekvenser, kontinuitet och förändring, perspektivtagande och etiska dimensioner (Seixas & Morton 2012). Övergripande handlar det om att använda de historievetenskapliga verktygen för att förstå att historia handlar om att belägga sina tolkningar och förstå historien på sina egna villkor (jfr Lee 2005). Seixas lyfter till exempel fram att vissa händelser anses viktiga för förståelsen av vårt samhälle (jämför referensberättelsen) och vikten av att behärska orsaksanalys för att förstå historiska förändringsprocesser, inte minst frågor som rör individens möjligheter i olika strukturer. Vidare betonas förmågan att se kontinuitet och förändring och därmed göra kopplingar till nuet. Seixas påvisar också att historia sysselsätter sig med moraliska bedömningar som väcker frågor idag (Seixas & Morton 2012).

Inbyggt i den angloamerikanska traditionen kring tankeredskap finns idén om att historia är en konstruktion, men att redskapen hjälper elever att göra en mer kvalificerad beskrivning av det förflutna – på det förflutnas egna villkor. Keith Barton (2009) har tillhört de som kritiserat en allt för stor poängtering av disciplinära begrepp då de riskerar att göra undervisningen död i sin ansats att utbilda ”små vetenskapsmän” (se till exempel Barton 2009). I en nordisk kontext har de angloamerikanska tankeredskapen vävts in i diskussioner om historiemedvetande. De

ses som viktiga för att förstå hur historia skapas i en vetenskaplig kontext och att de kan hjälpa eleverna att dra mer kvalificerade slutsatser där fokus bör ligga på att tolka och begripliggöra mänskligt handlande i det förflutna (Rüsen 2004). Ett sådant exempel skulle kunna vara att elever utvecklar sin förmåga att identifiera kontinuitet och förändring i historien eller studera mänskligt agerande för att skapa en förståelse för att människor, då som nu, stått inför val. De historievetenskapliga tankeredskapen behövs alltså för att hjälpa eleverna att använda historia som en vägledning (orientering) i deras handlande på ett mer kvalificerat sätt. Med tankeredskapens hjälp kan vi skapa meningsfulla narrativ som gör att vi kan välja att bevara/legitimera, förändra/kritisera ett tillstånd. Historieämnets roll blir att utveckla elevernas kompetens att utveckla trovärdiga narrativ, det vill säga berättelser som hänger ihop och som innehåller såväl empiriska inslag som normativa ställningstaganden som är relevanta för oss idag (Johansson 2012, Olofsson 2011, jfr Rüsen 2004).

I tidigare arbeten (Sandahl 2011 & 2013) har jag menat att samhällskunskapens förmågor kan brytas ner på liknande sätt som de historiska. Vad är det för tankeredskap eleverna behöver för att analysera, tolka, kritiskt granska och organisera det samhälle de har omkring sig, det vill säga för att de ska ”kunna samhällskunskap”? De redskap jag arbetar med är orsak och konsekvenser, belägg och slutsatser, abstraktioner, jämförande och kontrastering, perspektivtagande och värderande dimensioner (jfr Newmann 1990).

Orsak och konsekvenser handlar om att använda kausalitet för att analysera samhällsfrågor i ljuset av politiska, ekonomiska och sociala aspekter för individer, grupper och samhällen och vilka lösningar som är tänkbara. En viktig del i detta är att arbeta med struktur-aktör för att analysera människors agens i frågorna. Slutledningen utifrån analysen ska vara baserad på belägg, det vill säga de kunskaper som ackumulerats i samhällsvetenskaperna. I beläggen ingår också ett källkritiskt hantverk, speciellt i att avslöja ideologiska tendenser i framställningar. Abstraktioner är ett redskap för att med hjälp av modeller, teorier och begrepp förklara, beskriva och tolka komplexiteten i vår samtid. Jämförande och kontrastering används för att belysa skillnader och likheter för att kunna både generalisera och specificera. Perspektivtagande är ett tankeredskap för att tolka frågor i ljuset av ideologi och interkulturalitet. De flesta samhällsfrågor är laddade med värden och kan tolkas olika beroende på perspektiv. Frågorna är värdeladdade och uppmanar också till ett ställningstagande, det vill säga de har en värderande dimension. Detta tankeredskap handlar om att hålla isär ideologi från analysen och göra värderingar först när ett kunskapsområde behandlats. Det kan till exempel handla om att se de värden som ligger i sakfrågan och förstå att ställningstagandet beror på vilket värde vi som medborgare prioriterar. Men frågan kan likväl analyseras och ett viktigt uppdrag för samhällskunskapen är att göra en poäng av skillnaden mellan vetenskapliga och ideologiska problem, men också att kunna se att samhällsanalyser ofta är konstruerade av människor med ideologiska utgångspunkter.

Samhällskunskap är en konstruktion av verkligheten och redskapen är betydelsefulla för att förstå hur samhällsarbetare arbetar och genererar kunskaper. De är också viktiga för att utveckla elevernas förmåga att förhålla sig kritiska och att ta

sig an samhälleliga diskussioner och berättelser som de kommer att möta. Att förbereda dem för ett deltagande liv i samhället – inte bara beskåda det. Samhället är inte bara ett studieobjekt, utan en verklighet där eleverna är subjekt i form av medborgare. Som medborgare är det viktigt att veta vad politik är, men också att veta hur det går att påverka med hjälp av sitt politiska kunnande.

Temporalitet i historia och samhällskunskap

Temporalitet är de tidsdimensioner som behandlas i undervisningen. De två ämnena samhällskunskap och historia skiljs ofta åt genom att beskriva den tid som ämnena studerar. Niklas Ammert har tidigare beskrivit historieämnets roll och lagt uppdraget för historia i termer av då-nu-(sedan) där parenteserna fått indikera att historieämnet, enligt Ammert, inte primärt sysslar med framtidsfrågor utan betonar det förflutnas kopplingar till samtiden (Ammert 2004, jfr Kvande & Naastad 2013:107). Är då samhällskunskapens roll att behandla samma frågor, men med ett flyttat parentestecken: (då)-nu-(sedan)? (Sandahl 2011:170, jfr Christensen 2012, Jensen 2012)

I den traditionella beskrivningen av historieämnet har det förflutna haft en central plats – historia *är* då. Det tyska begreppet historiemedvetande ställde dock de temporala dimensionerna på ända, där historia inte längre definierades som då, utan primärt som ett ämne där ”nutid och framtid står i oupplöslig förbindelse med dåtid” (Karlsson 2004a:23). De historiska frågorna vi ställer till det förflutna är alltid bundna i vår tids samhälleliga behov av att få svar på politiska, moraliska eller existentiella frågeställningar. De svar vi hittar är viktiga för vår identitetsbildning och vår orientering framåt: vart kommer vi ifrån och vart är vi på väg? Det förflutna kan alltså inte enbart förstås för sitt egenvärde som vetenskap eller allmänbildning, utan också som kraft för identitetsskapande och emancipation (Karlsson 2004a:27-30).

Denna temporala vändning har haft stor betydelse för den historiedidaktiska diskursen där ämnet inte längre ses som primärt intresserat av det förflutna utan av den temporala helheten i då-nu-(sedan), med nutiden som centrum (jfr Carr 1991:167-168). Perspektiv inför framtiden innebär inte nödvändigtvis att göra enkla övergångar och ta hjälp av lärdomar från det förflutna och sja om framtiden, utan att med hjälp av historien försöka förstå några av de återkommande utmaningar vi människor ställs inför (Kvande & Naastad 2013:52-53, Judt 2009:22).

Samhällskunskapsämnet beskrivs ofta som ett aktualitetsämne där nuets politiska, ekonomiska och sociala frågor står i centrum. (Christensen 2000, Tønnessen & Tønnessen 2007:96). Utgångspunkten är alltså det samhälle som eleverna lever i, men där historiska förklaringar är viktiga för att förstå hur vi kommit dit vi befinner oss idag. Betoningen ligger dock på beskrivning och förklaring av den historiska bakgrunden till varför dagens samhälle ser ut som det gör ((Tønnessen & Tønnessen 2007:207, Sandahl 2011:157-158, Koritzinsky 2006:59). Det historiska går alltså inte att särskilja från nuet, men ses mer som ett perspektiv för att förklara nutiden. En uttalad skillnad framkommer mellan ämnenas användning av historien: historieämnet intresserar sig för det unika i de historiska förloppen, medan samhällsvetare söker generella mönster (Koritzinsky 2006:59-60, Vernersson 1999:55).

