

Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt

Johan Sandahl



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2018:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2018:3

ISSN 2000-9879

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

Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt

Johan Sandahl

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD), Stockholms universitet.

Abstract: Social Science (Samhällskunskap) is the assigned school subject with the major responsibility for political education in year 1-12 (Sandahl, 2015c; cf. other Nordic countries in Christensen, 2011; Børhaug 2011). Even though Social Science is considered important and well established in schools, it has been described as in a “stage of crisis” for several decades due to its lack of a academic equivalent (Bronäs & Selander, 2002). Furthermore, researchers interested in social science education come from different communities of enquiry such as pedagogy and political science resulting in a diverse and sprawled research community. Departing from Michael Young’s (2013) notion of ‘epistemic community’, this article discusses the need to define and demarcate the research field of social science ‘didaktik’. Moreover, the article suggests a field of research interest that might help shape a community where researchers from different backgrounds can contribute. The argument is that a strong research community can provide answers to the alleged crisis of the school subject.

KEYWORDS: SOCIAL SCIENCE, EDUCATION, DIDACTICS, DIDAKTIK, EPISTEMIC COMMUNITIES

About the author: Johan Sandahl är forskare och lärare vid Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD), Stockholms universitet. Hans forskarintresse är primärt inriktat på samhällskunskapsdidaktik i ungdomsskolans senare år. Han disputerade 2015 vid Stockholms universitet på avhandlingen *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Kontakt: johan.sandahl@hsd.su.se

Inledning

Skolämnet samhällskunskap har av många pekats ut som det mest centrala av alla skolämnena i sitt uppdrag att bidra med politisk bildning och förberedelser för ett politiskt deltagande (Christensen, 2011; Børhaug, 2011) och finns representerat i alla de nordiska skolsystemen, nu också i Finland genom samhällslära. Samhällskunskap har ett kunskapsuppdrag i termer av ämnesundervisning, men fyller också socialiserande och emanciperande funktioner såsom att befästa demokratiska värderingar, erbjuda eleverna deliberation i samhällsfrågor och forma sig själva som subjekt (Sandahl 2015c, jfr Biesta, 2011). Sedan ämnet infördes i svensk skola har det setts som betydande i sitt uppdrag att stärka demokratin och ”vaccinera” unga mot framtida totalitära och odemokratiska tendenser (Hartman, 2012:51). Trots samhällskunskapsämnets långa närvaro och betydelse i skolan är det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet svagt utvecklat och samhällskunskapsämnet i sig har ofta diskuterats i kristemer (Bronäs & Selander, 2002; Olsson, 2016). Agneta Bronäs och Staffan Selander skriver:

Vi uppfattar det som så att samhällskunskapsämnet befinner sig i kris. Ämnet är både splittrat och ifrågasatt. Det är samtidigt ett ämne som kan tyckas oundgängligt för att elever skall få grundläggande begrepp om samhällets villkor och en insikt i hur samhällen kan förändras genom människors handlingar. (Bronäs & Selander 2002:75)

En viktig poäng som de ville lyfta fram gällande ämnets kris var att samhällskunskap är splittrat (genom sin tvärvetenskaplighet) och ifrågasatt som ett eget ämne inom högre utbildning (av vetenskapsdiscipliner som statsvetenskap). Denna bild av skolämnena i kris tycks särskilt vanlig för de ämnen som saknar direkt akademisk motsvarighet – den nordamerikanska social studies education kan här tjäna som en jämförande punkt internationellt (Ross, 2008:586-588; Seixas, 2001). Andra menar att samhällskunskap (möjligen mer än andra ämnen) påverkas av ideologiska strömningar kring vad ämnet ska fylla för samhällsfunktion (jfr Englund, 2005). För Peter Gustavsson (2014) är det en av förklaringarna till vad han menar är samhällskunskapsämnets nuvarande kris i skolan: det saknar en tydlig normativ plats i läroplanen som legitimerar ämnet. Oavsett om vi beskriver ämnets ställning som krisartad eller som en utmaning, eller vilken förklaringsmodell vi använder för att beskriva den, tror jag att ämnesdidaktiken kan spela en viktig roll i att stärka och underbygga samhällskunskapsämnets roll och utveckling i skolan.

Samhällskunskapsämnets innehåll kan beskrivas som undersökningsfrågor om våra samhällens ekonomiska, sociala och politiska utveckling och funktion och de normativa frågor som väcks genom dessa undersökningsfrågor (Sandahl, 2015c, jfr Barton, 2012). Detta fokus gör ämnet till en utmärkt utgångspunkt för den som är intresserad av såväl elevers politiska och samhälleliga tillblivelse i skolan som deras lärande. Detta har också varit fallet i statsvetenskaplig, sociologisk och pedagogisk forskning genom åren. Teoretiskt sett torde vi ha en djup brunn att hämta kunskaper ur som skulle kunna bilda kunskapsbas för dem som är ytterst ansvariga att bilda, utmana och frigöra eleverna: lärarna.

Situationen är paradoxalt nog den omvända. De som är intresserade av att läsa om samhällskunskap som skolämne får försöka navigera sig igenom såväl ett antal olika vetenskapliga discipliner som en flora av böcker riktade mot professionen. Den akademiska diskussionen kring samhällskunskapsämnets roll, funktion och innehåll har pågått i de nordiska länderna, men i vitt skilda forskningskontexter. Ofta med vattentäta skott emellan, inte sällan i polemik med varandra. De som riktar sitt intresse mot samhällskunskap befinner sig med andra ord inom olika forskningsgemenskaper: statsvetare med ett särskilt intresse för ungdomars politiska skolning (Amnå & Ekman, 2014; Amnå, 2012; Broman, 2009), läroplansteoretiker med ett särskilt intresse för politisk bildning och skolans begränsningar och möjligheter (Englund, 2005; 2007; Olson, 2015) och pedagoger med intresse för ungdomars lärande i samhällsvetenskapliga frågor (Davies & Lundholm, 2012; Marton & Pang, 2005). Vid sidan av dessa har ett annat kunskapsfält vuxit fram: samhällskunskapsdidaktik, som i min tolkning både försöker navigera mellan dessa traditioner och skapa sin egen arena med fokus på det som sker i, eller i nära relation till, skolans samhällskunskapsundervisning.

