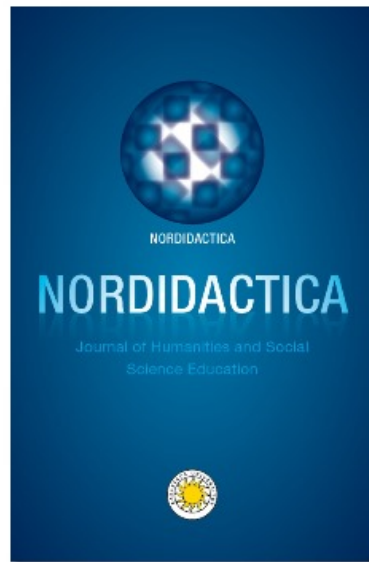


Lärare blir till i talet om demokrati i SO- undervisning

**Anna Henriksson Persson & Sara Irisdotter
Aldenmyr**



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2017:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2017:2

ISSN 2000-9879

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

Lärare blir till i talet om demokrati i SO-undervisning

Anna Henriksson Persson och Sara Irisdotter Aldenmyr

Akademin Utbildning, Hälsa och samhället, Högskolan Dalarna

Abstract: A central question for this article is how social sciences teachers in middle school (age 10-12) relate to and talk about school's fundamental democratic values as crucial parts of the teachers' assignments. The article aims to provide insight into how the teachers thereby position and constitute themselves as social science teachers and how this is intimately connected to their didactical practise. Three social science teachers were interviewed and in the analysis various subject positions were identified. The results show that teachers are trying to balance between the subject content they are required to work with, and a democratic assignment which is often interpreted in terms of students' influence and participation. The difficulties to fully carry out student participation in every day teaching evokes interpretations of the democratic assignment as a question of what general approaches a teacher should have towards students, and a general mission to empower and equip students for the future. These approaches are strongly influencing how the informants construct themselves as teachers. However, it is also shown that the subject content of social sciences to some extent may enforce the possibilities of achieving the aims of a democratic assignment, which strengthens the argument that both the process of becoming a teacher and the challenges of the democratic assignment need to be situated and further developed within the contexts of specific school subjects.

KEYWORDS: SOCIAL SCIENCE TEACHERS, MIDDLE SCHOOL (AGE 10-12), DEMOCRATIC EDUCATION, SUBJECT POSITIONS

About the authors: Anna Henriksson Persson, doktorand i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet/Högskolan Dalarna. E-postadress: apr@du.se

Sara Irisdotter Aldenmyr, professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. E-postadress: sia@du.se

Inledning

Skolan har som uppdrag att låta all sin verksamhet genomsyras av demokratiska värden. Detta formuleras i läroplanens första kapitel, under rubriken Skolans värdegrund och uppdrag (Skolverket, 2011). Vad det innebär att i skolvardagen låta demokratiska värden genomsyra all verksamhet kan i hög grad sägas vara fritt för tolkning av den professionella läraren, i sin planering och i sin undervisning. Planerade undervisningsarrangemang och aktiviteter möter det oväntade, oförutsägbara och läraren behöver vara förberedd, men också ha beredskap för att bemöta sådant som inte går att förutse. En sådan beredskap bottenar, vill vi hävda, i lärarens erfarenheter och föreställningar, och relaterar på så viss till aspekter av lärarens positioneringar som professionellt subjekt (jfr Irisdotter Aldenmyr, 2013). Hur lärare hanterar de uppdrag som åläggs dem och de villkor som skolans vardag bjuder, står i en dialektisk relation till lärares subjektspositioneringar. Subjektspositionerna påverkar hur läraren tar sig an sina uppdrag, samtidigt som de ständigt omprövas och omskapas i mötet med såväl formella uppdrag som vardagens villkor. På så sätt vill vi hävda att läraren blir till i sin egen professionella kontext, och i reflektioner kring sin professionella kontext.

En central fråga för denna artikel är hur lärare förhåller sig till och talar om skolans demokratiuppdrag, som en central del av lärares uppdrag. Artikelns ärende är att bidra med kunskap om hur just SO-lärare (lärare i samhällsorienterade ämnen) på mellanstadiet förhåller sig till demokratiuppdraget – så som de själva uppfattar det – och hur de därigenom positionerar sig och blir till som SO-lärare. På så sätt inkluderas lärarens tillblivelse i en didaktisk figur och kan därmed sägas få didaktiska implikationer.

Valet att studera SO-lärares positioneringar i förhållande till demokratiuppdraget grundar sig i en prövande ansats, där vi vill uppmärksamma att de fyra SO-ämnena, (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) delar övergripande syften att bidra till kunskap om samhällsliv, etiska förhållningssätt, självförståelse och levnadsvillkor. Sådana övergripande syften berör, menar vi, i hög grad ett demokratiskt förhållningssätt där enskilda livssituationer och behov måste förstås i förhållande till större, kollektiva sammanhang. Skolverket skriver också fram detta övergripande syfte med SO-ämnena i formuleringen: ”SO-ämnena är ett sätt att socialisera in eleverna i samhället och syftet har länge varit att fostra demokratiska medborgare.” (Skolverket, 2016). Denna demokratirelaterade ämnesorientering gör att SO-läraren inte bara är ålagd att agera demokratiskt och verka för demokratiska värderingar i sitt förhållningssätt som lärare, utan att även att göra detta inifrån det egna ämnesområdet genom att arbeta med kunskapsinnehåll och förmågor som borgar för elevernas demokratiska kunskaper, deltagande och engagemang. SO-läraren kan sägas befinna sig inte bara i en allmän utbildningskontext utan i en specifik SO-kontext, där vissa begrepp, lärandemål, föreställningar och ansatser görs gällande. Det finns därmed skäl att anta att SO-lärares sätt att navigera i frågor om relationen mellan demokratilärande och SO-undervisningens syfte, kunskapskrav och centrala ämnesinnehåll blir intimt förknippat med såväl SO-området kärna som med ett övergripande läraransvar. SO-lärares sätt att positionera sig själv som lärare blir därmed ett särskilt motiverat

studium, med anledning av hur demokratiuppdraget både bor i skolans generella fostrande uppdrag och i den specifika SO-undervisningen. Hur SO-läraren förhåller sig till demokratiuppdraget – inom ramen för sin SO-kontext – och vilka de möjliga didaktiska implikationerna kan bli, blir med denna argumentation centrala frågor i föreliggande studie. På så vis berör också artikeln i viss mån hur demokratidiskurser konstrueras i lärares reflektioner om sin undervisning. Eftersom fokus är på de positioneringar lärarna gör i förhållande till sig själva som undervisande subjekt och inte primärt på möjliga varianter och nyanser av demokratidiskurser, kommer vi dock inte att använda begreppet demokratidiskurser i analyserna. Istället refererar vi härnäst till ”demokratiuppdraget” när lärarna förhåller sig till det de uppfattar som sitt uppdrag att verka för demokratiska värden i sin undervisning.

Vår ambition är att synliggöra hur lärares tillblivelse kan ses som en didaktisk fråga där aktuell ämneskontext också har betydelse. Didaktikern Sigmund Ongstad (2006) poängterar hur ett ämne både kan förstås som produkt, vilket innebär en fixering i tid som bland annat framträder i kursplaner och bedömningskriterier, och som en process, där ämnet kan förstås som föränderligt. Ongstad menar vidare att läraren, i relation till båda dessa ämnesförståelser, behöver iscensätta en omvandling (omställning) av ämnets innehåll och syften som svarar mot den aktuella, situerade undervisningssituationen. Bengt Schüllerqvist (2009) talar i anslutning till Ongstads begrepp om hur läraren behöver behärska såväl ämneskunskaper som allmändidaktiska kompetenser i dylika processer.

Ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv blir ämneskunskaper en sorts ”råvaror” i beslut som rör undervisning. De behöver omvandlas, ges form och innehåll som passar för just den aktuella undervisningssituationen och för de aktuella eleverna. Även de allmänna pedagogiska och metodiska råden kan ses som ”råvaror” i lärarhandlingarna. Valet av arbetsform beror på vad undervisningen handlar om och vad målet för lektionen är. Förutsättningarna för exempelvis grupparbete skiljer sig åt mellan undervisning i matematik, idrott och samhällskunskap, menar Schüllerqvist (Schüllerqvist, 2009, s 14).

I föreliggande studie vill vi ta fasta på de villkor som specifika ämneskontexter utgör, utan att påstå att olika ämneskontexter i skolan är väsensskilda. Vi vill också hävda att det inte bara är ämnesinnehållet eller undervisningens mål som är i process. Läraren kan inte förstås som en oföränderlig och neutral aktör som anpassar undervisningen efter undervisningskontexten. Vi vill i istället hävda, och särskilt fokusera, att även läraren – som en del av undervisningskontexten – är i ständig process i sin undervisningspraktik och i talet om densamma, och att denna process också utgör relevanta didaktiska villkor.

Göran Brante (2016) problematiserar de diskussioner som förts mellan allmändidaktiska och ämnesdidaktiska förespråkare och belyser därmed frågan om det finns en vetenskaplig grund för undervisning eller om lärares vetenskapliga förankring snarare är intimt förknippad med det ämnesinnehåll som är aktuellt. Brantes analys landar i en övertygelse om att de allmändidaktiska utgångspunkterna är nog för att ställa didaktiska frågor inom ramen för skolans olika ämnen; de grundläggande frågorna om undervisning är således desamma oavsett vilket ämne det gäller. Brante riktar kritiskt ljus mot föreställningen att olika ämneslärare skulle ha olika utgångspunkter för sitt arbete som baseras i ämnet snarare än i gemensamma didaktiska kunskaper. Detta är

enligt Brante inte förenligt med att vissa övergripande samhällsuppdrag är ämnesövergripande, så som till exempel demokratiuppdraget. Brante menar att "[d]et är en tankegång som motverkar de samhällseliga syften som uttrycks av läroplanerna. Det kan tolkas som att en matematiklärares undervisning och mål för undervisningen har andra utgångspunkter än en historielärares" (Brante, 2016, s 56).