Samhällskunskapsämnets framtidsperspektiv ligger framförallt i att förbereda eleverna för de stora framtidsfrågor mänskligheten står inför, till exempel klimatförändringar och resursfördelning. Det kan gälla både en förståelse av frågorna och vad som står på spel, men också en aktiv dimension där eleverna ses som subjekt i den fortsatta utvecklingen (Tønnessen & Tønnessen 2007:98). Framtidsscenarioer lyfts ofta fram som ett sätt att arbeta med olika tänkbara framtider där eleverna aktivt kan arbeta med troliga, möjliga och önskvärda tillstånd och därmed hantera osäkerheten som olösta politiska problem för med sig (Tønnessen & Tønnessen 2007:207).

Sammanfattande reflektion

Samhällskunskap och historia framstår som mycket lika på många plan vad gäller medborgarkompetens och temporalitet. Historieämnets fokus på historiemedvetande och historiebruk gör att de båda ämnenas didaktik riktar intresset mot elevernas medborgarkompetens i form av att kunna använda sina kunskaper för att förstå det omgivande samhället – om än med några olika förtecken. Historiedidaktiker fokuserar mer på det historiska i form av att tolka det förflutna på egna villkor, det vill säga de unika inslagen, medan samhällskunskapsdidaktisk diskurs har ett mer ”pedagogiskt” förhållningssätt till det förflutna, det vill säga det är en aspekt att diskutera vid sidan av andra aspekter. Båda förhåller sig därmed till då-nu-sedan, men med vissa skillnader. Användbarheten är dock mycket lika i sitt fokus på framtiden och viljan att spela roll för elevernas utvecklande av sig själva och sin förståelse för andras bruk av historia och ideologi. Eleven ses som ett subjekt i utvecklingen.

Den stora skillnaden ligger i förhållandet till innehåll och förmågor. Förmågorna är ofta uttryckta på lika sätt, men historiedidaktiken har en lång forskningstradition kring tankeredskap som eleverna behöver för att utveckla förmågorna. Inom historiedidaktiken finns också ett större ifrågasättande av innehållet där samhällskunskapen ofta tar kunskapsområden för givna. Någon större diskussion om innehållet i form av vad som är användbart för eleverna finns inte i samhällskunskapsdidaktiken utan förefaller vara taget för givet. Inställningen till att vi talar om konstruerade världsbilder finns dock och att olika verkligheter kan framställas beroende på till exempel ideologiska motiv.

Det som förenar ämnena är dock mer än det som skiljer dem åt. Det finns en gemensam målsättning i att betyda något för elevernas samhälleliga liv och att ämnenas disciplinära förhållningssätt kan bidra till att utveckla detta. Historiedidaktiken har dock haft en bredare forskningsbas och didaktiserats tidigare, vilket gjort att ”dynamiska begrepp” som historiemedvetande och historiebruk utvecklats (jfr Lofström 2014) som binder samman de didaktiska frågorna om syfte och kunskapsinnehåll. Den didaktiska diskursen utifrån de fyra jämförelsegrunderna kan presenteras på följande sätt:

TABELL 1:

Sammanställning av de historie- och samhällskunskapsdidaktiska diskursernas förhållande till medborgarkompetens, innehåll, förmågor och temporalitet.

Jämförelsegrund Skolämne	Historia	Samhällskunskap
Medborgarkompetens	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Ett kvalificerat historiemedvetandet som stöd i identitetsbyggande, moralisk värdering och politiskt handlande – (ett användbart förflutet som skapar mening) ger medborgarkompetens. ♦ Genom historiebruk förstå och kritiskt granska hur historia kan användas för att bygga identiteter och motivera politiskt handlande. Historiens vikt som meningsskapande betonas. ♦ Människan ses som subjekt i historiska processer. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Kvalificera ett möjligt politiskt handlande och egna självreflekterande ideologiska ställningstagande. ♦ Förstå och kritiskt granska andras politiska handlande och ideologiska ställningstaganden. ♦ Människan ses som subjekt i samhälleliga processer.
Innehållskunskaper	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Diskussion om vikten av att förhålla sig till en gemensam referensram. ♦ Diskussion om vikten av att också diskutera referensramens begränsningar i form av västerländsk kanon där vissa exkluderas och historieämnets tendens till avsaknad av kopplingar till elevernas värld. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Relativt liten diskussion om vad som kan tänkas vara en referensram. Beskrivs som splittrat fält. ♦ Relativt liten problematisering av en "samhällskanon", men pågående diskussion om samhället legitimeras eller problematiseras genom innehållet.
Förmågor/Tankeredskap	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Organisera, analysera, tolka, kritiskt granska historiska frågor framhålls som viktiga förmågor. ♦ Utvecklade diskussioner om vilka ämnesspecifika redskap eleverna behöver för att både förstå hur historia skapas och för att kvalificera sitt eget användande av historia. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Organisera, analysera, tolka, kritiskt granska samhällsfrågor framhålls som viktiga förmågor. ♦ Påbörjade diskussioner om vilka ämnesspecifika redskap eleverna behöver för att både förstå hur kunskap genereras i samhällskunskapsämnet och för att kvalificera sitt eget tänkande om samhällsfrågor.
Tid	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Då-nu-sedan betraktas som en helhet med utgångspunkt i nuet. ♦ Att förstå det förflutna på sina egna villkor, men också hur det gett förutsättningar för dagens samhälle betonas. ♦ Att förstå återkommande utmaningar och ge perspektiv inför en osäker framtid betonas. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Då-nu-sedan betraktas som en helhet med utgångspunkt i nuet. ♦ Att förstå hur det förflutna gett förutsättningar för dagens samhälle betonas. ♦ Att hantera osäkerheten i olösta politiska problem och göra utsagor om möjliga framtider betonas.

Historia och samhällskunskap i ämnesplanerna

I denna del analyseras ämnesplanernas och kommentarmaterialets innehåll utifrån de fyra givna jämförelsegrunderna. Materialet är avgränsat till gymnasieskolans ämnesplaner och det kommentarmaterial där begrepp och formuleringar förtydligas för att underlätta lärarnas arbete.

Medborgarkompetens i historia och samhällskunskap

Historiemedvetande och historiebruk är bärande begrepp i historieämnets ämnesplan och det som understryker att historieämnet inte bara är till för att förbereda eleverna för högskolestudier. Utgångspunkten i ämnesplanens beskrivning av historiemedvetande är att historia betyder något för oss, speciellt i de omvälvande händelser som aktiverar våra frågor om det förflutna. En ekonomisk kris kan till exempel göra att vi ”försöker bedöma vad detta ska innebära för framtiden genom tolkningar av det förflutna” (Skolverket 2011d:1). Genom gedigna kunskaper om historiska skeenden och hur historia används kan eleverna utveckla en förståelse för sin egen tid och orientera sig inför en tänkbar framtid:

Genom kunskaper om historia och om hur historia skapas utvecklas elevernas nutidsförståelse och därmed deras förmåga att orientera sig i samhällsfrågor inför framtiden. Genom förståelse av hur historia används i samhälle och vardagsliv, bidrar ämnet till elevers personliga utveckling, identitetsskapande och medborgarkompetens. (Skolverket 2011d:1)

Den medborgarkompetens som historieämnet kan bidra med är något implicit framskrivet i ämnesplanets syfte. I kommentarmaterialet understryks detta genom att koppla historisk utveckling till människans aktiva roll att förändra samhällen och att eleverna också är en del i detta:

Syftet med undervisningen i historia är att elever ska utveckla sitt historiemedvetande. [...] Människor styrs och påverkas av händelser och skeenden i det förflutna, men människor har också en förmåga att aktivt förändra sin tillvaro. Att på detta sätt uppfatta historia som en pågående process som vi själva berörs av och deltar i, är ett uttryck för ett utvecklat historiemedvetande. Historia är ett aktualitetsämne som skapar sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden. (Skolverket 2011d:1)