Denna artikel har som ambition att diskutera vad som kan kännetecknas som samhällskunskapsdidaktikens utmaning eller ”kris”, snarare än skolämnets kris. Jag kommer argumentera för att det är en utmaning som kan förstås utifrån ett vagt formulerat vetenskapligt fält, men att en inringning av fältet är möjlig. Ambitionen är också att visa på tänkbara vägar framåt. Diskussionen leds av två frågeställningar:

1. Vad är kännetecknande för det samhällskunskapsdidaktiska fältet i relation till närliggande fält?
2. Vilka är de problemområden som skulle kunna förena olika traditioner och utgöra en gemensam grund för samhällskunskapsdidaktiken?

Utgångspunkten i denna artikel är att vetenskapssamhället arrangeras i kunskapsgemenskaper, eller ”epistemiska gemenskaper” (Young, 2013) där forskningen bedrivs, utvecklas och ifrågasätts utifrån gemensamma forskningsintressen. Varken jag eller någon annan har ensamrätt på att definiera det samhällskunskapsdidaktiska fältet (jfr Barton & Avery, 2016), men artikelns strävan är att utifrån några normativa hypoteser diskutera vad det skulle kunna vara och föreslå gemensamma vägar framåt.

Epistemiska gemenskaper som utgångspunkt

Vetenskapssamhället organiseras i regel kring särskilda discipliner. Disciplinerna kan ses som sociala konstruktioner i den bemärkelsen att de skapas utifrån historiska förutsättningar och samhälleliga behov – nationalekonomin kan stå som ett exempel i sitt tillblivande under den brittiska industrialiseringen och gryende globaliseringen på 1700-talet (Eriksson, 1988:169ff). Vidare kan de ses som mer eller mindre robusta i termer av sina avgränsningar mot andra kunskapsområden, i Basil Bernsteins (1990)

terminologi svagt eller starkt klassificerade där exempelvis naturvetenskapliga discipliner uppvisar tydligare gränsdragningar i termer av metoder och kunskapsintressen. Gemensamt för disciplinerna är dock att de kretsar kring gemensamma forskningsintressen som deltagarna försöker belysa, beskriva och förklara i vad vi kan beskriva som en *kunskapsgemenskap*, i pragmatisk tradition kallade ”community of inquiry” (Dewey, 1916/1999) eller i utbildningssociologi ”epistemisk gemenskap” (Young, 2013).

I brittisk kunskapsociologi har frågan om dessa gemenskaper varit föremål för en häftig debatt, inte minst i relation till Bernsteins (1990; jfr den amerikanska diskussionen i Seixas, 1993) diskussioner om disciplinernas diskursiva makt. För de socialrealistiskt färgade sociologerna som Michael Young (2008; 2013) har begreppet *epistemiska gemenskaper* blivit en viktig pusselbit i hur vi kan tänka kring kunskap (och då primärt vilken kunskap som ska beredas plats i skolans läroplan). Young (2013; Moore & Young, 2010) menar att alla discipliner är en del av en maktordning och att de ofta ger uttryck för hegemoniska sanningsanspråk, men att de samtidigt innehåller kunskapsanspråk som är stabila eftersom de formas i en öppen akademisk miljö där begreppsapparaten formas och utsätts för kritik:

In all fields of enquiry, there is better knowledge, more reliable knowledge, knowledge nearer to truth about the world we live in and to what it is to be human. At the same time, this knowledge is not fixed or given; it is always fallible and open to challenge. The difficulty this epistemological claim poses is how to hold these two ideas together – ‘there is the better knowledge’ and ‘this knowledge is fallible’. Fallibility does not mean ‘anything goes’ but that in any specialist knowledge community, there are rules and concepts which always leave open some questions. (Young, 2013:108-109)

Young (2013) beskriver i princip uteslutande väletablerade discipliner (inom naturvetenskapen), men begreppet har också diskuterats i mer vaga klassificeringar som utbildningsvetenskap (Bridges, 2006). Nya samhälleliga behov gör också att det är användbart för att beskriva tvärvetenskapliga gemenskaper som uppstått (Moore & Young, 2010).

Även om utbildningssociologernas diskussion främst behandlar vilken kunskap skolan bör förmedla (det vill säga disciplinernas) kan samhällskunskapsdidaktiker använda resonemangen som en utgångspunkt för att definiera vad som utgör en sådan tänkt gemenskap i vårt kunskapsfält vad gäller frambringande av samhällskunskapsdidaktisk kunskap. I Youngs (2008; 2013; Moore & Young, 2010; Young & Muller, 2010a; 2013) texter framkommer bland annat att den epistemiska gemenskapen kännetecknas av att den är:

- *Gemensam*: Kunskapsproduktionen sker i ett forskningskollektiv med gemensamma intressen.
- *Kunskapsbärande*: Förvaltare av mer tillförlitlig kunskap som kan prövas.
- *Specialiserad*: I termer av såväl problemformuleringar som teorier och metoder. Resultat prövas i specifika vetenskapliga sammanhang (workshops, seminarier, peer-review).

Det är med andra ord en gemenskap där forskare tillsammans bygger upp en specialiserad kunskapsbas kring gemensamma forskningsintressen – en kunskapsbas som i bästa fall kan gå från grundforskning till tillämpbar forskning.