Denna diskussion leder in i frågan om det har någon avgörande betydelse för föreliggande studie att den genomförts med just SO-lärare som informanter. Vi utgår dock, utifrån en inramning som också har ämnesdidaktiska förtecken, att det innehåll och de specifika mål som SO-läraren ska arbeta med, utgör en kontext som är värd att beforska som en egen kontext, inte minst genom att beakta de begrepp som är SO-lärares. De demokratorienterade dimensioner som finns integrerade i SO-ämnena, ses som väsentliga delar av en SO-kontext som SO-lärare befinner sig i såväl när de undervisar som när de planerar, talar om och reflekterar kring undervisningen. I denna diskussion är det således väsentligt att poängtera att subjektpositionerna som presenteras och belyses relaterar till den ämnesinramning som samhällsorientering i skolan utgör. För att återknyta till Brantes (2016) kritiska resonemang som rör frågan om de olika ämnens skilda utgångspunkter vill vi inte se SO-ämnena som utgångspunkter som är väsensskilda från andra ämnens utgångspunkter för undervisning. Däremot vill vi se SO-ämnena som en särskild kontext med särskilda begrepp, villkor och förutsättningar som är värda att beakta även i förhållande till uppdrag som är ämnesövergripande.

Här närmast vill vi redogöra för den samhällsorienterade kontexten i svensk skola, samt hur det övergripande demokratiuppdraget formuleras i läroplanen och hur lärare i samhällsorienterade ämnen på mellanstadiet därmed uppdras att hantera kunskapsområdet demokrati och värden inom ramen för SO-undervisningen. Redogörelsen för demokratiuppdraget inom SO-undervisning förhåller sig enbart till centrala styrdokument. Vi vill därmed inte säga att dessa styrdokument är det enda som styr lärares handlingar och föreställningar om demokrati i skolan; andra influenser, så väl politiska och mediala budskap kan spela in i lärares tal om sitt demokratiuppdrag. Styrdokumentens formuleringar är dock att betrakta som centrala för lärares förståelse av sitt uppdrag och redogörs därför för här nedan.

SO-kontexten och demokratiuppdraget

Alla lärare i grundskolan har som ett övergripande uppdrag att förmedla och arbeta i enlighet med demokratiska värden. Läroplanens avsnitt om grundläggande värden inleds med raderna:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom

skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (Lgr 11, s 7).

Skolan ska verka för att eleverna får utöva inflytande på sin utbildning genom att eleven:

-successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan, och

-har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former. (Lgr11, s 15)

Vidare anges i läroplanen att varje grundskollärare ska:

-svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad, [...]

- tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen, och

- förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle. (Lgr 11, s 15)

Dessa uppdrag gäller oavsett vilket ämne och vilka årskurser läraren undervisar i. Samtidigt bär de samhällsorienterade ämnenas lärare ett särskilt ansvar att undervisa inom kunskapsområden som mer eller mindre uttalat berör demokratiska styrskick och demokratiska värden. I denna studie fokuseras mellanstadielärare som undervisar i samhällsorienterade ämnen, det vill säga geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Undervisningen i dessa ämnen sker ibland separerat, och ibland ämnesintegrerat under beteckningen SO. SO figurerade för första gången som en ämnesövergripande helhet i läroplanen från 1962. Den ämnesövergripande, meningsskapande ambitionen har varit synlig inom ämnesområdet sedan dess. 2011 reviderades dock läroplanen för grundskolan och de enskilda ämnena blev åter igen mer framträdande i kursplaner. Samtidigt finns fortfarande flera skrivningar kvar som anger att eleverna ska ges "möjligheter att arbeta ämnesövergripande" (Lgr 11, s 11) och "uppfatta större kunskapsområden som en helhet" (Lgr 11 s 16). I årskurs 1–3 finns dock SO-beteckningen kvar som ämnesöverskridande benämning, och sorteras i delområdena "Att leva tillsammans", "Att leva i närområdet" och "Att leva i världen". Från årskurs 4 är dock SO-blocket numera uppdelat i de fyra ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap (Lgr 11).

Under 1980-talet förespråkade forskaren Gunilla Svingby (1989) ett ämnesövergripande SO-block, med argumentationen att en ämnesövergripande ansats på ett bättre sätt borgade för meningsskapande och demokratifostran. För sådana syften räcker det inte, hävdade Svingby, att studera faktakunskaper som kategoriseras i enskilda skolämnen. Istället förespråkades en undervisning som utgår från begrepp och abstrakta idéer som kan relatera fakta till andra fakta och generaliseringar (Svingby 1989, s. 18–21). Denna ansats är av särskilt intresse för föreliggande studie, som har sitt fokus på ett övergripande demokratiuppdrag inom ramen för de samhällsorienterade ämnenas undervisning. Ambitionen att hjälpa elever att förstå sitt samhälle genom att

arbeta med grundläggande frågeställningar för ett demokratiskt samhälle (Svingby 1989, s. 11) blir en relevant fond att förstå informanternas utsagor gentemot.

Hur framträder då demokratiuppdraget i kursplanerna för de fyra SO-ämnena på mellanstadiet? I kursplanen för samhällskunskap i årskurserna 4-6 anges under rubriken "Centralt innehåll" att eleverna ska studera "vad demokrati är och hur demokratiska beslut fattas. Här ska eleverna bli bekanta med mer formaliserade demokratiska beslutsprocesser, så som de tar sig uttryck i till exempel elevråd och föreningsliv" (Kursplan, Samhällskunskap årskurs 4-6, 2011). Elevrådet, som skolinternt organ för inflytande, refereras till som en resurs för att exemplifiera demokrati. På så sätt länkas skolans övergripande ansvar för elevinflytande till demokrati som kunskapsområde inom ett visst ämne. Vidare anger kursplanen att eleverna ska "bli medvetna om olika vägar som individer och grupper kan ta för att påverka beslut" (Kursplan, Samhällskunskap årskurs 4-6, 2011). Samhällskunskapens centrala innehåll berör på så vis direkt demokratiska tankefigurer och kunskap om demokratiska beslutsprocesser. I kursplanen för religionskunskap anges bland annat etiska begrepp så som rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet som centrala (Kursplan, Religionskunskap årskurs 4-6, 2011). Här berörs således värden som har bäring för demokratiska ideologier och tankefigurer. I kursplanen för historia lyfts ett historiskt perspektiv på Sveriges demokratiska styre fram i det centrala innehållet genom skrivningen "hur politiska partier organiseras, först i riksdagen och sedan även som breda folkrörelser. Kunskaper om dessa skeenden utgör en viktig grund för förståelsen av hur Sverige styrs i dag." (Kursplan, Historia årskurs 4-6, 2011). I kursplanen för geografi lyfts bland annat individens personliga ansvar för hållbar utveckling fram som centralt innehåll. Vidare betonas "ojämlika levnadsvillkor i världen, till exempel olika tillgång till utbildning, hälsovård och naturresurser samt några bakomliggande orsaker till detta". Eleverna ska också få kunskap om "[e]nskilda människors och organisationers arbete för att förbättra människors levnadsvillkor" (Kursplan, Geografi, årskurs 4-6, 2011). På så sätt blir ett demokratirelaterat metaperspektiv på globalt ansvar och ansvar i vardagen synligt i det centrala innehållet.

Sammantaget berör SO-ämnenas centrala innehåll såväl demokrati som politisk hållning och styrelseskick förr och nu, som demokratiskt relaterade värden och globala rättvisefrågor. Mot bakgrund av utgångspunkten för artikeln att subjektpositioner skapas och omskapas när lärare talar om och förhåller sig till sitt uppdrag, söker vi mera precist efter tecken på hur SO-lärare blir till som just SO-lärare i talet om sin professionella praktik i relation till demokratiuppdraget. De subjektpositioner vi därmed ämnar identifiera handlar således om SO-lärarskapet så som det framträder i relation till föreställningar om vad det innebär att som lärare verka för ett demokratiskt förhållningssätt i SO-undervisningen.

Syfte och frågeställningar

Artikelns övergripande syfte är att diskutera hur SO-lärares subjektpositioneringar i förhållande till skolans demokratiuppdrag såväl i SO-undervisning som ämnesövergripande, kan ses som en didaktisk angelägenhet. I artikeln identifieras och

diskuteras föreställningar om SO-lärarskap som aktualiseras i lärares tal om skolans demokratiuppdrag, med fokus på mellanstadiet. Syfte uppnås genom att besvara följande frågeställningar:

1. Vilka aspekter av den specifika SO-kontexten aktualiseras i lärares tal om demokratiuppdraget och den egna undervisningspraktiken?

2. Vilka subjektspositioneringar gör lärare i sitt tal om skolans demokratiuppdrag och det egna hanterandet av detta som SO-lärare?

3. Vilka föreställningar om SO-lärares demokratiska uppdrag accentueras i lärares subjektspositioneringar?

Att besvara dessa frågor möjliggör en diskussion om hur lärare positionerar sig själva som SO-lärare och vilka möjliga didaktiska implikationer detta kan ge. Denna diskussion förs i artikelns avslutande del.