Ämnesplanen understryker alltså det dubbla användandet av historia. Den första typen av användbarhet är elevernas eget användande av historiska kunskaper för att utveckla sig själva och sin egen identitet och binda samman sina kunskaper i tolkningar av nuet och möjliga framtider. Viktigt är också att eleverna ser sig själva som en del av de historiska skeendena och processerna – eleverna är alltså subjekt i den historiska utvecklingen. Den andra användbarheten ligger i att kunna se hur andra

använder historia för att bygga identiteter och förstå sig själva. De båda perspektiven på användbarhet presenteras särskilt gällande förståelse för konflikter och samarbeten:

Det centrala i analysen av hur individer och grupper använt historia är att se på det samband som användaren etablerar mellan två tidsskikt – då och nu. Detta samband kan ta sig olika uttryck:

Det kan ske genom att etablera en analogi mellan det historiska tidsskiktet och nuet. Förhållandena idag är likartade och slutsatsen blir att den framtida utvecklingen också blir likartad om inget ändras. En sådan slutsats kan presenteras som uppmuntrande eller hotfull.

Det kan ske genom att kontrastera dåtid och nutid i sin analys. De förhållanden som rådde då var så annorlunda än de som råder idag, till det bättre eller till det sämre. Utifrån detta drar användaren slutsatser om framtiden, på gott eller ont. (Skolverket 2011d:6)

Samhällskunskapsämnets syfte är att eleverna ”breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om människors livsvillkor med utgångspunkt i olika samhällsfrågor” (Skolverket 2011a) och där är ett vetenskapligt förhållningssätt särskilt framskrivet. Ämnet syftar alltså i första hand att utveckla ämneskompetens, men också medborgarkompetens:

Dessutom ska undervisningen bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Ett komplext samhälle med stort informationsflöde och snabb förändringstakt kräver ett kritiskt förhållningssätt och eleverna ska därför ges möjlighet att utveckla ett sådant. Det omfattar förmåga att söka, strukturera och värdera information från olika källor och medier samt förmåga att dra slutsatser utifrån informationen. (Skolverket 2011a)

Undervisningen ska alltså förbereda eleverna inför det stora informationsflöde som omger oss som medborgare och kunna hantera denna. Eleverna ska också förhålla sig till förändring, men deras deltagande kan läsas in både passivt och aktivt. Kommentarmaterialet ger stöd för en mer aktiv läsning under rubriken ”aktivt deltagande i samhällslivet”:

Medborgarkompetens innefattar förutom kunskaper om samhället också förmåga att aktivt delta i samhällslivet. För att man som medborgare ska kunna göra sin röst hörd utöver att rösta i val, betonar ämnesplanen att eleverna ska kunna uttrycka sina kunskaper och uppfattningar både skriftligt och muntligt samt med hjälp av modern informationsteknik. Detta kan göras i till exempel bloggar, debattartiklar och strukturerade diskussioner. (Skolverket 2011b:4)

Aktivt deltagande handlar alltså i första hand om att göra sin röst hörd både muntligt och skriftligt, men deltagandet är svagt framskrivet i ämnesplanen. Eleverna ska framförallt förhålla sig kritiska till information och med hjälp av källkritiska medel förhålla sig kritiska till det flöde av information som präglar vår nutid. Ämnesplanen erbjuder därmed få förbindelser mellan innehåll/förmågor och aktivt deltagande. Ämnesplanens betoning på vetenskapligt förhållningssätt gör alltså att elevernas eget deltagande är starkt nedtonat och att deras roll i den politiska processen snarast liknar betraktarens.

Innehållskunskaper i historia och samhällskunskap

I historieämnesplanens syftesbeskrivning är innehållet svagt framskrivet som referensram. I kommentarmaterialet betonas vikten av denna då den ”utgör grunden för våra tolkningar” (Skolverket 2011d:2), men också för att vi alla ska ha gemensamma referensramar och göra jämförelser ”utöver de egna erfarenheterna” (Skolverket 2011d:2). Grunden för lärarnas val av stoff ska emellertid alltid sättas i relation till begreppet historiemedvetande:

Urvalet av stoff för undervisningen bestäms av syftestextens skrivning om förståelse av frågor som har betydelse för nutiden och framtiden, samt för att kunna analysera historiska förändringsprocesser utifrån olika tolkningar. Det innebär kunskaper som gör det möjligt att både utveckla nutidsförståelsen och kunskaper som gör det möjligt att förstå att det finns olika sätt att se på denna nutidsförståelse. (Skolverket 2011d:2)

Stoffets betydelse för nutid och framtid kan framförallt läsas som att det ska väljas utifrån relevans för eleverna och för det nutida samhället.

I själva kursplanen för Historia 1b är det framförallt två begrepp som bär innehållskunskaperna: kronologi och förändringsprocesser. Kronologin exemplifieras innehållsmässigt med förhistoria, forntid, antiken, medeltiden, renässansen, upplysningstid, industrialisering och demokratisering. Särskild vikt ska läggas vid förändringsprocesser i historien och några sådana förslag ges:

... till exempel migration, fredssträvanden, resursfördelning och ökat välstånd, internationellt samarbete, mänskliga rättigheter, jämställdhet, men också kolonialism, diktaturer, folkmord, konflikter och ökat resursutnyttjande. Långsiktiga historiska perspektiv på förändrade maktförhållanden och olika historiska förklaringar till dem. (Skolverket 2011c).

Det finns alltså en slags (västerländsk) kanon i undervisningen som anger vilka händelser som är av vikt i referensramen, men också att den europeiska epokindelningen ska problematiseras och vidgas. Det understryks att de nämnda

epokerna är konstruerade i en europeisk kontext ”utifrån speciella kulturella och politiska förutsättningar” (Skolverket 2011d:5-6).

Samhällskunskapens övergripande innehåll beskrivs i den inledande delen av syftesbeskrivningen:

Undervisningen i ämnet samhällskunskap ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om människors livsvillkor med utgångspunkt i olika samhällsfrågor. Politiska, sociala och ekonomiska band sammanlänkar i dag människor i olika samhällen över hela världen.

(Skolverket 2011a)

Bärande begrepp i samhällskunskapsämnet innehållsbeskrivning är makt, demokrati, jämställdhet, mänskliga rättigheter, arbetsliv, resurser och hållbar utveckling. I kunskapsmålen är demokrati och mänskliga rättigheter de direkt uttryckta begreppen som ska behandlas medan innehållet är framskrivet som ”samhällsfrågor, samhällsförhållanden samt olika samhällens organisation och funktion” (Skolverket 2011a). Dessa ska studeras utifrån lokal, nationell och global nivå med olika perspektiv. Kommentarmaterialet anger att perspektiven kan vara bland annat sociala, politiska eller ekonomiska (Skolverket 2011b:1).

Merparten av begreppen beskriver strukturer i samhället och kursplanerna gör en poäng av att det är relationen mellan strukturerna (i form av till exempel politik, ekonomi och miljö) och individer, grupper och samhällen som ska studeras, dock utan koppling till eleverna som politiska subjekt i dessa strukturer:

Kunskaper om historiska förutsättningar betydelse samt om hur olika ideologiska, politiska, ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.

(Skolverket 2011a:1)

I kursplanen för Samhällskunskap 1a beskrivs en gedigen innehållslista för vilket innehåll undervisningen ska kretsa kring: demokrati och politiska system (lokalt, nationellt, internationellt – både överstatliga och mellanstatliga samarbeten), maktfördelning, påverkansmöjligheter, politiska ideologier, mänskliga rättigheter (förhållandet stat-individ), folkrätt, identiteter, samhällsekonomi, privatekonomi, massmedier samt handfast arbete med samhällsvetenskapliga insamlingsmetoder (Skolverket 2011a:12). Värt att notera är att samhällskunskapsämnet avviker från många andra gymnasieämnen genom att ett specifikt centralt innehåll finns i kunskapskraven, nämligen privatekonomi.