Samhällskunskapsdidaktiken är inte helt utan dessa kännetecken, men forskarnas hemvist är allt som oftast i andra epistemiska gemenskaper än den ämnesdidaktiska, låt vara statsvetenskap, pedagogik eller didaktik – i sig discipliner med många differentierade gemenskaper. Sammantaget finns alltså ingen samhällskunskapsdidaktisk gemenskap som producerar en specialiserad och gemensam kunskap, vilket i sig inte är märkligt: ämnesdidaktik är en ung arena och samhällskunskap ett specifikt skolämne utan en gemensam universitetsdisciplin. Detta är viktigt i samhällskunskapsdidaktikens fall. Många andra ämnesdidaktiska inriktningar har vuxit fram ur sina motsvarigheter i universitetsdisciplinerna, exempelvis historia där historiedidaktiken länge var en del av den historiska disciplinen (se t.ex. Schüllerqvist, 2005). Vi bär inte med oss hundraåriga, eller ens tioåriga, traditioner som växt fram i en ämnesdidaktisk gemenskap utan kämpar fortfarande med gränsdragningar till näraliggande gemenskaper som allmäntdidaktik, pedagogik och ämnesdiscipliner som statsvetenskap. Jag tror att en framkomlig väg att pröva är att hitta de gemensamma intressena och bygga en epistemisk gemenskap kring dessa, men jag tror också att det är viktigt att vi (igen) påbörjar diskussionen om vad ämnesdidaktik är rent generellt och vad samhällskunskapsdidaktiken är mer specifikt.

Ämne, ämnesdidaktik, samhällskunskapsdidaktik

En till synes evig fråga är vad ämnesdidaktik är för något och vad som skiljer den från pedagogik eller till och med från ämnesdisciplinerna i sig (Ongstad, 2006; Sjøberg, 2010). Traditionellt har den presenterats som en bro mellan just ämne och pedagogik även om kritiker påpekat att liknelsen är missvisande, eftersom deltagarna alltid kommer från ett av dessa håll (Bronäs & Runebou, 2016). Många närmar sig också bron mitt utan att vara särdeles intresserade av mötet utan nöjer sig med att konstatera att de där inte hittar något av sin egen gemenskaps begrepp eller teorier (se t.ex. Bergström & Ekström, 2015). Som en utgångspunkt menar jag, i likhet med exempelvis Sigmund Ongstad (2006:35f), att didaktisering är mer än bara en kombination av pedagogik och ämne – en unik tvärvetenskaplig arena med gemensamma intresseområden att samarbeta kring. För att definiera vad ämnesdidaktik är måste vi uppehålla oss vid några problemområden: vad ämnet är, vad didaktik är och vad som skiljer ämnesdidaktiken från pedagogik och ämnesdisciplin.

Det första problemområdet: Ämnet i samhällskunskapsdidaktiken

Michael Young (Muller & Young, 2010a) beskriver discipliner som sociala konstruktioner, vilket också gäller skolans ämnen. I skolkontexten har disciplinen omvandlats för att delvis fylla andra samhälleliga behov. Ämnet kan ha påtagliga drag av universitetsdisciplinerna och i andra fall har särskilda skolämnen bildats. För

samhällskunskapsämnets del kan vi slå fast det som beskrivits om och om igen: samhällskunskapsämnet är ett politiskt skapat ämne och har ingen direkt motsvarighet bland de akademiska disciplinerna (Bronäs & Selander, 2002; Larsson, 2011, Lindmark, 2013; Tväråna, 2014; Sandahl, 2015c; Olsson, 2016). Den innehållsliga blandningen av bland annat statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi och rättsvetenskap har också den styrts av de (föränderliga) politiska styrdokumenterna och upprätthållits av läroboksförfattare, lärarutbildningar och lärarnas praktik i vad Tomas Englund (2005) kallat en selektiv tradition.

Det polyamorösa förhållandet till olika vetenskapsdiscipliner har gjort att vi (åtminstone i Sverige) ständigt upprepar Agneta Bronäs och Staffan Selanders (2002) mantra att samhällskunskapsämnet är ett kalejdoskop som ger en fragmentarisk bild (Karlefjärd, 2011; Grönlund, 2011; Sandahl, 2011; jfr diskussionen i Levstik & Tyson, 2008:10). Den bilden är möjligen sann om utgångspunkten är att skolämnet ska representera en föreställd disciplinär asketism, men det är inte alls säkert att samhällskunskapslärare uppfattar ämnet på det sättet. Roger Olsson (2016; jfr Morén, 2017) beskriver i sin forskning att lärare på ett helt annat sätt beskriver samhällskunskap som ett tydligt och holistiskt ämne. Men klart är att samhällskunskapsdidaktiken har en alldeles särskild utmaning – vad är det för ämne vi studerar? Det är inte statsvetenskap. Inte nationalekonomi. Inte sociologi, inte rättsvetenskap, inte socialantropologi. Samhällskunskap är alla dessa och fler därtill. Denna unika mångvetenskapliga/tvärvetenskapliga ingång bör ses som en möjlighet, inte ett problem. Utifrån denna argumentation kan frågan besvaras med att det är det mångvetenskapliga/tvärvetenskapliga samhällskunskapsämnet som står i centrum.

Det svaret avgränsar samhällskunskapsdidaktikens intresse till de arenor där ämnet finns representerat: i skolan och eventuellt de miljöer där det tvärvetenskapliga perspektivet finns på universitetet. Därmed inte sagt att undervisningsfrågor kring disciplinerna sociologi, statsvetenskap eller nationalekonomi är ointressanta eller inte kan bidra till samhällskunskapsdidaktik, men det är sociologididaktik, statsvetenskapsdidaktik och så vidare.