Diskursiv positionering och lärarskap

I denna artikel använder vi oss av begreppet subjektspositioner för att identifiera aspekter av ett SO-lärarskap som skapas och omskapas i skolans praktik. Vi utgår från föreställningen att SO-lärare positionerar sig – och därigenom blir till – om och om igen i förhållande till de villkor och förväntade kunskaps- och lärandemål som aktualiseras i den professionella praktiken, vilket i sin tur motiverar närstudier av hur detta kan te sig diskursivt.

En teoretisk diskussion rör vilken typ av agens som en lärare har, vilket för oss till en reflektion rörande relationen mellan struktur och aktör. Är de strukturer som läraren verkar i och är en del av styrande för vilka handlingar och talhandlingar som läraren kan utföra, eller har läraren också möjlighet att praktisera ett mera autonomt aktörskap i de ämnesrelaterade undervisningsprocesser i vilken hen blir till? Bland den aktuella forskning som riktar fokus mot balansen mellan styrande strukturer och lärares möjlighet att agera självständigt inom ramen för dessa strukturer kan några allmänpedagogiska och didaktiska exempel lyftas fram. Niklas Gustavsson (2010) vill betona lärares aktörskap och därigenom balansera föreställningar om att lärare är underställda de krav som skolans strukturer ger vid handen. Samtidigt utgör institutionella strukturer och diskurser villkor som lärare har att förhålla sig till. Gustavssons (2010, s 20ff) studie är en av flera som utgår från att lärarblivande blir särskilt intressant att studera i förhållande till reformer. Geert Kelchterman (2005) har också studerat hur lärare blir till i relation till reformer, och hur politisk påverkan samverkar med känslomässiga upplevelser av skolvardagen. Sara Irisdotter Aldenmyr (2013) har även studerat lärarblivande i förhållande till ett nytt fenomen i skolan. Då ämnet Livskunskap introducerades som obligatorium på flera skolor föranledde detta att studera hur lärare behövde positionera sig i förhållande till föreställningar om detta nya – vilket ibland stod i kontrast till positioner lärarna tidigare antagit. Ett annat närallgande forskningsintresse studerar hur lärare blir till och hur aspekter av lärarblivande blir synligt i lärares tal om sig själva (Kelchtermans, 2005, Watson, 2007, Schaafsma & Vinz, 2007, Søreide, 2006).

I en radikal tolkning kan vi sägas vara determinerade att skapa bilder av oss själva som de hegemoniska diskurserna bjuder oss att skapa. Det skulle till exempel kunna betyda att lärare positionerar sig strikt enligt de påbud som formuleras i styrdokument. Samtidigt kan vi notera att människor har förmåga att utveckla olika förhållningssätt och föreställningar inom ramen för samma praktik; det tycks därmed som om tidigare erfarenheter, diskurser från andra sammanhang och personliga ställningstaganden är möjliga som navigeringsredskap i diskursiva praktiker. En sådan förståelse av subjektets möjligheter formuleras av Michael Zembylas. Individer deltar i och konstruerar diskurser, men hur de förhåller sig till de rådande och tillgängliga sätten att tala, uppleva, känna, tro och föreställa sig sin yrkestillvaro är redskap som skapar dynamik, maktspel och möjliggör personlig agens (2003, 2005).

Forskaren Gunn Elisabeth Søreide (2006) har analyserat lärarberättelser och de olika diskursiva resurser som finns tillgängliga för lärare. Hon beskriver lärarblivande som en process i vilken en lärare positionerar sig diskursivt genom att distansera sig från eller identifiera sig med de subjektpositioner som finns tillgängliga i kontexten. Lärarnas personliga förhållningssätt till dessa subjektpositioner bildar i sin tur kluster av lärarpositioner. Hur detta görs kan studeras genom att granska lärares berättelser, identifiera vilka subjektpositioner som tycks tillgängliga eller angelägna att förhålla sig till inom en lärarpraktik, och undersöka på vilka sätt lärare väljer att förhålla sig till dessa. De utsagor som lärarna gör förhåller sig till diskurser som är tillgängliga i deras kontexter. Inom ramen för dessa kan de positionera sig, genom att välja att distansera sig från eller identifiera sig med värderingar och föreställningar som diskurserna tillgängliggör. Dessa möjligheter förstår vi som diskursiva resurser.

Utifrån en uppfattning om att subjektpositioneringar prövas och skapas i en ständigt pågående process, ser vi således inte dessa positioner som uttryck för stabila och eviga hållningar, utan som tecken på hur lärarjaget skapas och omskapas i berättelsen. På en individuell nivå kan skiftningar och motsättningar framträda inom ramen för en och samma intervju, medan man på en överindividuell nivå kan komma åt vilka diskurser om demokrati som tycks tillgängliga och relevanta i lärarpraktiken, exempelvis via lärares kollektiva tal om sin verksamhet, via medias bilder av skolan och i styrande dokument. I föreliggande studie fokuserar vi på en individuell nivå. Samtidigt som vi förstår subjektpositioneringar som föränderliga vill vi dock markera att SO-kontextens villkor och förutsättningar, såväl som demokratiuppdragets formuleringar, utgör en struktur som lärarna har att förhålla sig till. Lärarna ska därmed förstås som aktiva aktörer med handlingsutrymme som bjuder möjlighet till skiftande positioneringar, medan strukturerna alljämt bjuder viss stabilitet vad gäller förutsättningar (jfr Gustavsson, 2010).

Utgångspunkten är att läraren i kraft av de subjektpositioner hen antar i vardagen, påverkar undervisning och förhållningssätt till elever. Läraren är sitt eget redskap och att undersöka hur lärarsubjektet skapas i talet om den egna verksamheten är att samtidigt identifiera hur verksamheten kan förstås och utvecklas genom lärarens professionella kunnande och självförståelse (Se Falkevall i detta temanummer). I denna studie står den växelverkan som sker mellan det påbjudna demokratiuppdraget, skolans villkor och SO-lärares diskursiva utrymme för aktörskap – och tillblivande i och genom detta aktörskap

– i fokus. Hur denna växelverkan ter sig blir en fråga om diskursens makt, och möjligheten att ta avstånd från, metareflektera över och göra motstånd mot rådande diskurser, förväntade kunskaps- och fostransmål inom ramen för SO-området, och aktualiserade diskurser om skola, utbildning och lärarroll.

Metod

För att uppfylla artikelns syfte har vi genomfört kvalitativa forskningsintervjuer med tre SO-lärare på mellanstadiet. Valet att genomföra intervjuer framför att till exempel observera lärare i klassrum beror på att vi utifrån teoretiska utgångspunkter menar att lärarnas reflektioner kring sina erfarenheter ger möjligheter att få en mer fördjupad förståelse för hur de positionerar sig själva, genom ställningstaganden, överväganden och exempel hämtade från olika undervisningssituationer. Observationer hade kunnat komplettera denna bild och gett mer inblick i hur demokratiuppdraget gestaltas, men hade samtidigt inte erbjudit samma möjlighet att låta lärarna träda fram som reflekterande subjekt. Intervjuns möjligheter att låta lärare reflektera, omformulera och ytterligare förklara sig, gör det möjligt att skicka de olika lager som vår studies design vilar på. Som fond för förståelsen väljer vi det vi benämner som en särskild SO-kontext, där exempelvis formuleringar i SO-ämnenas kursplaner är centrala. Denna kontext omfattar såväl undervisning som talet om undervisningen. Som särskilt diskursivt intresse har studien det demokratiuppdrag som är gemensamt för alla skolans lärare, men som antas få en särskild uttolkning och omgärdas av särskilda villkor inom den nämnda SO-kontexten. Som fokus för analyserna står den tillblivelse av SO-lärare som sker i SO-kontexten i särskild relation till demokratiuppdraget.

Intervjuerna var mellan 40 och 60 minuter långa och samtliga intervjuer genomfördes under 2015 på de skolor som respektive lärare arbetade vid. Den kvalitativa forskningsintervjun är användbar när man vill förstå de intervjuades synvinklar och uppfattningar om olika företeelser (Kvale, 1997). Intervjuerna är del av ett datamaterial som tillkommit inom ramen för en kommande licentiatuppsats, med fokus på demokratiska arbetsformer i mellanårens SO-undervisning.¹ I föreliggande artikelstudie är fokus för analys dock inte primärt SO-lärarnas explicita utsagor om demokratiuppdrag och demokratiska arbetsformer inom ramen för SO-undervisningen, utan istället vad dessa uttalanden implicerar och konstruerar i termer av subjektblivande som just SO-lärare.

Intervjuerna var semistrukturerade och en intervjuguide med vissa specifika frågor och teman har använts, samtidigt som intervjupersonerna har haft stor möjlighet att formulera svar och tankar på ett fritt sätt. Denna utformning har öppnat upp för både konkreta vardagsreflektioner och mer abstrakta, teoretiskt hållna resonemang, samtidigt som intervjuaren har kunnat ställa följdfrågor och be om förtydliganden.

¹ Den kommande licentiatuppsatsen författas av Anna Henriksson Persson, som också genomfört samtliga intervjuer i föreliggande studie.

Vi sökte efter lärare med minst fem års lärarerfarenhet, aktivt undervisande i SO-ämnen i årskurs 4-6 samt med utbildning och behörighet i just SO-ämnen. De deltagande lärarna har lång lärarerfarenhet men olika sorters lärarutbildning. Två av lärarna, Berit och Disa, är utbildade SO-behöriga mellanstadielärare medan Fia är utbildad 4-9 lärare med SO som inriktning. Berit och Disa har arbetat som lärare i 25 respektive 20 år, medan Disa har 12 år i yrket bakom sig. Skolorna som lärarna arbetar på finns i tre olika kommuner i Mellansverige.