Ämnesspecifika förmågor i historia och samhällskunskap

Det bärande begreppet för syftesbeskrivningen i historia är historiemedvetande, att undervisningen ska utveckla elevernas förståelse av sin nutid, deras förmåga att tolka det förflutna och förhålla sig till framtiden. På det sättet lyfter kursplanen fram

referensramen inte bara i passiv form utan också som ett aktivt användande av den för att ”förstå nutid och ge perspektiv inför framtiden” (Skolverket 2011c). I kommentarmaterialet beskrivs referensramen som: ”en utgångspunkt för ett aktivt kunskapsanvändande i en utvecklad nutidsförståelse och inte som en passivt tillägnad referenskunskap” (Skolverket 2011d:2).

Två av förmågorna är särskilt kopplade till historieämnets epistemologi. Den första är förmågan att ”använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv”. Den andra är förmågan att ”söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder” (Skolverket 2011c). I kommentarmaterialet lyfts några redskap fram som hjälper eleverna att utveckla sin förmåga, bland annat kring orsaker och verkan utifrån olika perspektiv:

Tolkningar kan omfatta delar av eller helheter i ett skeende. En tolkning av en förändringsprocess kan till exempel innefatta en förklaring av varför något har hänt, till exempel att upplysningsidéerna snarare än ekonomisk ojämlikhet är främsta orsaken till franska revolutionen. Val av tolkning skapar också olika perspektiv på det som hände efter revolutionen.
(Skolverket 2011d:5)

Orsak och konsekvenser lyfts fram som ett viktigt redskap för det teoretiska arbetet och att eleverna får koppla detta till individens handlingsutrymme i en viss historisk samhällsstruktur. Mänskligt handlande är här viktigt för att förstå förhållandet mellan individ och samhällsstrukturer, men också för att se hur detta förändrats och att många grundläggande strukturer finns kvar (Skolverket 2011d:9).

Ett av de mest framskrivna redskapen är just kontinuitet och förändring som lyfts fram i arbetet med kronologin och förändringsprocesserna (de begrepp som bär innehållet). Det centrala innehållets ”historiska frågeställningar” kopplar samman förmågan att utreda och tolka det förflutna med redskapet:

Det centrala innehållet historiska frågeställningar och förklaringar samspelar med målet att arbeta med historiska teorier och begrepp. De förändringsprocesser som behandlas ska vara storskaliga och långsiktiga. I behandlingen av dem ges perspektiv på både kontinuitet och förändring. Dessa begrepp hör samman; kontinuitet förutsätter förändring och förändring kan bara förstås i förhållande till kontinuitet. Begreppen är centrala i arbetet med historiska förändringsprocesser. (Skolverket 2011d:8)

En av de viktigaste poängerna som lyfts fram är historiskt perspektivtagande, det vill säga att tolka det förflutna på sina egna villkor: ”undervisningen ska bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar” (Skolverket 2011c). Historisk empati blir viktigt för att också förstå källor och tolka dessa. I arbetet med källor ingår också att kunna belägga de svar som eleverna söker:

Att använda en källa är att sätta den i ett sammanhang med annan historisk kunskap för att kunna dra slutsatser och besvara en viss fråga. I praktiken samspelar tolkning och användning av en historisk källa. Den historiska kunskapen ger förståelse för källans tillkomst och källan fördjupar den historiska kunskapen. (Skolverket 2011d:9)

Det är dock inte enbart det historiska arbetssättet som är framskrivet i förmågorna. Tätt sammankopplat med historiemedvetande är frågan om historiebruk, i ämnesplanen formulerat som förmågan ”att undersöka, förklara och värdera användningen av historiebruk” (Skolverket 2011c). Att lära sig om historiska händelser och hur historiker arbetar är inte det enda syftet med historieundervisningen. I ämnesplanen understryks vikten av att förstå hur historia använts i det förflutna och hur det används i vår nutid och att historia därmed är en konstruktion:

Historia är emellertid föränderlig eftersom den ytterst utgör svaret på de frågor som människor i nuet ställer till det förflutna. Dessa frågor ställs utifrån olika behov under olika tider och av olika människor. De besvaras och används därför på olika sätt. Förståelse för hur historia används är därför en viktig del i att utveckla elevers historiemedvetande. (Skolverket 2011d:1)

De förmågor som lyfts fram i ämnets mål för samhällskunskap på gymnasiet är analys, kritiskt granskning av information och att kunna uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer. De två första förmågorna ryms tydligt inom det som i syftet sammanfattas som ”vetenskapligt förhållningssätt”, som i kommentarmaterialet beskrivs som ytterligare en förmåga (Skolverket 2011b). Vilka redskap eleverna ska använda för att utveckla detta sammanfattas i kommentarmaterialet som ”att kunna bearbeta stoff, dokumentera källor, belägga och presentera resultat utifrån grundläggande vetenskapliga principer” (Skolverket 2011b:5). Vid sidan av detta pekas samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder ut som viktiga redskap i den vetenskapliga förmågan och de motiveras på följande sätt:

Begrepp, teorier, modeller och metoder kan vara kraftfulla verktyg för att förstå samband och utveckla tänkandet mot ett mer vetenskapligt och analytiskt synsätt. Detta är strategier för hur vi konstruerar kunskap inom ett område och begränsar vilka anspråk vi kan ställa på denna kunskap. (Skolverket 2011b:3)

Kommentarmaterialet lyfter främst fram det vetenskapliga arbetssättet som ämnets kärna och att det därför kan vara viktigt för eleverna att ”träna sina färdigheter i att göra adekvata källförteckningar och system för hänvisningar” (Skolverket 2011b:3). Det gäller inte bara det rent formalistiska utan också att vara försiktig med räckvidden

av den kunskap som produceras inom samhällsvetenskaperna. Detta återkommer också i ämnets mål där alla samhällsfrågor ska granskas ”utifrån olika tolkningar och perspektiv” (Skolverket 2011a). Även i ett av kunskapsmålen återfinns alltså ett redskap för att analysera: perspektivtagande. I kommentarmaterialet beskrivs dock perspektiven inte i form av att det finns olika tolkningar av samhällsproblem:

Exempel på perspektiv kan vara sociala, politiska, ekonomiska, lokala, nationella, internationella och filosofiska. Ju fler perspektiv i analysen som visar på orsaker och konsekvenser, desto mer komplex blir samhällsfrågan. (Skolverket 2011a)

Perspektiv blir här betraktelsesätt utifrån olika samhällsvetenskapliga aspekter/nivåer och mindre på ideologiska och kulturella skillnader i hur en fråga kan tolkas.

I samhällskunskapsämnets målbeskrivning lyfts förmågan att analysera fram som en viktig del i det vetenskapliga förhållningssättet, främst att genom begrepp, teorier och modeller identifiera orsaker och konsekvenser i olika samhällsfrågor (Skolverket 2011a). Begreppsparet struktur-aktör lyfts dock inte fram förrän i den programspecifika kursen Samhällskunskap 2 och är alltså inget bärande begrepp för ämnet eller för att förstå orsaker och konsekvenser, utan kopplat till ett visst centralt innehåll: historiska förändringsprocesser (Skolverket 2011b). Förmågan att uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer kan delvis kännetecknas som en generisk förmåga då den återfinns i flertalet kursplaner och handlar om att uttrycka sina kunskaper på olika sätt, men de kan också ses som en ökad betoning på vetenskaplighet i de ”strukturerade diskussioner” som kursplanerna beskriver.

Temporalitet i historia och samhällskunskap

Historiemedvetande är historieämnets bärande begrepp. I begreppet ligger de temporala dimensionerna inkapslade. All undervisning syftar till:

(A)tt elever ska utveckla sitt historiemedvetande. Historiemedvetande är vår förståelse av nutiden, vår förmåga att tolka det förflutna och förhålla oss till framtiden. (Skolverket 2011d:1)

Den historiska referensramen ska också behandlas i ljuset av historiemedvetande och de ”förändringsprocesser” som kan identifieras. Det är emellertid inte endast förändringar i det förflutna som utgör historieämnets utgångspunkt:

Människor styrs och påverkas av händelser och skeenden i det förflutna, men människor har också en förmåga att aktivt förändra sin tillvaro. Att på detta sätt uppfatta historia som en pågående process som vi själva berörs av och deltar i, är ett uttryck för ett utvecklat historiemedvetande. Historia är

ett aktualitetsämne som skapar sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden.