Det andra problemområdet: Kunskapsintresset i samhällskunskapsdidaktiken

En första utgångspunkt i ämnesdidaktik är alltså att gemenskapens forskningsintresse riktar sig mot samhällskunskapsämnet (i skolan eller på universitetet). Viktigt är också att vi definierar räckvidden av de didaktiska frågorna som intresserar oss. Jag menar att ämnesdidaktik kan beskrivas utifrån en snäv eller en vid avgränsning. Ett exempel på en snäv definition är att ämnesdidaktiken fokuserar på frågor kring de ”möjligheter lärare har för att uppnå en mer framgångsrik undervisning” (Johansson, 2016 utifrån; Kroksmark, 1997:86), det vill säga en inramning av mötet mellan lärarens undervisning och elevernas lärande. En vid ämnesdidaktik kan förstås i ett mer omfattande sammanhang: om ämnets beskaffenhet, legitimitet och samhällsfunktion samt hur det kan läras och undervisas (jfr Lorentzen, Streitlien, Høstmark Tarrou & Aase, 1998:7). Denna förståelse inkluderar metareflektioner kring

ämnet och utmärks av ett tydligt ämneskritiskt och samhällskritiskt element (Ohman Nielsen, 2004). Denna vida förståelse innefattar mötet mellan undervisning-lärande men intresserar sig för relationen mellan alla de didaktiska frågorna, inte minst ämnets roll i ett samhällsperspektiv.

De ämnesdidaktiska kärnfrågorna brukar begränsas till vad-hur-varför (men inkluderar flera, se Uljens, 1997:168) och diskussionen om vilken som är ämnesdidaktikens mest centrala fråga har pågått sedan begreppet introducerades på allvar för över 30 år sedan. Ett gemensamt stråk har varit en vilja att lämna de rena metodologiska frågorna (hur) till förmån för vad-frågan – det vill säga vilket undervisningsinnehåll som står i centrum (Hudson, 2015; Kansanen, 2009). Men denna gemenskap är förrädisk i relation till hur ämnesdidaktiken definieras i snäv och vid mening. För vissa har vad-frågan primärt rört relationen elev-lärare-innehåll (Marton, 2014) och för andra en vidare definition som rör relationen elev-lärare-innehåll-samhälle (Englund, 2005). Denna diskussion var central redan på åttiotalet då Tomas Englund (1984) i polemik med Marton propagerade för en mer vid hållning utifrån ett läroplansperspektiv. Englunds perspektiv är viktigt eftersom det också berör frågeställningen i den första frågan om ämnet. Universitetsdiscipliner, med sin bas i forskning, tjänar andra syften än skolämnet:

A school subject has both a broader and a narrower purpose than that of an academic discipline. It is broader since its intended goal is not only the production or acquisition of knowledge but also the serving of societal, cultural and individual expectations. While research has no limits of interest beyond its own paradigms (and founding), a school subject needs principles of relevance, and while a discipline advances through specialization, the subject needs syntheses and pedagogical rationales. (Nordgren, 2017:6)

Inramningen för ett ämne som samhällskunskap, och kanske i synnerhet samhällskunskap, kommer alltid att behöva ta hänsyn till den historiska och samhällseliga kontext som ämnet kommer ifrån, befinner sig i och utvecklas utifrån och inte enbart relaterar till ett givet och disciplinärt bestämt kunskapsinnehåll. Ämnesdidaktiken rymmer med andra ord också ett viktigt kritiskt perspektiv där exempelvis skolans institutionalisering av ämnet kan diskuteras.

Jag skulle vilja framhålla vikten av en mer vid definition som rymmer båda dessa perspektiv, men som också lägger vikt vid relationen mellan de didaktiska frågorna för att undersöka, granska och utveckla kunskapsmål, socialisationsmål och subjektskapande mål som undervisningen är tänkt att uppfylla och spänningen som uppstår mellan dessa. Det är denna tänkta tvärvetenskaplighet som ger ämnesdidaktiken dess legitimitet: att granska och kontextualisera selektiva innehållsval, undersöka elevers uppfattningar av samhällsfenomen och utveckla elevers förståelse av samhällsvetenskapliga begrepp. Sekvenseringen av de didaktiska frågorna är dock viktig. Utifrån en vid definition, med sitt inkluderande av ett kritiskt samhällsperspektiv, skulle jag vilja lyfta fram varför-vad-hur, snarare än vad-hur-varför (jfr Molin, 2006). Studier av samhällskunskapsundervisningen måste med andra ord relateras till den samhällsfunktion som ämnet spelar i en särskild kontext även om fokus kan ligga på avgränsade lärandesituationer i klassrummet.

Det tredje problemområdet: Gränserna till pedagogiken

Samhällskunskapsdidaktik intresserar sig alltså för frågor kopplade till utbildning och undervisningen i ämnet, men i en vidare kontext än enbart det som sker i relationen undervisning-lärande. Denna del kommer dock att förbli central, men skapar också ett behov av en viss gränsdragning: studier av enskilda kunskapsområden i relation till undervisning-lärande gör att ämnesdidaktiken kommer mycket nära det som internationellt är pedagogikens/didaktikens kärnområde. Många pedagogiska forskare har klivit in i skolan för att undersöka elevernas lärande och de problem de har i lärandeprocessen. Eftersom skolans undervisning i regel sker inom ramen för ämnesundervisning är studierna ofta högst relevanta för ämnesdidaktiken genom att de behandlar innehåll som tillhör ämnets kunskapsområde. I internationell forskning finns flera exempel på vetenskapliga studier (se t.ex. Lundholm & Davies, 2012; 2013; jfr Marton & Pang, 2005) som tillför ny kunskap relevant för samhällskunskapsdidaktiken. Problemet är att studierna ofta riktar sig mot enskilda ämnesområden (exempelvis prisbildning eller inflation) som blir kontextlösa i relation till de didaktiska frågorna: innehålls- och urvalsfrågorna är förgivettagna och inte satta i relation till skolämnets vidare uppdrag i termer av socialisation och emancipation (jfr den vida definitionen ovan).