Analysen följer i huvudsak Söreides (2006) teoretiska utgångspunkter som angivits ovan. Utgångspunkten är att lärare, i sitt tal, förhåller sig till tillgängliga subjekspositioner, inom ramen för diskurser inom aktuell kontext. Subjekspositionerna förstås som avgörande ställningstaganden, där lärarna framträder som subjekt i förhållande till de föreställningar som den speciella ämnesområdesdiskursen bjuder, och som de också bidrar till att upprätthålla eller göra motstånd mot. En subjeksposition kan därmed ses som en fixering av diskursernas inverkan på SO-läraryrket, då lärarna både kan inta en distanserad och en identifierande, bejakande inställning till de subjekspositioner som är tillgängliga i kontexten.

Vi har i analysen av de transkriberade intervjuerna först identifierat vilka föreställningar eller meningsbärande innehåll om lärarskapet som framträder som centrala i lärarnas tal. Detta har gjorts genom att i första hand söka efter utsagor där lärarna uttrycker en åsikt, ett förhållningssätt, erfarenheter eller önskingar som anknyter till deras eget lärarskap. Vi har särskilt beaktat formuleringar där läraren framställer sig själv som ett "jag", antingen i förhållande till egna åsikter och prioriteringar; läraren framträder då som en aktiv aktör genom att vara värderande eller genom att berätta om egna ställningstaganden, erfarenheter och handlingar i förhållande till SO som kunskapsområde. Dessa formuleringar har markerats och lyfts ur den övriga transkriberade texten. I bearbetningen av materialet har vi därefter använt formuleringen "läraren som någon som" för att vaska fram vilken position som formuleras i utsagan. Annorlunda uttryckt kan man säga att vi sökt efter utsagor där lärarna talar om sig själva som handlande, värderande objekt i sin egen undervisningspraktik. Därefter har vi analyserat huruvida lärarna förhåller sig distanserat/avståndstagande eller identifierande/bejakande till de identifierade subjekspositionerna. Lärarnas positioner i förhållande till möjliga föreställningar om såväl lärarskap som SO som kunskapsfält bestäms därmed. Utifrån detta kan vi se hur aspekter av SO-lärarskapet skapas med diskursiva resurser.

I föreliggande studie är det subjekspositioner hos SO-lärare som ansluter till skolans demokratiuppdrag som är i blickfånget. Även om lärarna förhåller sig på olika sätt till de subjekspositioner som talas fram, finns ett värde i att identifiera vilka positioner som lärarna på ett eller annat sätt låter träda fram. De kan i sin tur säga något om en vilka aspekter av, i detta fall demokratiuppdraget, som är aktuella när lärare skapar självförståelser i anslutning till sitt SO-läraryrke. Vårt analyschema ser ut som följer:

Tillgängliga och aktuella subjektspositioner	Lärarnas specifika förhållningssätt till aktuell subjektsposition (SP)	Referens till datamaterial
”SO-läraren som någon som...”	Identifikation eller distansering	Lärare x, sida x, rad x.

FIGUR 1.

Schema för analys

Resultat: SO-kontexten, demokratiuppdraget och SO-lärarens tillblivelse

Vi har identifierat fyra dominerande subjektspositioner som är återkommande i de tre lärarnas tal om demokratiuppdraget inom ramen för sin SO-undervisning. Den första vi vill presentera och visa exempel från handlar om läraren som måste prioritera kunskapsmål högre än demokratiuppdraget i sin SO-undervisning. Denna subjektsposition formuleras i tydlig kontrast till beskrivningar av hur den demokratiskt medvetne läraren bör agera i sin SO-undervisning. De tre subjektspositioner som följer efter den första utgår alla från olika förståelser av vem SO-läraren bör vara och hur läraren i sin undervisning bör agera i relation till eleverna, inom ramen för det som uppfattas som skolans demokratiuppdrag. Innan vi går in i redogörelser för vilka subjektspositioner som aktiveras i talet om demokratiuppdraget vill vi dock redogöra för hur lärarna talar om demokratiuppdraget inom ramen för en SO-kontext.

Demokratiuppdraget i en SO-kontext

Det centrala innehåll inom SO-ämnena som tydligast får exemplifiera ingångar till ett övergripande demokratiuppdrag är samhällskunskapens skrivningar om demokratiska beslutsprocesser och styrelseskick. Detta kunskapsinnehåll knyts vidare till en förmåga att fungera som en demokratisk medborgare i framtiden. Fia säger:

Demokrati finns ju med som ord då i samhällskunskapens kunskapskrav till exempel, och där måste ju barnen veta vad demokrati betyder och vad det innebär om man går in på regering och går in på riksdag och så vidare. (Fia)

Samhällskunskapens givna ingång leder ofta vidare till talet om att ge eleverna en känsla för sammanhang. Här integreras flera ämnesperspektiv inom SO-området, och lärarna betonar vikten av att eleverna lär sig se sammanhang och resonera kring bakomliggande orsaker till att samhällen fungerar som de gör. Disa gör kopplingar mellan olika SO-ämnen och visar hur de tillsammans bidrar till en helhetsbild som succesivt ger eleverna redskap att förstå sammanhang.

Man pratar om hur det är i ett visst land, kopplar ihop det med vad vi har läst på religionen, historia och samhällskunskapen, för det handlar om det här med sammanhanget, att förstå. Just det här med att knyta ihop är jättebra, historian får man in i allting. (Disa)

Vi pratade om varför städer ligger som de gör helt enkelt liksom i Sverige och i Norge och i Finland och allting. De ligger ju efter kusten, men varför är det så? (Disa)

Samhällskunskap till exempel, lagar, rätt, demokrati. Man lyfter ju det väldigt mycket. Religionen, det är lika där, historiskt sett och geografiskt sett, hur vi har det. Tittar man bara på Sverige, är det lika i hela Sverige? Var samlas all makt och varför är det så? (Disa)

En annan kunskapsmässig ingång som aktiveras i talet om demokratiuppdraget handlar om rättigheter och barns situation i världen. Fia berättar om hur denna tematik kan komma in i olika ämnen:

Vi pratade barnens rättigheter här precis innan lovet.[...] Vi pratade om FN och att FN fyller sjuttio år, och vi pratade om vad barnen behöver. [...] ... och så då jobbade vi både på samhällskunskapen och så hade vi det på geografin och så hade jag det på svenskan för det gick ihop och så. Så ibland jobbar jag tematiskt. (Fia)

Berit kopplar skolans övergripande demokratiuppdrag och de förmågor eleverna bör utveckla för att både förstå demokrati som begrepp och fungera som demokratiska medborgare, till Sverige som demokratiskt fungerande nation. Att lära sig om hur Sverige styrs och hur det svenska samhället formats av demokratiska principer blir ett sätt att verka för en övergripande demokratisk kompetens och förståelse hos eleverna.

Men eftersom Sverige alltså när vi läser om demokrati, alltså Sverige är ett demokratiskt land, våra grundlagar och allting vilar på demokratiska arbetssätt och ur ett historiskt perspektiv... Jag menar, då är det ju en självklarhet att skolan framåt också vilar på den grunden och att vi på något sätt inte bara ska läsa ett kapitel i samhällskunskapsboken om vad demokrati är. (Berit)

Berit fortsätter med att betona på vilket sätt SO-ämnenas centrala innehåll siktar mot övergripande förmågor. Stoffet blir ett medel med ett högre syfte att fostra demokratiska medborgare.

Det centrala innehållet talar ju om vilket stoff vi ska använda för att träna förmågorna i kunskapskraven så att säga. Det är ju det som ska bedömas. Centrala innehållet får ju inte bli en avprickningslista om det inte kopplas till kunskapskraven. (Berit)

SO-läraren som måste prioritera kunskapsmål framför demokratiuppdraget

Det tycks finnas en föreställning om att arbete mot kunskapsmål i (något av) SO-ämnena konkurrerar med möjligheten att agera på ett sätt som krävs inom ramen för demokratiuppdraget. Talet om SO-läraren som någon som måste prioritera kunskapsuppdraget blir därmed en central subjektsposition i förhållande till demokratiuppdragets gestaltande. Denna polarisering kan förstås i termer av en spänning mellan å ena sidan det innehåll som hittar sin struktur och form för styrning i läroplanens övergripande skrivning om skolans demokratiska uppdrag och å andra sidan de angivna centrala innehåll och kunskapskrav och ämnesmål som styrs av kursplanerna

i vart och ett av SO-ämnena. Trots att SO-ämnena i sig inrymmer syften och mål med demokratiska, medborgarutvecklande förtecken, ger SO-lärarna uttryck för en konkurrens mellan de kunskapsmål som återfinns inom vart och ett av SO-ämnena och de ideal och ambitioner som de läser in i skolans övergripande demokratiuppdrag.