Vid omvälvande händelser i vår omvärld söker vi förstå vad det är som händer och vad detta kan betyda för framtiden, genom att tolka vad vi vet om liknande händelser och skeenden i det förflutna. Så kan exempelvis en ekonomisk kris, en politisk omvälvning eller en omfattande olycka aktivera vårt historiemedvetande. Vi försöker bedöma vad detta ska innebära för framtiden genom tolkningar av det förflutna. (Skolverket 2011d:1)

Historieämnet beskrivs alltså som ett aktualitetsämne där historisk förståelse ses som ett viktigt inslag i att säga något om framtiden. Också i beskrivningen av att kunna använda historia och förstå hur andra använder historia framstår den temporala dimensionen som central och det öppnas för frågor där historien inte kan ge svar:

Det kan ske genom att förkasta möjligheten att dra slutsatser om nutiden och framtiden utifrån historiska händelser och skeenden. Eftersom förändringarna i nuet är så stora och förhållandena fundamentalt annorlunda, går det inte att dra några slutsatser. (Skolverket 2011d:6)

Samhällskunskapsämnet framstår i skrivningarna i ämnesplanen som framförallt upptaget av nuet. Ämnet har en ”aktualitetskaraktär” (Skolverket 2011b:1) även om de historiska perspektiven också lyfts fram:

Ämnet samhällskunskap är till sin karaktär tvärvetenskapligt. Det har sin bas inom statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi, men även andra samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner ingår. Med hjälp av begrepp, teorier, modeller och metoder från alla dessa discipliner kan komplexa samhällsfrågor förstås och förklaras. Ämnet har även ett historiskt perspektiv. (Skolverket 2011a, min understrykning)

De historiska förutsättningarna beskrivs i form av ”betydelse”, vilket kan tolkas som att det handlar om historiska förklaringar till dagens situation i olika samhällsfrågor. Den historiska kopplingen återfinns i ett av kunskapsmålen, vilket här tolkas som ett sätt att uttrycka historiens vikt utan att förvänta sig att lärarna ska arbeta med historieämnets förmågor och redskap. I kommentarmaterialet beskrivs inte de historiska perspektiven kopplat till ämnets syfte och mål. Kommentarererna till den specifika och programspecifika kursen Samhällskunskap 2 beskriver däremot de historiska kopplingarna på följande sätt, under rubriken ”det nutida samhället”:

För att förstå och kunna analysera dagens samhälle är ett historiemedvetande, kunskaper om samhällets framväxt, väsentligt. Kunskaper om det förflutna kan också vägleda människor inför kommande beslut.

Det kan till exempel handla om att undersöka hur nationalismen historiskt påverkat samhället och vilka konsekvenser det har idag eller hur de mänskliga rättigheterna vuxit fram som en självklar del av vårt samhälle. En stats historiska utveckling är bland annat beroende av den relation staten har till andra stater och även hur de ekonomiska villkoren ser ut och har sett ut. Det kan till exempel vara av betydelse om staten varit en koloni eller en kolonialmakt. (Skolverket 2011b)

Kursens starka betoning i det centrala innehållet att behandla "(D)et nutida samhällets politiska utveckling utifrån historiska ideologiska villkor" (Skolverket 2011a:15) har gjort att skrivningar om historiemedvetande kommit in i samhällskunskapsämnet, utan att närmare preciseras.

Framtidsformuleringen i citatet om historiemedvetande i Samhällskunskap 2 är den enda explicita beskrivningen som siktar framåt, men då i termer av att använda historiska kunskaper. Att kunskaperna och förmågorna som eleverna tränas i också ska orientera eleverna i framtidsfrågor kan skönjas i ämnesbeskrivningens formuleringar om ett "aktivt deltagande i samhällslivet". Vad detta innebär beskrivs kortfattat i kommentarmaterialet, men då som en egen förmåga att delta i samhällslivet och "göra sin röst hörd utöver att rösta i val" (Skolverket 2011b:5). Det nutida samhället beskrivs också som komplext "med stort informationsflöde och snabb förändringstakt" och att detta kräver ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna (Skolverket 2011a), men det är oklart om det kritiska förhållningssättet syftar på att hantera förändringarna i samhället eller förhålla sig till eventuella framtider.

Sammanfattande reflektion

De två ämnena som träder fram i gymnasieskolans ämnesplaner framstår som mycket olika. Historieämnet handlar om människor här och nu där det är *användbarhet* som står i fokus: användbarhet för eleverna själva att kvalificera sitt historiska tänkande och göra paralleller till vår egen tid och inför framtiden samt förstå hur *andra använder* historia. Samhällskunskapsämnet har istället tonat ned denna användbarhetssida och lyfter istället fram det samhällsvetenskapliga arbetssättet som det mest centrala. Användbarheten för eleverna begränsas till en källkritisk inställning till information och att göra sin röst hörd i samhällslivet genom att visa sina (vetenskapliga) kunskaper. I historieämnet görs en poäng av att människor är delaktiga i de historiska processerna, att hon är ett subjekt. Människan i samhällskunskapsämnet framstår som betraktare av samhällslivet.

Urvalet av innehåll i historieundervisningen väljs genom dess relevans för elevernas historiemedvetande och det centrala innehållet ska problematiseras då det ger ett västerländskt perspektiv. Samhällskunskapen framträder mer som studier av strukturer i samhället och det centrala innehållet problematiseras inte, utan kan karaktäriseras av stofffrängsel. Det finns inget begrepp som hjälper lärarna att strukturera innehållet, snarare läggs ytterligare raster på det centrala innehållet genom

att det ska studeras ur historiska, politiska, ekonomiska och sociala perspektiv och med lokala, nationella och globala aspekter.

Historieämnet har en framskriven redskapslåda där orsaker-konsekvenser (inklusive struktur-aktör), historiska belägg, historiskt perspektivtagande och kontinuitet-förändring är de mest centrala. Återkommande är att historieämnet är en konstruktion och att begrepp som historiebruk kan hjälpa eleverna att förstå detta. Samhällskunskapsämnet å sin sida har också redskap som lyfts fram, men de blandas flitigt med olika innehållsbegrepp som makt, demokrati och mänskliga rättigheter. Modeller, metoder och teorier lyfts speciellt fram som det som ska hjälpa eleverna att få förståelse för samhällsfrågor. Begrepp som struktur-aktör tycks inte vara kännetecknande för samhällsvetenskaplig tolkning och analys utan är något som primärt historiker sysselsätter sig med. Att samhällsvetenskaperna förenklar och konstruerar bilder av samhället är svagt framskrivet.

Historieämnet lyfts fram som ett aktualitetsämne där nutiden är en del av en temporal helhet som innefattar det förflutna såväl som framtiden. Det historiska ska dels förstås på sina egna villkor (det unika), men också kunna användas för att generalisera om vart vi kommer ifrån och vart vi är på väg. Samhällskunskap framstår som fast rotat i nutiden där historiska perspektiv ställs på samma nivå som ekonomiska och politiska perspektiv på samhällsfrågor för att förklara varför saker och ting är som de är. Framtidsperspektiven är mycket svagt framskrivna och de kunskapsområden som samhällskunskapsämnet ägnar sig åt verkar ha litet inflytande över hur en tänkt framtid kan se ut. Det är en bild av generaliseringar som framkommer i ämnesplanerna, men betydelsen av dessa för elevernas orientering till olika framtider är inte framskrivet i ämnesplanerna.