De resultat som kommer ut från dessa studier bärs också, allt som oftast, tillbaka till andra epistemiska gemenskaper än den ämnesdidaktiska. Resultaten jämförs med andra studier (i andra ämnen) och fenomenen som beskrivs blir lätt allmändidaktiska genom att de lyfts fram i förgrunden – ämnet hamnar så att säga på avbytarbänk. Ola Halldéns (1994) studie av historieklassrum kan här tjäna som ett exempel. Halldéns studier är oerhört värdefulla för historiedidaktiken i sitt fokus på elevers och lärares olika referensramar, men resultaten diskuteras primärt i relation till fenomenet ”alternativa referensramar” som är överförbart till andra ämnen och inte till ”alternativa historiska referensramar”. Om intresset är inriktat mot forskningsproblem som ligger utanför ämnet, säg elevers förförståelse av begrepp eller hur de erfar undervisningen rent generellt, och där ett historie- eller samhällskunskapsklassrum råkar vara platsen för studiet, är inte ämnesdidaktik enligt denna argumentationslinje. Den som ramlar in i ett klassrum utan förståelse av kontext och koppling till ämnets historiografi eller disciplinerna i sig kommer rimligen att göra andra fynd än den som undersöker ämnets särskilda villkor och sammanhang. Återigen: det gör inte pedagogisk forskning ointressant eller sämre i något avseende. Men resultaten behöver föras in i den ämnesdidaktiska arenan och sättas i relation till ämnesdisciplinära frågor och samhällskontext.

Det fjärde problemområdet: Gränserna till de samhällsvetenskapliga disciplinerna

En viktig del i samhällskunskapsdidaktikens inramning är alltså att studera frågor som är unika för eller får särskilda uttryck i samhällskunskapsämnet. Det väcker dock frågor om huruvida all forskning som fokuserar på samhällsvetenskapliga fenomen i skolan är samhällskunskapsdidaktiska. Roger Olssons (2016; jfr, 2009) ambitiösa

genomgång av forskningen kopplad till samhällskunskap visar tydligt på två olika spår som begreppsligörs på ett tydligt sätt i Rebecka Florin Sädboms (2015) avhandling. Florin Sädbom gör där en distinktion mellan *samhällskunskapsdidaktik* och *samhällsdidaktik*. Samhällsdidaktik ringar hon in genom att beskriva studier som ”generellt fokuserar exempelvis demokrati i skolan utan att ha någon direkt koppling till de didaktiska frågorna” (Florin Sädbom, 2015:61). Sådana studier finns det många av, särskilt i statsvetenskap där elevers demokratiska tendenser eller inställning till demokrati studerats (Broman, 2009; Eriksson, 2006). Utgångspunkten är inte sällan de stora medborgarundersökningarna såsom International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) som ger intressanta och goda kunskaper om elevernas förhållande till demokratin. Erik Amnå och Joakim Ekman (2014; jfr Amnå, 2012) har här skrivit intressanta bidrag till hur vi ska förstå elevernas engagemang och tillit och internationellt bedrivs en uppsjö studier kring detta (Torney-Purta, 2002).

Sådana statsvetenskapliga studier har dock ganska lite med skolans undervisning att göra och erbjuder liten hjälp för de dilemman som lärare står inför. Resultaten tas även här tillbaka till en annan epistemisk gemenskap där resultaten jämförs med andra länder (där samhällskunskapsämnet kanske inte ens finns) eller där skolval knyts till frågor om elevernas framtida röstande som medborgare. Frågorna berör didaktikens varför, men i samtliga sådana studier står andra frågor än de ämnesdidaktiska i förgrunden.

Polemiken mot dessa statsvetenskapliga studier har kommit från kritiskt-pedagogiskt håll, primärt i form av ett läroplansteoretiskt perspektiv där innehållskritiska och diskursteoretiska instrument använts för att ifrågasätta perspektiven (se t.ex. Olson, 2012; jfr Gustavsson, 2014). Överlag har den läroplansteoretiska traditionen fokuserat sin kraft på styrdokumentsanalyser och fört med sina resultat till sin epistemiska gemenskap och bidragit med viktig kunskap kring exempelvis deliberativ undervisning (Englund, 2005; 2007), om än i generella termer för skolans undervisning. För att göra deliberativ undervisning till samhällskunskapsdidaktisk krävs att den sätts i relation till samhällskunskapsundervisningens särskilda kontext och de utmaningar som uppstår i detta sammanhang. Att deliberativ undervisning har koppling till det statsvetenskapliga eller pedagogiska fältets diskurser räcker inte för att göra den samhällskunskapsdidaktisk då studierna i sig kan bedrivas i ett klassrum där historia, svenska eller matematik står i centrum – så länge undervisningen är deliberativ. Samhällsvetenskapliga studier behöver med andra ord föras in mot undervisningen och resultaten diskuteras i en ämnesdidaktisk arena för att bli samhällskunskapsdidaktiska (se t.ex. Andersson, 2012).

Samhällskunskapsdidaktik: en tentativ definition och framåtriktade frågor

Så här långt har jag pläderat för en ämnesdidaktik i vid mening. En samhällskunskapsdidaktik som kretsar kring frågor om ett samhällsämnes beskaffenhet, legitimitet och hur det kan undervisas och läras (jfr Lorentzen, Streitlien, Høstmark

Tarrou & Aase, 1998:7). Vidare argumenterar jag för att samhällskunskapsdidaktik har ett ämne i fokus, nämligen det tvärvetenskapliga ämnet samhällskunskap. Detta ämne kan vara ett skolämne, lärarutbildningsämne eller ett universitetsämne – per definition blir dock studier av högre utbildning i de enskilda disciplinerna något annat eftersom det handlar om statsvetenskapsdidaktik, ekonomididaktik eller sociologididaktik. Återigen, det gör inte forskningen ointressant för den som är intresserad av samhällskunskapsundervisning i gymnasiet eller grundskolan, men studierna kommer att vara från en annan kontext där ämnets beskaffenhet, legitimitet, samhällsfunktion, undervisning och lärande är annorlunda än den i exempelvis grundskolan. För att sammanfatta min argumentation för vad samhällskunskapsdidaktik är, kan och bör vara listar jag här tre kännetecknade drag:

- 1) Samhällskunskapsdidaktik fokuserar på samtliga didaktiska frågor och relationen dem emellan. Studier av samhällskunskapsämnet legitimitet, samhällsfunktion, beskaffenhet eller undervisning kan studeras i avgränsade projekt, men måste relateras till de didaktiska frågorna. Samspelet undervisning-lärande är central och måste kontextualiseras i relation till var de studeras (grundskolan, gymnasiet, högskolan och så vidare) och vilken funktion ämnet spelar där.
- 2) Samhällskunskapsdidaktik tar sin utgångspunkt i det tvärvetenskapliga ämnet samhällskunskap – i skola eller högre utbildning (där samhällskunskap finns representerad). Den studerar fenomen och frågor som får särskilda uttryck i samhällskunskapsundervisningen även om de existerar i andra undervisningssammanhang.
- 3) Samhällskunskapsdidaktik har en stark koppling till samhällsvetenskapernas begrepp, teorier och metoder, men fokuserar på de didaktiska frågorna i en särskild undervisningskontext.

Om de kännetecken jag skisserat här kan fungera som en tentativ arena för vad som är ämnets didaktik finns det möjlighet för dem som vill bidra till samhällskunskapsdidaktiken att vrida sitt intresse mot en gravitationspunkt, nämligen samhällskunskapsundervisningen. Det innebär inte nödvändigtvis att vi som deltagare behöver överge den epistemiska gemenskap vi skolats i, men vi kan delta i flera gemenskaper och föra in teori, begrepp och modeller som kan diskuteras gemensamt. Om så skulle bli fallet finns också en möjlighet att över disciplinära gränser studera gemensamma intresseområden som kretsar kring samhällskunskapsdidaktikens gravitationspunkt: klassrummet och lärarens roll att utveckla elevers kunskaper, förmågor, attityder och värderingar och erbjuda konstruktivt motstånd till de föreställningar elever tar med sig in i klassrummet.

Jag skulle här vilja föreslå två stora intresseområden som bas för en kunskaps-gemenskap. Områdena innefattar de didaktiska frågorna och kan ställas som två övergripande forskningsfrågor som tillsammans tar sig an samhällskunskapsdidaktik som ett vidare fält (jfr Seixas, 2012):

- i. På vilket sätt kan samhällsvetenskapernas begrepp, teorier och metoder bidra till elevers sätt att lära sig tänka kring det samtida samhället?
- ii. Hur kan kunskaperna bli relevanta ur ett samhällsperspektiv?

För att besvara de två frågorna, och därmed bygga en kunskapsgemenskap, behöver alla intressenter fundera över hur deras särskilda metodiska och teoretiska bidrag skulle kunna se ut. Nedan beskriver jag dessa två intresseområden där jag tror att vi samhällskunskapsdidaktiker skulle kunna hitta gemensamma forskningsplattformar. Dessa två områden ska i sig inte ses som en inringning av vad samhällskunskapsdidaktisk forskning *är*, utan vad den skulle kunna vara.

i) Samhällsvetenskapens begrepp, teori och metod: kraftfullt disciplinärt kunnande

Frågan om samhällsvetenskaplig praxis berör skolans kärnuppdrag, det vill säga kvalifikationsfrågan, och är relevant för såväl skolämnet som disciplinerna i sig. En av de mest framträdande kvalifikationsfrågorna handlar om att lära sig ”tänka samhällsvetenskapligt”, det vill säga hantera och omforma information till kunskap, kritiskt granska och analysera olika samhällsfenomen med förståelsen som mål. Dessa kunskaper och förmågor förvaltas i huvudsak av de vetenskapliga disciplinerna (genom sina epistemiska gemenskaper) som utvecklat metoder, teorier och redskap för att mer kraftfullt förklara olika företeelser än vad våra vardagsresonemang kan åstadkomma. Statsvetenskapliga teorier om internationella relationer, sociologiska redskap för att förklara utanförskap eller nationalekonomiska perspektiv för att beskriva strukturomvandling är några exempel på sådana kraftfulla förklaringar som kan ge elever redskap att förstå händelser och utvecklingar omkring dem. Men det kan lika gärna vara mer ”praktiska” kunskaper, såsom journalistisk källkritik, vilket visat sig vara en viktig pusselbit i skolans samhällskunskapsundervisning (Kahne & Bowyer, 2017; jfr Wineburg & McGrew, 2017).

I kunskapssociologisk forskning benämns detta som ”powerful knowledge” och har beskrivits som en demokratisk rättighet för alla – inte bara för en elit (Young, 2008; Young & Muller, 2013; Young & Lambert, 2014). I detta perspektiv skulle den samhällsvetenskapliga verktygslådan med sina redskap och begrepp utgöra en viktig pusselbit att utforska tillsammans som en forskningsgemenskap: vilka är de kraftfulla verktyg som kan öppna upp elevernas förståelse och ge meningsfulla förklaringar till samhällsfenomen omkring eleverna – förklaringar som tar eleverna längre än deras egna erfarenheter (jfr Young & Muller, 2010b). Jag menar att det är rimligt att det kraftfulla kan bestå av sammansatta begrepp som makt, rättvisa och klass, men också disciplinära och procedurella begrepp som kausalitet, struktur-aktör och källkritik (jfr Sandahl, 2015a och Barton, 2017). Även om sådana procedurella begrepp kan skilja sig åt i statsvetenskap och sociologi är det mer som förenar än som skiljer disciplinerna åt.