Berit och Fia identifierar sig båda som lärare som i viss mån måste prioritera kunskapsuppdraget framför demokratiuppdraget. Berit identifierar sig vid flera tillfällen som en lärare som presenterar SO-ämnenas kunskapsinnehåll. Hon är stressad över och fokuserad på att hinna med det, vilket i sin tur kan innebära att visst bestämt kunskapsstoff måste prioriteras, och att demokratiska arbetsformer inte heller alltid kan prioriteras i undervisningen. Berit utgår ifrån sitt personliga ansvar i citatet nedan, i formuleringen ”jag har ju ansvaret”. Hon blir till som SO-lärarsubjekt i det uppdrag hon har att planera i sin undervisning, och kopplar detta till sina känsloupplevelser i formuleringen ”då kan jag känna såhär”. Det personliga ansvaret, den känslomässiga aspekten och det självständiga beslutet utifrån vad ”jag mest tror på”, aktiveras i själva relationen mellan det ämnesrelaterade lärarskapet och i gestaltningen av det demokratiska uppdraget. På så sätt blir hon till som SO-lärare i relation till demokratiuppdraget – som ställs i spänningsförhållande till de kunskapsmål som eleverna ska ”hinna med”. Vidare gör sig det oväntade i hennes SO-undervisning påmint, då de vardagliga skolvillkoren gör att hon inte kan förutse, planera för eller utgå ifrån att det hon vill ska hinnas med verkligen hinns med; hon beskriver det som att ”hamna i” en stressituation.

Jag har ju ansvaret att planera upp under tre år vad det är vi ska hinna med och tiden vi har till vårt förfogande. Där är det ju en svårighet många gånger.

Då kan jag känna såhär att nu ska jag göra det som jag egentligen tror mest på. Att eleverna [...] att få mera demokratiskt [paus]. Men så kan det ju också bli att man hamnar i den här stressituationen. (Berit)

Fia sällar sig till samma figur när hon talar om att eleverna inte kan vara med och bestämma i ”tyngre frågor”, som enligt henne tycks handla om vad undervisningen bör ta upp, eftersom hon är ”ålagd att göra” vissa moment inom ramen för ämnesundervisningen. Den politiskt styrda ”beställningen” i ämnesläraruppdraget – att hantera visst centralt innehåll som är kopplat till vissa kunskapskrav – ställs mot en föreställning om att det övergripande demokratiska uppdraget i hög grad handlar om elevers rätt till medbestämmande. Fia betonar sitt eget SO-lärarsubjektskap på ett lika tydligt sätt som Berit, i förhållande till demokratiuppdraget. Hon markerar det genom formuleringen ”jag tänker att det är svårt...”. Det är hon som lärarsubjekt som möter svårigheter; det är ”jag” som måste följa styrdokumentet och ”jag som står och säger vad vi ska göra...”. Den senare formuleringen indikerar att Fia som lärarsubjekt tycker sig bryta mot en demokratisk hållning i sin SO-undervisning, vilket enligt henne ändå berättigas av det hon uppfattar som sitt yttersta ansvar som lärare. Hon träder i detta fram som en aktör som måste navigera medvetet utifrån de olika typer av uppdrag hon ansvarar för. Kunskapsuppdraget, som hon hänför till ämnesundervisningen, ställs med viss tvekan i förgrunden, framför ett föreställt demokratiuppdrag (som handlar om elevers rätt till medbestämmande över till exempel arbetsformer) och legitimeras utifrån

en politisk styrning av lärares arbete gentemot vilken hon positionerar sig som relativt maktlös i förhållande till sin egen läraragens. Att styrdokumentens politiska sett är resultatet av en demokratisk process, gör dock att styrningen av innehåll också kan ses som demokratiskt berättigat, enligt Fia.

Ja, jag tänker att det är svårt ibland. Det beror lite grann på eftersom man har ändå dom här styrdokument som jag måste följa, så ibland kan det vara svårt att få fram lite tyngre saker som man kan välja mellan.

[...] det blir ju lätt ganska mycket att det är jag som står och säger vad vi ska göra liksom, så är det ju. Och det känns ju inte så himla demokratiskt egentligen så, och så andra sidan så är det ju det jag är ålagd att göra, och det har ju kommit till form på demokratisk väg. (Fia)

Disa uttrycker att kunskapsuppdraget och det demokratiska uppdraget oproblematiserat kan integreras med varandra. Hon menar att den erfarna läraren kan hitta strategier för att hantera exempelvis tidskonflikter mellan kunskapskraven och det ibland tidskrävande uppdraget att arbeta med demokratiska arbetsformer. I Disas citat nedan kan vi se hur det professionella kollektivet lyfts fram. Hon sällar sig ett gemensamt, kompetent lärarkollektiv när hon betonar sin kompetens. Detta kan kontrasteras mot att såväl Fia som Berit låter sig själva framstå som enskilda SO-lärarsubjekt när de talar om svårigheter och tveksamheter inför sina sätt att hantera en beskriven spänning mellan demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget. Kompetens upp bärs enligt Disa av ett professionellt kollektiv, medan tveksamhet och osäkerhet förläggs till det enskilda lärarsubjektets utsatthet.

Ska jag vara riktigt ärlig så är det faktiskt så här att det finns alltid vägar runt omkring saker och ting. Eller hur? (Disa)

Det har man ju även som pedagog, man har strategier. Men jag säger så här att man följer det, jag tycker det är jättebra att vi har fått väldigt tydligt Lgr 11 och allt det här med kunskapskrav, det är jättebra! För det är ju så här att lärare är ju faktiskt jätteduktiga på det dom gör, har kanske varit dåliga på att dokumentera [...] här har vi ett väldigt krav på oss. Jag tycker att det är jättebra. Men sen så finns alltid sätt att komma runt, om man får sådana här dilemman då, hur man ska göra. (Disa)

Disa menar vidare att man som SO-lärare inte kan hantera allt kunskapsstoff utan att en del av själva lärarprofessionen är att använda utvalt stoff till att skapa sammanhang, vilket i sig lyfts fram som ett sätt att arbeta demokratiskt.

Allting hänger ihop, man ska se ett sammanhang, som jag har sagt förut. Just själva stoffet det är ju, man kan inte läsa och lära sig allting som finns där och där är ju min professionalism eller min kunskap, min erfarenhet som gör att jag måste plocka ut vissa delar som ska ge eleverna det här sammanhanget, den här stora biten. Då gäller det för mig också att plocka ut rätt delar, inte kanske det som 'åh, det här tycker jag är roligast', det inverkar ju också, men för att eleverna ska få ett sammanhang. (Disa)

Berit distanserar sig på liknande sätt från att kunskapsuppdraget prioriteras på bekostnad av demokratiuppdraget, då hon formulerar att det handlar om att lyfta det ämnesmässiga kunskapsstoffet till ett slags högre mening. Detta framträder i sin tur som

en form av demokratiskt arbetssätt, eftersom kunskapsstoffet tjänar till att arbeta med ett högre syfte som ses vara demokratiskt i sig. Berit betonar sitt eget, personliga professionella ansvar i formuleringen ”det är min sak”.

Sedan har vi ju det här att koppla, och det är ju min sak att koppla till vad vi gör här va, det ska på något sätt bli en självklarhet. (Berit)

Fia lyfter fram att SO-undervisningen i sig inte utgör någon yta för konkurrens mellan kunskaps- och demokratiuppdraget, eftersom demokrati ingår som stoff i SO-undervisning. Hon markerar därmed en position där läraren ser att det övergripande demokratiuppdraget och det centrala innehållet i SO-ämnena snarare stödjer varandra och i viss mån sammansmälter. Därtill markerar hon att demokratiuppdraget också hör ihop med kunskapsuppdraget genom att varje elev ska bemötas utifrån sina behov inom ramen för det dagliga arbetet, vilket utifrån ett föreställt demokratiuppdrag är en viktig aspekt av demokratiskt arbete i skolan och utifrån ett SO-ämnesuppdrag. Fia formulerar i denna sammansmältning sitt eget lärarsubjekt som någon som ”måste få det att fungera”. Att lyckas med detta i alla de situationer och utmaningar som SO-ämnesundervisning bjuder i skolvardagen, blir ett krav som läggs på henne som enskild lärare.

[...] Jag måste ju få det att fungera för allihop härinne. Och som idag så har vi fått in en ny bänk med en flicka som kommer, inte från Sverige, som kommer utifrån. Hon har gått en liten stund i förberedelseklass men nu ska hon in här, så där är det ytterligare en utmaning med en flicka som inte kan språket så himla bra och försöka få henne in i gemenskapen. Det är ju också ett stort steg i det här med demokratin. (Fia)

En liknande föreställning om SO-lärares alternativa sätt att erbjuda elever demokratilärande genom ämnesundervisning i klassrummet, som *inte* inbegriper att eleverna görs delaktiga i beslut om vad som berör själva kring undervisningen, handlar om lärarens ansvar att se till individens behov och skydda eleverna genom att själv fatta nödvändiga beslut.

Ja, dom utsätts ju för det här hela tiden. Egentligen. Det kan börja på morgonen. Vad ska jag ha på mig? Vad ska jag äta till frukost? Det här att göra dom där valen och det tror jag att för en del barn är det ju jättejobbigt. Och ibland så måste vi finnas och tala om att nu är det [det] här. Ja, man kan inte ha demokrati hela tiden. För en del behöver ha lite diktatur också. På ett bra sätt. (Disa)

SO-läraren som någon som verkar för elevinflytande och elevers rätt till medbestämmande i sin vardag

En central position som samtliga tre SO-lärare återkommande förehåller sig till, är föreställningen om läraren som någon som verkar för elevinflytande och elevers rätt till medbestämmande i sin vardag. Att eleverna görs delaktiga i de beslut som rör själva undervisningen kan därmed förstås som en central föreställning om vad demokratiuppdraget handlar om. Det är dock inte entydigt huruvida detta är önskvärt eller genomförbart inom ramen för ämnesundervisningens uppdrag. Samtliga tre lärare

uttrycker såväl identifikation som distans inför att agera som en lärare som verkar för elevinflytande i vardagen i SO-undervisningen. När lärarna identifierar sig som någon som gör detta, handlar det inte om något speciellt stoff eller särskilda förmågor och färdigheter, utan om att markera ett ideal som går ut på att inte bara läraren ska bestämma. I mötet med detta ideal framstår elevernas önskingar som mer eller mindre oväntade villkor, som måste tas i beaktan av läraren i ämnesundervisningen i skolvardagen.