De ämnen som framträder i ämnesplanerna kan sammanfattas i följande tabell:

SAMHÄLLSKUNSKAP OCH HISTORIA I SVENSK GYMNASIESKOLA: ÄMNE NAS ROLL OCH RELATION I DISKURS OCH ÄMNESPLANER

Johan Sandahl

TABELL 2

Sammanställning av de framskrivna ämnena i ämnesplanerna

Jämförelsegrund Skolämne	Historia	Samhällskunskap
Medborgarkompetens	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Starkt framskrivet syfte att eleverna ska kunna använda historiska kunskaper för att kvalificera historiemedvetandet och därmed utveckla sin identitet och förstå att de själva spelar roll för den politiska utvecklingen. ♦ Genom historiebruk förstå och kritiskt granska hur historia kan användas för att bygga identiteter och motivera politiska handlande. ♦ Människan (eleven) subjekt i historiska processer. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Svagt framskrivet syfte att undervisningen ska bidra till aktivt deltagande i samhällslivet – för elevens del främst i form av att uttrycka sina åsikter. ♦ Förhålla sig kritiskt till information och kunna värdera och dra slutsatser i olika informationskällor. ♦ Människan (eleven) betraktare av samhälleliga processer.
Innehållskunskaper	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Viktigt med gemensam (västerländsk) referensram (urval av epoker som ska studeras utifrån begreppet förändringsprocesser). ♦ Uppmaning att problematisera en västerländsk kanon (i form av centralt innehåll) samt välja utifrån relevans för elevernas utvecklande av historiemedvetande. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Detaljerad genomgång av stoff från de samhällsvetenskapliga disciplinerna. Övergripande beskrivet som samhällsfrågor (som berör exempelvis makt, jämställdhet) samt samhällsförhållanden, samhällsorganisation, samhällsfunktion. ♦ Dessa ska studeras utifrån aspekterna lokalt, nationellt, globalt och med politiska, sociala och ekonomiska perspektiv.
Ämnesspecifika förmågor	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Organisera, analysera, tolka, kritiskt granska frågor samt historiebruk. ♦ Framskrivna tankeredskap (särskilt historisk kausalitet, belägg (källkritik), perspektivtagande (empati) samt kontinuitet och förändring. ♦ Historia som tolkning och vetenskapens begränsade anspråk på sanning starkt framskrivet ("historia som konstruktion"). 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Organisera, analysera, kritiskt granska viktiga samhällsfrågor utifrån en vetenskaplig grund. ♦ Samhällsvetenskapliga modeller, metoder och teorier framlyfta som viktiga redskap. Begrepps användning, källkritik och kausalitet. ♦ Samhällskunskapsämnet som tolkning och vetenskapens begränsade anspråk på sanning svagt framskrivet ("samhällskunskap som konstruktion").
Temporalitet	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Temporalitet med utgångspunkt i nuet. ♦ Förstå det förflutna på sina egna villkor, men också hur det gett förutsättningar för dagens samhälle. ♦ Förstå återkommande utmaningar och ge perspektiv inför en osäker framtid. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Utgå från nuet samt förstå hur det förflutna gett förutsättningar för dagens samhälle.

Diskussion

Gymnasieskolans historieämne rymmer hela den historiedidaktiska diskursen. Diskussionen kring medborgarkompetens, innehåll, förmågor och temporalitet är högst levande i beskrivningen av ämnet. Historiebruk och historiemedvetande är bärande begrepp för att organisera undervisningens innehåll och vilka förmågor eleverna ska utveckla. Ämnet behandlar vidare då-nu-sedan som en helhet. Betonandet av användbarheten i form att utveckla sig själv och förstå andra individer gör att historieämnet sträcker sig längre än att bara förbereda eleverna för historiska institutioner vid våra universitet och högskolor. Vi kan här säga att flera medborgarideal finns insprängda i undervisningen (jfr Lorentzen 1986, Christensen 2011) och eleven ses som subjekt i den historiska utvecklingen.

Av den samhällskunskapsdidaktiska diskursen syns mycket litet i ämnesplanen. Det finns fragment av medborgerlig användbarhet framskrivet i ämnesplanen. 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 ambitioner att förstå andras 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. Istället är de historiska perspektiven framskrivna och historiemedvetandebegreppet har fått ett konkret inflytande också över samhällskunskapsämnet. Det enda riktiga framtidsperspektivet står i ett historiskt sammanhang. Istället är det historieämnet som förväntas ge svar som hjälper eleverna att orientera sig framåt.

Historieämnets ”dynamiska begrepp” i form av historiemedvetande och historiebruk (Löfström 2014) gör att historieämnet har instrument att sortera och organisera stofffrängseln. Historiska begrepp som förändring kan användas för att ytterligare sortera ett omfattande innehåll. Samhällskunskapsämnet har fortsatt problem att ge redskap för att handskas med innehåll och förmågor. Förmågorna är spridda och redskapen som eleverna behöver är primärt samhällsvetenskapliga abstraktioner för att förklara. Det som kan kallas tankeredskap finns i ämnesplanen, men de är ofta outtalade och begrepp som struktur-aktör framstår inte som samhällsvetenskapliga, utan tillhörande historieämnet.

I den ämnesdidaktiska diskursen framställs historieämnet och samhällskunskapsämnet mycket lika i sin strävan att betyda något för eleverna utanför skolans kontext, det vill säga att samhällsfrågorna berör dem som medborgare i en gemenskap. Konkurrensen mellan skolämnena har ofta framställts som en politisk diskurskamp där statsmakterna pekar ut riktningen i hur skolan ska förbereda eleverna för ett önskat medborgarskap (Englund 1994, Olson 2008, Christensen 2012). Mycket

talat för att det är en riktig beskrivning. Men är det vad som förklarar att historieämnet nu fått rollen som det primära fostransämnet och som ska ge eleverna både en förståelse och användbarhet av sina kunskaper inför framtiden?

Det är inte min ambition att ge ett svar på den frågan, utan jag nöjer mig med att anspråkslöst lägga fram hypotesen att svaret går att söka på en annan nivå: i den interna ämnesdidaktiken. Historiedidaktiken har, i Ongstads (2006:35-36) termer, didaktiserats – vilket inte minst syns på den uppsjö av avhandlingar som producerats i nordisk universitetsmiljö. Dessutom anknyter den till en internationell diskussion där historieämnet står stark. Det är inte längre historiska institutionen som kallas in när nya ämnesplaner ska skrivas, utan historiedidaktiker. Samhällskunskapsdidaktiken har inte ifrågasatts på samma sätt som historieämnet (och därmed inte didaktiserats). Ämnet är splittrat mellan intressen från både samhällsvetenskapliga discipliner och pedagogiken. Jag menar att det är rimligt att föreslå att den starka historiedidaktiska traditionen har fått ett reellt avtryck i ämnesplanen, medan samhällskunskapsämnet problematiska ämnesplan är ett resultat av en svag ämnesdidaktisk tradition. Vad får då detta för betydelse för ämnesdidaktiken och för praktiken när det gäller att utveckla och förbereda eleverna för morgondagen?

En utmaning för samhällskunskapsdidaktiken

Samhällskunskapsämnetts brist på stringens i den nya ämnesplanen kan bli mycket olycklig för den vidare didaktiska utvecklingen. Dels i form av att läromedel eller nationella prov formuleras utifrån ämnesplanen och därmed blir en katalysator i en utveckling mot ett strikt vetenskapligt ämne där huvuduppgiften tycks bestå i att enbart utbilda framtida samhällsvetare. Ämnet befinner sig därmed i den kris som historieämnet befann sig i vid tiden efter andra världskriget. Då omformades historia till stoff och källkritik, nu omformas samhällskunskap till stoffinnehåll och ett samhällsvetenskapligt arbetssätt (jfr Bronäs & Selander 2002 och Karlsson 2004b). Utmaningen ligger i vilken legitimitet samhällsämnet kommer att ha i den vidare utvecklingen: varför samhällskunskap ska vara ett obligatoriskt ämne när meningsskapandet, utöver det rent samhällsvetenskapliga, tonats ner (jfr Barton 2009).

Samhällskunskapsämnet saknar det som Jan Löfström (2014) kallar ”dynamiska begrepp”. Historiemedvetande och historiebruk har blivit historieämnetts centrala begrepp som sätter historiska referenskunskaper och epistemologi i en konkret kontext vad gäller elevernas användning av historia. På samma sätt som historiedidaktiker (t.ex. Wills 1996:385) talar om ett användbart förflutet borde samhällskunskapsdidaktiker tala om ”ett användbart nu”. Likaså är kopplingarna många mellan det samhällsvetare gör och historiemedvetandebegreppet. Den temporala kopplingen mellan då-nu-sedan är lika stark i samhällskunskap som historia och samhällskunskapsämnet torde kunna bidra till att kvalificera elevernas historiemedvetande.