Den kunskap som skapas i disciplinerna kan ifrågasättas som selektiv och tillfällig, vilket också görs i sociologins, statsvetenskapens och nationalekonomins interna diskurs (och den kritiska blicken är viktig att ta med in i

samhällskunskapsundervisningen). I likhet med Young menar jag att det är rimligt att se den kunskap som skapas inom disciplinerna som *social*, men inte *godtycklig* (Young and Muller, 2010b:18). Perspektivet är viktigt då det i förlängningen försvarar lärarnas professionalitet och binder samhällslärare samman med en större samhällsvetenskaplig gemenskap. Michael Young skriver:

Subjects, I argued earlier, are recontextualized from disciplines which are a society's primary source of new knowledge. The link between subjects and disciplines provides the best guarantee that we have that the knowledge acquired by students at school does not rely solely on the authority of the individual teacher but on the teacher as a member of a specialist subject community. (Young, 2013:15)

Ingången till att studera detta ”kraftfulla kunnande” behöver inte nödvändigtvis komma från det disciplinära hållet, men kommer alltid att relatera till den förståelse som byggts inom de samhällsvetenskapliga disciplinerna. Frågorna kan dock även väckas från skolans samhällskunskapsundervisning genom att undersöka lärarnas erfarenheter och elevernas uppfattningar. Min underliggande poäng är att statsvetare, sociologer, pedagoger och didaktiker kan dela ett intresse för att förstå hur den disciplinära kunskapen erövrats och kritiskt granskas av lärare samt hur kunnandet didaktiseras i skolans undervisning. På samma sätt är det intressant att undersöka undervisningspraktiken och hur elevernas lärande går till. Här finns ett gyllene tillfälle att inte bara konstatera svårigheterna utan också utveckla modeller och redskap som hjälper lärare att förbättra sin undervisning och elever att övervinna de svårigheterna de har på vägen dit, vilket kan ge en kunskap baserad på disciplinerna, men kontextualiserad till skolans vidare uppdrag.

ii) Samhällsrelevans: vad är relevant och vad ska kunnandet användas till?

En viktig skillnad i relation till universitetsdisciplinerna är att samhällskunskapsämnet i skolan bär ett tydligare normativt uppdrag. En viktig del är att ämnet ska socialisera in unga i en gemensam värdegrund, en tilltro till samhällets institutioner och ett bestående av demokratins spelregler. Påtagligt ofta är det här skolans samhällsundervisning får kritik: den är en ”illusionsfabrik vars främsta syfte är reproduktion av en existerande social ordning, där de styrande idéerna ska memoreras, återges och internaliseras” (Ross, 2017:xxi, *författarens översättning*). Så må vara fallet, men det är här som vi samhällskunskapsdidaktiker kan bidra genom att visa vägar bort från en sådan okritisk reproducerande undervisning genom att undersöka hur ämnesperspektiv kan bidra till demokratiskt engagemang och aktivitet där kunnandet inte bara används för att bättre begripa grundkurserna i statsvetenskap, sociologi eller nationalekonomi utan appliceras i det samhälleliga livet – som kompetenta samhällsmedborgare som kan bli aktiva om de vill (jfr Amnå & Ekman, 2014). Det disciplinära perspektivet med sina redskap för att kritiskt granska och bena ut komplicerade sammanhang är viktiga pusselbitar i att ta eleverna in i okända kontexter, bortom deras erfarenheter. I det inkluderas också emancipatoriska ambitioner där

eleverna, i exempelvis politiska samtal, bereds möjlighet att bli egna subjekt (jfr Olson, 2012). Gränserna mellan att utveckla ämneskunskande, socialisation av vissa värden och emancipation är inte alltid tydliga och ett viktigt problemområde är att undersöka hur ämnet kan bidra till samtliga dimensioner som ryms i skolans undervisning.

Denna typ av frågeställningar kräver problematiseringar av det disciplinära innehållet – både den samhällsvetenskapliga verktygslådan och det ”selektiva urval” (jfr Englund, 2005) av kunskapsområdet som ämnet behandlar i undervisningen. Vilka är de mest betydelsefulla områdena som bör belysas och vilka är förmågor som ämnet bör utveckla? Relevansfrågan breddar de samhällskunskapsdidaktiska frågorna och lyfter in frågor om exempelvis deliberation där elevernas egna tankar och idéer ska släppas fria i samtal. Det är inte nödvändigtvis frågor som de samhällsvetenskapliga disciplinerna kan erbjuda kraftfulla svar på.

De frågor eleverna bär med sig in i klassrummet är det som driver deras intresse och dessa frågor är ofta allt annat än samhällsvetenskapliga till sin natur (jfr Barton, 2009). Politiska diskussioner väcker engagemang och tolkandet av det egna samhället kan fungera orienterande i det fortsatta politiska livet: känsla och intellekt går hand i hand (jfr Sandahl, 2015b). Hur elevers tillblivande sker och vad som händer med dem under samhällskunskapsundervisningen, i mötet mellan det vetenskapliga och deras egna tankar, skulle kunna utgöra ytterligare en gravitationspunkt att kretsa kring. Tidigare har jag föreslagit ”samhällsuppfattning”, eller ”civic consciousness”, som en tänkbar öppning att förstå det eleverna tar med sig in i klassrummet och hur vi kan få samhällsundervisningen att bidra med en kvalificering av deras engagemang (Sandahl, 2015b). Som att öppna upp möjligheter för elever att göra genomtänkta ställningstaganden i sina verkliga liv samt ge redskap att förändra samhället – en handlingsberedskap.