Om jag spånar fritt så tänker jag, ja jag tänker ju att demokratiska arbetsformen det är ju att få med eleverna och få med dom att vara medbestämmande i det vi gör och att det är inte jag som bestämmer allt i klassrummet, tänker jag. (Disa)

*Sen bara i klassrumssituationen så är det ju också att kunna påverka arbetsområdet kan dom kanske inte styra över så väldigt mycket [paus] men dom kan i alla fall bestämma **hur** [betonas] vi ska arbeta med det. Att vi har lite olika arbetssätt. Att kunna säga att idag [paus] vi skulle vilja arbeta på det här sättet. (Disa)*

Ja, men det är ju det här att kunna vara med och påverka hur jag vill arbeta. Vill jag jobba enskilt, tillsammans med kompisar eller i grupp? Att man får välja där. Att påverka vad man vill jobba med. Det kan vara ett grupparbete som man ska redovisa. Hur tänker ni redovisa det? Och där behöver man ju diskutera gruppen. (Disa)

Disa förstärker detta ideal genom att hänvisa till läroplanens formuleringar om att även succesivt låta eleverna ta alltmer ansvar. Disa träder här fram som ett personligt agerande SO-lärarsubjekt, då hon markerar att ”det tycker jag är jätteviktigt”. Det har betydelse vad hon som enskild lärare tolkar som en viktig uttolkning av demokratiuppdragets gestaltning i sin ämnesgärning.

Det är att eleverna med stigande ålder ska ha större och större inflytande på sitt lärande, sitt eget lärande. Att få vara med att påverka beslut eller föröka påverka beslut. Just det här att känna det egna ansvaret. För det tycker jag är jätteviktigt. (Disa)

Denna succesiva rörelse, som i sig rymmer en distansering från att vara en SO-lärare som fullt bjuder in eleverna i besluten kring vardagsarbetet, formuleras även av Fia:

Utan det är ju en process, en arbetsprocess som börjar med kanske att man har dom här lite lättare klassomröstningarna, den här dolda när man håller för ögonen. Alltså att man börjar på den [...] att man röstar så och sedan kanske man röstar öppet någon gång och så kanske man diskuterar tillsammans och så kanske man sitter två och två och få prata och diskutera... (Fia)

Det mest konkreta exemplet på hur medbestämmande inom ramen för den faktiska undervisningen kan se ut, handlar om när enstaka elever föreslår en egen aktivitet eller ett eget valt arbetssätt för läraren. När sådana initiativ tas, är det lättare att i praktiken verka för elevers möjlighet att ta ansvar för sitt erövrande av ämnets kunskapsinnehåll, här nedan med exempel från historieundervisning.

Tänker på en elev som då kan komma på någonting, han, det är en han. Han har klart för sig vad det är de ska göra och vad som är den stora grejen just nu. Att kunna [paus] ja, det spelar ingen roll vad det är för något. Så kan han komma med ett förslag och säga 'men du om jag går och sätter mig där med den och så kommer jag tillbaka om en kvart och visar dig det här?'. Då är ju mitt svar 'ja', i de flesta fall och det är ju också att väva in det här [paus]. Även om det inte är det här klassiska 'jaa, elever, vad ska vi göra med Stormaktstiden?' Hm, (skratt) Ja, där har vi väl kommit en bit på väg utifrån nya styrdokumentet, tycker jag. (Berit)

Lärarna uttrycker dock i högre grad distans gentemot denna subjektposition som någon som verkar för elevinflytande och elevers rätt till medbestämmande i sin vardag. Detta tycks delvis botten i att de inte ser hur en SO-lärare som bjuder in till medbestämmande fullt ut skulle kunna agera. Positionen att vara en sådan lärare i vardagspraktiken möter ambivalens hos framför allt Fia, som menar att det är svårt att förstå hur man kan tänka om elevdemokrati på vad hon uttrycker som ett djupare plan. När Fia uttrycker sin ambivalens förlägger hon den hos sig själv, hon markerar vid flera tillfällen i citatet nedan att det är hon som enskilt läraresubjekt som "tycker att det är svårt".

Jag tycker att det är svårt att veta hur man ska kunna gå djupare in det, så. Förstår du vad jag menar, liksom jag tycker att det är svårt att gå ett steg till, jag vet inte riktigt, som jag sa förut att det finns inte riktigt någon hjälp och stöttning där i hur man kan tänka. [...] Det är lite osynligt, luddigt, man vet inte riktigt vad det är som krävs av mig som lärare när det gäller just det. (Fia)

En uppfattning om att eleverna inte förmår styra i så hög grad utan att det kräver ett succesivt lärande i att ta ansvar, blir tydligt i intervjun med Disa. Samtidigt anser hon att detta endast kan tränas genom att eleven i lagom dos erbjuds inflytande och ansvar.

[...] arbetsområdet kan dom kanske inte styra över så väldigt mycket. (Disa)

[...] man säger att med stigande ålder ska de få större inflytande och ta ansvar. Då måste vi ge dom det också. Och det kan man bara ge genom att låta dem vara med och påverka. (Disa)

Berit uttrycker en självförståelse där ansvaret snarare blir att hjälpa eleverna att förstå vad demokratiska förhållningssätt kan innebära, än att göra eleven konkret involverad i vardagsbeslut i själva SO-undervisningen.

För en del barn är det att jag (barnet) ska bestämma eller att 'vi ska bestämma'. Men att det också är det att om vi har en majoritet så måste vi andra då följa majoritetsbeslutet. Och det är inte alltid så lätt för 10-åringar att se det. Eller se det att välden är inte alltid rättvis, att vi måste göra olika. 'Varför får han, varför får hon, varför får den göra det?'. Ta upp den diskussionen med ungarna, och förklara varför är så här. (Berit)

SO-läraren som möjliggörare av elevers skolinterna engagemang och samhällsengagemang

En närallgande subjektsposition i fråga om lärarens ansvar att arbeta demokratiskt handlar inte om att bjuda in eleverna i löpande beslut kring uppgifterna i ämnet, utan istället verka för att möjliggöra utvecklandet av generiska, ämnesrelaterade förmågor såsom elevers engagemang i samhällslivet och i frågor som övergripande berör skollivet. Alla tre lärarnas identifierar sig odelat med denna position.

Berit vill verka för att elevernas idéer om samhället och skollivet också leder till konkreta resultat utanför skolan. I nedanstående citat berättar Berit om hur ett projekt ledde till uppmärksamhet i media.

När eleverna kommer med alltså någon typ av projektidé, även om det här var ett ganska litet projekt, så vill jag visa alltså att det [...] är viktigt att även andra får se. [...] Så då kontaktade jag media så SVT var här och filmade och gjorde intervjuer med barnen kring projektet Olika [vår benämning]. Och det där lyfte ju de. Här kommer vi med idé som i och för sig Olikagruppen [vår benämning] hade kommit på att vi skulle göra i Sverige. SVT kommer hit och filmar och igår kväll var klassen även med på TV. (Berit)

En viktig aspekt i detta är att eleverna lär sig förstå att de är värda att bli lyssnade till och att deras röst räknas. I citatet nedan görs elevernas känsloupplevelser centrala. Deras positiva upplevelser av SO-lärarens sätt att gestalta demokratiuppdraget blir ett mål i sig.

Men ändå, det här är ju jätteviktigt, om man kopplar det till det, att nå ut och att barnen känner sig lyssnade på. Att vuxenvärlden tar deras saker på allvar. Alltså att få uppleva, om jag då lägger till demokrati att [paus] från idé till handling. Från någonting konkret som går att genomföra. (Berit)

Fia formulerar en liknande tankefigur och menar att elevrådet är ett viktigt forum, i vilket hon vill engagera sig. I talet om elevrådet träder Fia fram som ett lärarsubjekt som personligen "får in" elevbestämmandet i sin professionella praktik.

Jag har ju ansvar för elevrådet så att jag [paus] så jag får ju in det här elevbestämmandet där också. Vi har flera elevgrupper också som jobbar på skolan så vi [paus] där vi både har elevråd och vi har BUMS som har sådana här friluftsdagar då eleverna är med där och planerar dom. Och sedan har vi MUMS, [där eleverna] är med i matrådet [...]. (Fia)

Fia och Disa exemplifierar på vilka sätt eleverna kan vara med och påverka sin vardag. Åter igen är elevråd och klassråd framlyfta som betydelsefulla fora för eleverna att kunna påverka sin tillvaro i skolan, bland annat genom att använda sig av lokalpressen. Syftet, som här är knutet till samhällskunskapsundervisningen, tycks dock också vara att eleverna ska lära sig att det är möjligt att påverka och göra sin röst hörd.