Jag har tidigare argumenterat för en disciplinär ingång i samhällsvetenskapen (Sandahl 2011 och 2013) och menar att det, ur ett medborgaruppdragsperspektiv behövs både historiska och samhällsvetenskapliga tankeredskap för att kvalificera

elevers kunskaper. Om vi tar historieämnets historiemedvetandebegrepp på allvar blir detta än tydligare. För att ta sig an nutidens utmaningar och få framtidsperspektiv behövs samhällsvetenskapernas begreppsvärld och disciplinära tänkande. I samhällskunskapsämnet finns nycklar till de utmaningar vi står inför i framtiden. Historieämnet kan inte nödvändigtvis bidra med dessa ensamt. Den förståelse av samhället som samhällskunskapen strävar efter kan förstås som en del av historiemedvetandet, ett "*civic consciousness*". Jag menar alltså att det är rimligt att utgå från ett perspektiv att också samhällskunskapsämnet har något att bidra med till historiemedvetande och att det begreppet kan vara viktigt för att förstå ämnenas medborgaruppdrag. För att kvalificera elevernas tankar om då-nu-sedan behövs specifika kunskaper och förmågor som är olika i de två ämnena.

Det samhällsdidaktiska forskningsfältet behöver diskutera och utveckla egna dynamiska begrepp som ämnena kretsar kring för att legitimera och utveckla skolämnet samhällskunskap. En klok början är att genom komparativ ämnesdidaktik (Schnack 1993) undersöka hur ämnen i nära kontext (Christensen 2012) hanterar de didaktiska frågorna – inte minst varför och vad. Den utvecklingen måste ske såväl i forskningen som i praktiken.

En utmaning för historie- och samhällskunskapsundervisningen

Denna artikel inleddes med Bernard Eric Jensens påstående om historie- och samhällskunskapsämnenas otidsenliga uppdelning i två discipliner. Enligt Jensen har historieämnets nya rotation kring historiemedvetande upplöst gränserna till samhällskunskapsämnet (Jensen 1997:49), vilket kan ses som högst tveksamt när det gäller hur ämnena skapar kunskap och på vilket sätt de tolkar sina studieobjekt. Det är inte säkert att skillnaden ligger främst i humanistisk eller samhällsvetenskaplig tradition (Ebbensgaard 2012, Jensen 2012) utan snarare i det specifika historiska/samhällsvetenskapliga hantverket där jag menar att tankeredskap spelar en viktig roll. I skolan torde det vara mer som binder ämnena samman än som skiljer dem åt om vi följer den ämnesdidaktiska kursen. Jag väljer alltså att främst se dem som komplementära där båda ämnena har en roll att spela när det gäller att utveckla elevernas kunskaper och förhållande till sin omvärld.

Svaret är alltså inte att upplösa gränserna utan att samverka ämnesövergripande och hitta de gemensamma noder där ämnena kan befrukta varandra och på allvar bidra till att utveckla elevernas medborgarkompetens i samhällslivet (jfr Sandahl 2013). Några sådana områden skulle kunna vara historieämnets "kontinuitet och förändring" där historieämnet kan berika samhällskunskapsämnets jämförelser bakåt i tiden och göra dem mer komplexa och nyanserade. I perspektivtagandet kan samhällskunskapens betoning på andra kulturer och historieämnets betoning på en annan tid användas för att visa på skillnader i både tid och rum. Likaså har historieämnet en stor potential att bidra med historiebrukets roll för byggande av identiteter i nutiden och därmed bidra till att utveckla både de ämnesspecifika och de ämnesövergripande tankeredskap som finns (jfr Sandahl 2011:43).

Ur ett medborgaruppdragsperspektiv är säkerligen inte samhällskunskapsämnet och historieämnet de enda ämnena som är delaktiga. Geografiämnet och religionsämnet har sannolikt sina kunskaper och färdigheter som kan bidra till elevernas medborgarkompetens. Att undersöka hur ämnena bidrar och vad skillnaderna och likheterna består i är viktigt. Annars riskerar ämnena att sätta krokben för varandra i förståelsen av det ämnesspecifika.

Samhällskunskapsdidaktikern Rolf Tønnessen har motiverat samhällskunskapsämnet på följande sätt, vilket torde vara en lika träffande beskrivning för historieämnet:

Resonnementet er at undervisninga primært skal sette menneskene i stand til å leve et godt liv nå og i framtida, og da må de lære å forholde seg til ei rekke eksistensielle utfordringer som vi som menneskehet står stilt framfor. Utfordringene er eksistensielle i den forstand at de gjelder menneskehetens fortsatte eksistens. Det som truer vår eksistens er for eksempel urettferdig fordeling av ressurser, klimaendringer, krig, terrorisme, epidemier. Det er utfordringer som nye generasjoner av mennesker må forholde seg til og prøve å komme videre med. (Tønnessen & Tønnessen 2007:98).

Tønnessens beskrivning knyter också samman samhällskunskapsämnet med historiemedvetandebegreppet. Våra samhällen står idag inför många utmaningar som berör elevernas framtid. Det kan till exempel vara tre av de stora förändringar som präglar vår nutid: individualisering, liberalisering och globalisering. Dessa processer är pågående och får långtgående konsekvenser, också på lokal nivå. För att begripliggöra detta krävs samhällsvetenskapliga modeller, teorier och andra analysredskap. Samtidigt är de månghundraåriga processer som inte är avslutade och eleverna är själva en del av att söka lösningarna eller hantera konsekvenserna. För detta krävs *både* historiska och samhällsvetenskapliga verktygslådor.

Av den anledningen är det olyckligt att gymnasieskolans samhällskunskapsämne fått en sådan brist på medborgerlig användbarhet för eleverna medan historieämnet tycks kunna ge alla svar ensamt. Ämnena har i själva verket ett gemensamt mål, men skilda ämnesspecifika förmågor att nå detta mål. Historie- och samhällskunskapsdidaktiker borde alltså arbeta ämnesöverskridande utan konkurrens för att utveckla och identifiera det gemensamma och det åtskilda. Då kan vi på allvar hjälpa eleverna att ta sig an relevanta frågor och sätta samman nuet med det förflutna och framtiden i båda ämnena. För att parafasera Hjalmar Bergmans påstådda råd till sin syster på bröllopet får vi säga att nuet: *det är ett ställe, hvarifrån man ser bakåt och anar och hoppas framåt.*

Referenser

Amnå, Erik & Ekman, Joakim (2013). "Standby Citizens: Faces of Political Passivity" i *European Political Science Review*, September 2013 (pp. 1-21)

Ammert, Niklas (2004). "Finns då (och) nu (och) sedan? Uttryck för historie-
medvetande i läroböcker för grundskolan" i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf
(red.). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur

Aronsson, Peter (2004). *Historiebruk – att använda det förflutna*. Lund:
Studentlitteratur

Barton, Keith C. (2009). "The denial of desire: How to make history education
meaningless" i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.). *National history standards:
The problem of the canon and the future of teaching history*. Greenwich, CT:
Information Age Publishing

Barton, Keith C. (2012a). "Agency, choice and historical action: How history teaching
can help students think about democratic decision making" i *Citizenship Teaching
and Learning* 7, issue 2 (pp. 131-142)

Barton, Keith C. (2012b). "Expanding preservice teachers images of self, students,
and democracy" i Campbell, David E., Levinson Meria & Hess, Frederick M. (red.)
Making civics count: Citizenship education for a new generation. Cambridge, MA:
Harvard Education Press

Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. (2004). *Teaching History for the Common Good*.
New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Bronäs, Agneta (2000). *Demokratins ansikte: en jämförande studie av
demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*.
Stockholm: Stockholm University