[...] dom skrev in insändare till Tidningen [lokaltidningens namn] så nu har vi faktiskt fått duschdraperier till följd av det. Och så har vi pratat om det att man [paus] även om man bara är elva år så kan man också vara med att bestämma. (Fia)

Vi har ju till exempel ett klassråd och det styrs ju utifrån vad eleverna känner att det här vill vi ta upp och ibland även mig som pedagog. Vad jag känner att

det här behöver jag ta upp. Och det kan vara något som jag själv känner eller det kan komma från hela skolan, gälla hela skolan. Sen har vi elevråd. [...] Det är en representant från varje klass och man för med sig klassens tankar eller ett gemensamt problem eller något som vi har löst. Och sen kommer man överens med gemensamma idéer. (Disa)

När Disa talar om elevrådets synpunkter på skolmaten lyfter hon samtidigt vikten av att eleverna lär sig vilka åsikter som är rimliga att driva. Hon talar om att "få förståelse" för att enskilda intressen inte kan drivas utan att vissa frågor, så som frågor om skolmat, måste drivas på en mer övergripande nivå, "att man har ett tänk".

Väldigt många gånger handlar det om skolmaten. Det är ett typexempel. Och det blev så att det kom väldigt många frågor just om maten från klassrådet till elevrådet. Men vad gör vi sen? Då blev det så att då blev det matråd också där vår kostchef var med, skolmåltidspersonal och representanter från klasserna. Man diskuterade och man kanske fick förståelse för att som elev kan jag inte tala om att 'jag vill inte äta korv den här dagen', utan att man har ett tänk. Men man fick i alla fall föra fram sina åsikter. Det är viktigt. (Disa)

SO-läraren som ansvarig för elevers framtida medborgarkompetenser

En subjektsposition som gärna sammanfaller med andra positioner där SO-lärares demokratiuppdrag beskrivs i termer av förhållningssätt och strategier, är läraren som ansvarig för elevers framtida medborgarkompetenser. Den kan i viss mån sägas dekonstruera den spänning som figurerar mellan kunskapsuppdragets prioritering över demokratiuppdraget, och därmed representera en annan idé om hur den demokratiskt ansvarige SO-läraren kan tänka och agera. Denna subjektsposition aktiveras av alla tre lärare, och det görs odelat genom att identifiera sig med läraren som någon som ansvarar för elevernas framtida förmåga att delta i demokratiskt samhällsliv. Det bör noteras att samtliga lärare samtidigt också positionerar sig som någon som bör beakta och agera på demokratiska kvalitéer i SO-undervisningen, här och nu.

Berit lyfter framtida förmågor som entreprenöriella kompetenser som hon kopplar till samhällskunskapsundervisningen, och som hon betonar som värdefulla för ett deltagande i samhällslivet.

Har vi en idé som vi sedan genomför så kan det sprida sig ut i samhället. Utifrån idén om att bli engagerade och entreprenöriella framtida vuxna. (Berit)

Berit menar vidare att den framtida förmågan att verka som en deltagande, demokratisk medborgare är i förgrunden i hennes förståelse av såväl samhällskunskapsundervisningen som skolans demokratiska uppdrag. I citatet nedan betonar Berit moraliska ideal kring vuxenlivets ansvar. Det är ideal och föreställningar som kan tolkas botten i hennes egna moraliska värderingar, och därmed utgöra aspekter av hennes eget subjektskapande som såväl SO-lärare som vuxen samhällsmedborgare.

Alltså att de demokratiska rättigheterna är ingenting som kommer när du fyller arton. För det måste man på något sätt växa in och se, vilket ansvar måste jag ta för att kunna utöva, använda mig av mina demokratiska

rättigheter? Att det följer med. Att det inte blir som Lyxfällan. Man tappar någonting där va. Det blir bara en massa rättigheter och ha. (Berit)

Disa talar om att elever behöver utveckla ”rätt byggstenar” för ett deltagande samhällsengagemang. Hon vill hjälpa dem utveckla förmåga att se sammanhang och lära dem ta ansvar och se konsekvenser av sitt handlande samt att acceptera andra människor som de är i och genom SO-undervisningen. Även här framträder personliga värderingar, både som SO-lärare och samhällsmedborgare. Disa positionerar sig här nedan som lärare med stöd i sina värderingar och bilder av vad en kompetent samhällsmedborgare bör behärska.

Det gäller ju för mig att koppla ihop. Vad har det här med det här att göra? Ett samband, ett sammanhang och hur påverkar det mig som individ om jag gör så här nu? Och det handlar om konsekvenser [...] av sitt handlande. Och det här ... tycker du att nej, men det här behöver inte jag kunna. Det behöver inte jag lära mig. Det här vill jag inte ta ansvar för. Det är som att bygga en mur. Bygger du inte nedersta lagret då kan du inte bygga uppåt heller. För det kommer ju att rasa ganska snart. Det gäller ju att ha en stabil grund att stå på. Det här börjar ju redan när dom är väldigt, väldigt små. Och det gäller att där har dom grunden. Så att det är det vi bygger på helt enkelt. (Disa)

Det räcker ju inte vad jag som elev, individ säger utan jag måste lyssna in andra. Och det här är ju verkligen någonting de behöver öva och lära sig och det är ett av skälen varför vi sitter i grupper just nu. (Disa)

Demokratiskt det handlar ju också om det här att man då ska acceptera alla som man är. Vi är ju väldigt olika. (Disa)

Fia vill lära eleverna att göra sin röst hörd och även lyssna till andra. Att arbeta demokratiskt blir, i förhållande till SO-ämnenas centrala innehåll och mål, att rusta eleverna för framtiden genom att träna på demokratiska kompetenser.

Vi pratar om demokrati, att även om jag tycker en sak, och är det så att det är fler som tycker något annat så måste jag lära mig att jag, min åsikt respekteras, men det är inte alltid den går igenom. Så det gör vi om många småsaker så, för att dom verkligen ska få lära sig och träna på det att det är inte alltid det... men däremot så är det viktigt att jag får göra min röst hörd. (Fia)

Diskussion

I denna artikel har vi identifierat föreställningar om SO-lärarskap som aktualiseras i lärares tal om skolans demokratiuppdrag, med fokus på mellanstadiets SO-kontext. Artikelns övergripande syfte är att diskutera hur SO-lärares subjektpositioneringar i förhållande till skolans demokratiuppdrag kan ses som en didaktisk angelägenhet. Denna diskussion står i fokus i följande avslutande del av artikeln.

Vår teoretiska utgångspunkt har varit att läraren skapar sig själv som professionellt subjekt, om och om igen, i mötet med de olika SO-relaterade uppdrag som formuleras i kursplaner, utifrån föreställningar om demokratiuppdragets innebörd samt i mötet med de oväntade och väntade villkor som SO-undervisningen, och också skolvardagen bjuder. Då vi gjort nedslag i form av intervjuer kan vi inte säga något om hur SO-lärarna

positionerar sig i relation till demokratiuppdraget över tid. Vårt datamaterial är snarare ett tvärsnitt som exemplifierar hur positionering ter sig när SO-lärare blir till. Studien kan sägas ge en inblick i en ständigt pågående process via nedslag i de diskursiva processer som ständigt pågår, och som står i förhållande till skolans mer trögflytande strukturer, inom vilka lärarna agerar som aktörer (Jfr Gustavsson 2010). Det motiverar att se lärarnas positioneringar inte bara som produkter av de diskursiva resurser som är tillgängliga vid intervjutillfällena, utan att såväl tidigare erfarenheter, reflektioner och villkor som ambitioner för framtiden också speglas i de uttalanden som görs.

Artikelns frågeställningar berör (1) vilka aspekter av den specifika SO-kontexten som aktualiseras i lärarnas tal om demokratiuppdraget, (2) vilka subjektspositioneringar lärarna gör i sitt tal om skolans demokratiuppdrag och det egna hanterandet av detta som SO-lärare, samt (3) vilka föreställningar om SO-lärares demokratiska uppdrag som accentueras i lärares subjektspositioneringar. De tre frågeställningarna är intimt sammanlänkade med varandra, eftersom subjektspositioneringarna belyser föreställningar om demokratiuppdraget på samma sätt som dessa föreställningar ger möjlighet att positionera sig som lärare. I sitt tal träder lärarna fram som aktörer som kan navigera utifrån de villkor som strukturen bjuder inom den aktuella SO-kontexten (jfr Gustavsson, 2010). Vi vill nu återvända till våra frågeställningar och samtidigt föra en diskussion om möjliga didaktiska implikationer.

Resultatet visar att samhällskunskapens fokus på demokratiska beslutsprocesser aktiveras som en given utgångspunkt när lärarna reflekterar över sitt demokratiuppdrag i relation till SO-kontexten. Vidare kopplas detta till vikten av att skapa meningsfulla sammanhang, som i sin tur leder till en förståelse hos eleverna för hur samhällsliv fungerar och hur samhällen utvecklas. I sådana meningsskapande sammanhang nämns aspekter från de olika SO-ämnena, och de inkluderas som helhet i en meningsskapande process där eleven succesivt ska tillskansa sig förmågor för att vara delaktig i samhället, inte minst via visst inflytande över det som sker i skolan. Här exemplifieras demokratiuppdragets gestaltning av de särskilda kunskapsmål som SO-kontexten bjuder. I dessa fall blir en specifik SO-didaktisk reflektion integrerad med demokratiuppdraget och den ämnesdidaktiska frågan ”varför” får sitt ideologiska stöd av det övergripande demokratiuppdraget. En didaktisk implikation av detta kan förstås som att SO-läraren bör erbjuda rum för eleven att diskutera och inbjuda eleverna som medaktörer i själva SO-undervisningen. I denna studie ser vi alltså tecken på att SO-lärarna ser möjligheter att låta SO-kontexten förstärka det övergripande demokratiuppdraget och att även deras (ämnes)didaktiska ambitioner att stärka elevers kunskapsutveckling med lyhördhet för individen, faller inom ramen för tydliga ämnesrelaterade demokratiska förhållningssätt. SO-ämnenas innehåll framträder i sådana formuleringar i form av övergripande demokratiska syften snarare än som specifika kunskapsinnehåll (Se Morén i detta temanummer).

Den integrerade figuren, där eleven och lärare tillsammans formar undervisningssituationen, möter dock visst motstånd i subjektspositionen ”läraren som måste prioritera kunskapsmål framför demokratiuppdraget”. Den mest framträdande subjektspositionen för de tre SO-lärarnas förhållande till skolans demokratiuppdrag handlar nämligen om att vara en lärare som finner balans mellan att prioritera vad som

beskrivs som relativt givna, ålagda kunskapsuppdrag inom SO-ämnena, och uppdraget att iscensätta ålagda demokratiska arbetsätt och former för elevdemokrati i skolvardagen. Spänningsförhållandet mellan kunskapsmålen och den demokratiska ambitionen utgår i hög grad från föreställningen om att demokratiska arbetsformer och elevinflytande konkurrerar med och äventyrar det kunskapsinnehåll som SO-undervisningen bör fokusera; om eleverna ska ha inflytande är det inte säkert att undervisningens syften uppfylls.

Andra uttolkningar av vad demokratiuppdraget innebär gör det möjligt att inte ställa demokratiuppdraget i ett direkt spänningsförhållande till kunskapsuppdraget. Demokratiuppdraget beskrivs då i termer av att rusta eleverna för framtiden, bidra till att eleven förstår sammanhang, och att som lärare agera gentemot eleverna med demokratiska förhållningssätt utan att detta direkt påverkar SO-ämnenas kunskapsuppdrag eller arbetsätt. Lärarna identifierar sig, i varierande utsträckning, med föreställningar om att demokratiuppdraget handlar mer om att låta eleverna känna sig lyssnade till och tro på den egna förmågan, än att utöva faktiskt inflytande över SO-undervisningen i skolvardagen. Dessa subjekspositioner tjänar i en bemärkelse som diskursiva redskap i en förhandling där skolans olika uppdrag ska verkställas av läraren. Läraren framträder därmed som ett subjekt som reflekterar kring kunskaps- och demokratiuppdraget i förhållande till varandra, utifrån ett SO-orienterat perspektiv. Att de förhåller sig både distanserat till och identifierande med de aktuella subjekspositionerna samtidigt, visar att de framträder som lärare på ett dynamiskt, prövande sätt i förhållande till demokratiuppdraget. I detta prövande finns, vill vi föreslå, klassrummets oväntade villkor som en central faktor. Den didaktiska hållning de uttrycker handlar således snarare om balans än om en fullständig integrering av de uppdrag som skrivs fram inom en SO-kontext, där övergripande demokratiska ideal ibland iscensätts inom ramen för SO-undervisning, men ibland sätts inom parentes för att andra aspekter av SO-undervisning måste ges företräde. En didaktisk implikation av denna samlade bild ger vid handen att demokratiuppdraget pendlar mellan att ses som fullständigt integrerat i undervisningen, såväl i arbetsform som i innehållsligt hänseende, och som ett förhållningssätt som snarare anger karaktären på mötet och samspelet mellan läraren och eleven. På så vis kan demokratiuppdraget sägas ge näring åt en subjeksposition som snarare indikerar hur läraren bör vara än hur undervisning bör bedrivas, vilket stärker vår tes att lärarens tillblivelse kan ses som en didaktisk angelägenhet.

Detta erbjuder SO-lärarna möjligheter att se hur de svarar an på det demokratiska uppdraget även då de, av oväntade eller förutbestämda skäl, väljer att prioritera ned föreställda demokratiideal som elevbestämmande till förmån för ämnesburna kunskapsinnehåll. På så vis positionerar SO-lärarna sig som aktörer i ett demokratiuppdrag som inte alltid är fullt ut genomförbart enligt de ideal som styrdokumenterna – innefattandes såväl läro- som kursplaner – reser i en SO-undervisning som tar form i en vardag full av situerade villkor så som politiska påbud, tidsramar, elevers intressen, viljor och behov.

I lärarnas utsagor markeras deras subjekskap återkommande genom att de refererar till sig själva, sitt ”jag”, och den ambivalens och osäkerhet de upplever, samt till de

beslut i skolvardagen som de uppfattar att de måste fatta på egen hand. I detta tal aktiveras lärarnas känsloupplevelser och personliga värderingar, och i viss mån också de upplevelser som de önskar att eleverna ska ges möjlighet att erfara i såväl SO-undervisningen som i sin skolvardag. Dessa känslouttryck samspelar i deras subjektskapande som lärare, påverkar och påverkas av hur de gestaltar sitt SO-lärarskap inom ramen för det demokratiska uppdraget. Lärarnas återkommande markeringar om sitt subjektskap ger vid handen att läraren är ett styrande subjekt som i stunden står ensam med sina övervägningar. Vad som sker i klassrummet kan inte fullt ut planeras eller övervägas med andra. Läraren är sitt eget didaktiska redskap och en avgörande faktor för vad som sker. En viss osäkerhet blir identifierbar när lärarna försöker balansera mellan det som ”måste göras” inom respektive ämne och det de uppfattar som demokratiuppdragets inneboende ideal om elevers medbestämmanderätt. När denna osäkerhet tar plats i lärarnas tal får SO-kontextens särskilda villkor mindre bäring i deras resonemang och mer allmändidaktiska figurer av demokratisk fostran kontra kunskapsuppdrag träder fram. Tilltron till att SO-ämnenas demokratiska innebörd och demokratifostrande potential sätts i dessa fall inom parentes. Det finns också tendenser till att lärarna refererar till sig själva som personligt ansvariga, enskilda subjekt i sådana uttåg som signalerar osäkerhet, medan en mer professionssäker hållning snarare talas om som en kollektiv styrka hos lärarkåren.

Då vi saknar möjlighet att jämföra huruvida SO-lärarnas förhållningssätt till demokrati i SO-undervisning skiljer sig från andra ämneslärares förhållningssätt, kan vi inte bidra till just den frågan. Även om de positioner som framträder kan ses som möjliga även i relation till ämnen vars demokratiska ambitioner ter sig på andra vis, vill vi markera att det är just SO-lärarens tillblivelse i sin egen ämneskontext som är i fokus. Resultatet visar att det finns diskursiva resurser tillgängliga för SO-lärarna som möjliggör en ämnesförståelse som integrerar SO-ämnesundervisningen och det övergripande demokratiuppdraget. Det finns dock också aspekter i resultatet som visar att SO-lärarna separerar övergripande demokratiska ambitioner från den SO-undervisning som de upplever att de är ålagda att bedriva. Vidare studier skulle kunna belysa hur olika ämneskontexter erbjuder olika möjligheter till en integrerad förståelse av demokratiuppdraget, där det mer fullt ut genomsyrar och gestaltas i ämnesundervisningen. Att synliggöra hur sådana möjligheter ter sig skulle samtidigt kunna bidra till att olika typer av ämneslärare kommer i kontakt med de specifika sätt på vilka de som ämneslärare kan positionera sig i relation till demokratiuppdraget, inte bara i kraft av att vara en lärare med övergripande demokratifostrande ambitioner, utan även i kraft av de ämneskontexter som de verkar inom.

Referenser

Brante, Göran (2016) ”Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk” *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, (2) 1, 52-68

Bryman, Alan. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Stockholm: Liber

Gustavsson, Niklas., (2010) *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar om professionella identiteter*. Diss. [Teacher in a New Era: Compulsory School Teacher's Negotiations of Professional Identities] Malmö: Högskolan i Malmö

Irisdotter Aldenmyr, Sara, (2006) *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrke* Doktorsavhandling. HLS Förlag.

Irisdotter, Aldenmyr, Sara, (2013) "Handling Challenge and Becoming a Teacher. An analysis of teachers' narration about Life Competence Education" *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(3) 344-357

Kelchtermans, Geert, (2005). Teacher emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 2005 (21), 995–1006

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk. I lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Roth, Klas. (2003). Valfrihet, gemenskap och deliberativa samtal. I Jonsson, Britta & Klas Roth (Red). *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Schaafsma, David & Vinz, Ruth, (2007). "Composing narratives for Inquiry". *English Education*, 39 (4), 277–281

Schüllerqvist, Bengt (2009) "Ämnesdidaktisk lärarforskning – ett angeläget forskningsfält". I: (Schüllerqvist & Osbeck, (red,) 2009) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Nr. 1. Karlstad University Press.

SFS 2010:800. Svensk författningssamling, 2010:800 skollag.

Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Skolinspektionens rapport 2012:9. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011) *Kursplan för geografi, årskurs 4-6*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011) *Kursplan för historia, årskurs 4-6*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011) *Kursplan för religionskunskap, årskurs 4-6*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011) *Kursplan för samhällskunskap, årskurs 4-6*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2016) Webadress:

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/so-amnen/tema-so/so-amnenas-karna-1.186613> Hämtat 161020

SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Statens offentliga utredningar.

Svingby, Gunilla (1989). "SO i fokus" i Svingby, Gunilla (red.) *SO i fokus*. Stockholm: Utbildningsförlaget

Söreide, Gunn Elisabeth (2006) "Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation". *Teachers and Teaching*. 12(5), 527-547.

Watson, Cate, (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching*, 12(5), 509–526

Zembylas, Michalinos, (2003) "Interrogating teacher identity: Emotion, resistance and self-formation". *Educational Theory*. 53(1) 107-127.

Zembylas, Michalinos (2005) "Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching". *Teaching and Teacher Education*. 21(8). 935-948