Bronäs, Agneta (2003). "Demokrati i samhällsundervisningen: kunskap eller fostran?"
i Selander, Staffan (red) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk
skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2002). "Samhällskunskap som skolämne" i
Falkevall, Björn & Selander, Staffan (red.) *Skolämne i kris?* Stockholm: HLS förlag

Børhaug, Kjetil (2011). "Justifying Citizen Political Participation in Norwegian
Political Education" i *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Volume 3,
Issue 2, Autumn 2011:23-41

Børhaug, Kjetil & Christopherson, Jonas (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk
tenkning i Samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Campbell, David E. (2012). "Introduction" i Campbell, David E., Levinson, Meira &
Hess, Frederick M. *Making Civics Count: Citizenship Education for a New
Generation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press

Christensen, Torben Spanget (2000). "Samfundsfag som gymnasialt fag" i
Samfundsfagsnyt nr 136, oktober 2000

Christensen, Torben Spanget (2011). "Educating Citizens in Late Modern Societies" i
Schüllerqvist, Bengt (red.). *Patterns of research in civics, history, geography and*

religious education: key presentations and responses from an international conference at Karlstad University, Sweden. Karlstad: Karlstad University Press

Christensen, Torben Spanget (2012). "Samfundsfag - en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget" i Krogh, Ellen & Nielsen, Frede V. (red.) *Sammenlignende fagdidaktik 2. Cursiv, Nr 9.* Copenhagen: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Christensen, Torben Spanget (2013). "Interdisciplinarity and Self-reflection in Civic Education" i *Nordidactica 2013:1*(pp. 201-226)

Ebbensgaard, Aase Haubro Bitsch (2012). "Historiedidaktik som metakognition – udspil til komperativ fagdidaktik" i Krogh, Ellen & Nielsen, Frede V. (red.) *Sammenlignende fagdidaktik 2. Cursiv, Nr 9.* Copenhagen: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Ekman, Joakim & Pilo, Lina (2012). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna.* Malmö: Liber

Eliasson, Per (2008). "Kulturarv och medborgerlig bildning i den svenska grundskolan" i Jönsson, Lars-Eric, Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige.* Göteborg: Makadam i samarbete med Centrum för Danmarksstudier

Englund, Tomas (1988). "Historieämnets selektiva tradition sett ur ett legitimitetsperspektiv" i *Historiedidaktik i Norden 3. Nordisk konferens om historiedidaktik i Bergen maj 1987* (ss. 48-59)

Englund, Tomas (1994). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet.* Uppsala: Uppsala universitet

Fink, Arlene (2010). *Conducting research literature reviews: from the Internet to paper.* Los Angeles: SAGE

Gudmundsson, Bragi (1999). "Målsaättning, metoder och interesse i historieindlaering og undervisning", i Angvik, Magne & Nielsen, Vagn Oluf (red.) *Ungdom og historie i Norden.* Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget

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

Hyltegren, Gunnar & Lindqvist, Stellan (2010). *Att utveckla elevers tänkande: en teoretisk praktika.* Stockholm: Liber

Jensen, Bernard Eric (1997). "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori och didaktik" i Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.). *Historiedidaktik.* Lund: Studentlitteratur

Jensen, Leon Dalgas (2012). "Historiefagets og samfundsfagets didaktisering" i Krogh, Ellen & Nielsen, Frede V. (red.) *Sammenlignende fagdidaktik 2. Cursiv, Nr 9.* Copenhagen: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

Johansson, Maria (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*.
Karlstad: Karlstad University Press

Judt, Tony (2009). *Reappraisals: Reflections on the Forgotten Twentieth Century*.
New York: Penguin

Karlsson, Klas-Göran (2004a). "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys" i
Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu: en introduktion till
historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur

Karlsson, Klas-Göran (2004b). "Historia och samhällsorientering – ett ansträngt
förhållande" i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu: en
introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur

Kincheloe, Joe L. (2001). *Getting Beyond the Facts: Teaching Social Studies/Social
Sciences in the Twenty-first Century*. New York: Peter Lang

Kvande, Lise & Naastad, Nils E. (2013). *Hva ska vi med historie? Historiedidaktikk i
teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Larsson, Hans Albin (2001). *Barnet kastades ut med badvattnet: historien om hur
skolans historieundervisning närmast blev historia*. Bromma: Historieläraarnas
förening

Larsson, Hans Albin (2013). *Vår demokratis värdegrund: aspekter på en högst
väsentlig del av lärarutbildningens gemensamma kärna*. Eksjö: Ordförandet i Eksjö

Lee, Peter (2005). "Putting Principles into Practice: Understanding History" i
Donovan, Susan M. & Bransford, John D. (red.) *How Students Learn. History,
Mathematics and Science in the Classroom*. Washington D.C: National Research
Council

Liedman, Sven-Eric (1997). *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria*.
Stockholm: Bonnier Alba

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

Lorentzen, Svein (1986). *Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk og komparativt
perspektiv (I-IV)*. Oslo: Oslo Universitet

Löfström, Jan (2014). "Den nya samhällsläran i den grundläggande utbildningens
lägre årskurser i Finland: en möjlighet till att förnya ämnet?" i Kvande, Lise (red.)
*Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og
historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Newmann, Fred (1990). "Higher order thinking in teaching social studies: a rationale
for the assessment of classroom thoughtfulness" i *Journal of Curriculum Studies*,
Volume 22, Issue 1, 1990:41-56

Nordgren, Kenneth (2004). "Vad är en god historieläroarbildning?" i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur

Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstad University Press

Olofsson, Hans (2011). *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Karlstad University press

Olofsson, Hans (2014). "Narrativa förkortningar i historieundervisningen - några möjligheter och problem" i Kvande, Lise (red.) *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Olson, Maria (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköping: Linköpings universitet

Ongstad, Sigmund (2006). "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap" i Ongstad, Sigmund (red.). *Fag og didaktikk i laererutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget

Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos

Rüsen, Jörn (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books

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

Sandahl, Johan (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation" i *Nordidactica 2013:1*(pp. 158-179)

Schnack, Karsten (1993). "Sammenlignende fagdidaktik" i Schnack, Karsten (red.) *Fagdidaktik og Almendidaktik, Didaktiske studier. Bidrag till didaktikkens teori og historie*. Bind 5. Danmarks Lærerhøgskole 1993

Schüllerqvist, Bengt (2014). "Vad finns i din historiska innehållsrepertoar? Ett bidrag till historiedidaktisk teoriutveckling" i Kvande, Lise (red.) *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Seixas, Peter & Morton, Tom (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Skolverket (2011a). *Ämne: Samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och->

SAMHÄLLSKUNSKAP OCH HISTORIA I SVENSK GYMNASIESKOLA: ÄMNE NAS ROLL OCH
RELATION I DISKURS OCH ÄMNESPLANER

Johan Sandahl

kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sam/subject.pdf?subjectCode=SAM&tos=gy&lang=sv

Skolverket (2011b). *Samhällskunskap: Kommentarmaterial (gymnasiet)*. Stockholm: Skolverket.

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sam/comment.pdf?subjectCode=SAM&commentCode=ALL&lang=sv>

Skolverket (2011c). *Ämne: Historia*. Stockholm: Skolverket.

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/his/subject.pdf?subjectCode=HIS&tos=gy&lang=sv>

Skolverket (2011d). *Historia: Kommentarmaterial (gymnasiet)*. Stockholm:

Skolverket. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/his/comment.pdf?subjectCode=HIS&commentCode=ALL&lang=sv>

Svingby, Gunilla (1985). *Sätt kunskapen i centrum!* Stockholm: Liber
Utbildningsförlag

Tønnessen, Rolf Th. & Tønnessen, Marianne (2007). *Demokratisk dannelse: fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

vanSledright, Bruce (2008) "Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education" i *Review of Research in Education, Vol. 32*, (pp. 109-146)

Verneresson, Folke (1999). *Undervisa om samhället: didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Wertsch, James V. (2000). "Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge About History?" i Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (red.) *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press

Wills, John S. (1996). "Who Needs Multicultural Education? White Students, U.S. History, and the Construction of a Usable Past" i *Anthropology Education Quarterly* 27(3), ss. 365-389

Wineburg, Samuel S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press