Den politiska diskussionen öppnar för värderingar och åsikter som kan stå i kontrast mot såväl samhällsvetenskap som demokratiska värderingar och som nämnts kan dessa vara sådana livsvärldskopplade frågor som ger livskraft åt elevers engagemang. Det kraftfulla kunnandet som återfinns i de vetenskapliga disciplinerna kan säkert erbjuda mening i termer av engelskans ”sense making”, säg en ökad förståelse kring sambandet inflation-arbetslöshet, men inte i meningsfullhet i bemärkelsen ”meaning making”. Det sistnämnda bottnar i elevernas egen livsvärld och är ofta starkt normativ, eller politisk, i sin prägel: det handlar om hur samhället bör se ut. Frågor som är väl så viktiga som den samhällsvetenskapliga verktygslådan och som kommer att vara en del av samhällskunskapsundervisningen. Att bearbeta och analysera samhällsfenomen öppnar dörrar till normativitet – också i akademien (jfr Badersten, 2014).

Vi kan här tänka oss att undervisningens innehåll har två sidor: en kylig vetenskaplig sida som behandlar frågor om belägg, perspektivtagande och kausalitet i rationella och logiska termer och en varmare sida som hanterar normativitet, moral och subjektiva ställningstaganden i erfarenhetstermer. Den varma sidan kommer eleverna, mer eller mindre behandlad och genomtänkt, att ta med sig in i klassrummet och i undervisningen behövs strategier som integrerar den varma och den kyliga sidan av ämnet. Livsvärlden är både startpunkt och slutpunkt i det samhälleliga och politiska livet och kommer därför alltid att ha en plats i undervisningen. Ämnets disciplinära sida kan fungera som en

viktig katalysator i elevernas kvalifikation att se frågan bortom sig själva, ur ett samhällsligt perspektiv där individuella ställningstagande kan vidgas till moraliska frågeställningar om individers ansvar. Viktigt att påminna sig om är att också den kyliga sidan innehåller normativitet, men behandlar frågor bortom de egna erfarenheterna. Samhällskunskapsämnets roll handlar i detta perspektiv mindre om att utbilda fackexperter och mer om att erbjuda nya sätt att förstå sin tillvaro i samhället och hur min förståelse skiljer sig från andras.

Dessa frågor är av största vikt och kan undersökas gemensamt med olika metodiska ingångar för att förstå elevernas politiska bildning i klassrummet och relationen mellan elevernas erfarenheter, attityder, värderingar och de kunskaper och förmågor som har sitt ursprung i ämnesdisciplinerna. Också i dessa forskningsfrågor finns ett gyllene tillfälle att inte bara undersöka hur frågorna hanteras utan också hitta modeller och verktyg som kan användas i exempelvis lärarutbildning och professionsutveckling. Ett exempel skulle kunna vara hur lärare kan designa undervisningsinnehåll som tränar elevers förmåga att göra informerade val och på det sättet integrerar samhällskunskapsämnets kyliga och varma sida i undervisningen.

Avslutning

I den här artikeln har jag argumenterat för att samhällskunskapsdidaktik fokuserar på det tvärvetenskapliga (skol-)ämnet samhällskunskap som har till uppgift att undersöka och förstå ekonomiska, sociala och politiska fenomen i våra samtida samhällen. Kunskapsuppdraget, att lära ut ett innehåll i form av kunskaper och förmågor, kan också ses integrerat med skolans socialiserande och emanciperande funktioner som är, och alltid har varit, en del av skolämnets identitet. Vi behöver därför utmana föreställningen om att Biestas (2011) funktioner alltid är separerade och att ämnesperspektivet enbart tillhör samhällskunskapsämnets kvalificerande funktion. Samhällsvetenskaperna erbjuder viktiga redskap som kan användas för att förstå vikten av demokratiska samhällsformer och processer – inte minst genom att visa på de alternativ som står till buds och konsekvenser av olika val samt reflexivitet i tolkandet av andras tanke-system. Det kan därmed inte reduceras till demokratiska arbetsformer eller enkla paroller om vikten av att rösta. Likaledes är ämnesperspektivet viktigt i den subjektskapande funktionen där uppdraget inte bara är att lufta egna värderingar och låta dem möta andras utan också kontrastera de egna ställningstagandena med samhällets behov av strukturer där ingen människa är en ö. Samhällskunskapsämnets kraftfulla kunskap kan därför inte enbart reduceras till det disciplinära utan innefattar också befästandet av demokratiska värderingar och elevernas eget tänkande och utveckling som självständiga subjekt.

Forskningsfrågor om samhällskunskapsämnets legitimitet, samhällsfunktion, beskaffenhet eller undervisning har under en lång tid studerats av forskare skolade i andra gemenskaper än den ämnesdidaktiska, vilket jag tror vi rimligen får fortsätta leva med. Och det är inte nödvändigtvis ett problem. Om vi ska använda Bronäs och Selanders (2002) kalejdoskopmetafor till något är det kanske som inspiration. Utifrån

våra egna metodiska och teoretiska utgångspunkter kan vi vrida på vår optiska kub utifrån de didaktiska frågorna och skärvorna ger nya och intresseväckande kombinationer. Och varje gång vi vrider kalejdoskopet utifrån demokratiteori, kritisk pedagogik eller begreppsteori får vi syn på nya perspektiv. Vi väljer själva om vi vill se utmaningen som något som leder till ”förlamande oförmåga eller inspirerande möjlighet” (Levstik & Tyson, 2008:10, *författarens översättning*). Men för att få syn på vad olika undervisningsstrategier ger – och vad som går förlorat – krävs gemensamma intressen. Vi måste tala med varandra. En viktig startpunkt är att identifiera frågor där vi tror att samhällskunskapsdidaktiken kan bidra med viktiga svar.

Jag har i denna text försökt visa på områden där jag tror att vi kan finna gemensamma gravitationspunkter som kan kallas samhällskunskapsdidaktiska: klassrummet och det uppdrag som samhällskunskapsläraren har. För att kunna bilda en gemensam kunskapsbas som kan bära viktig specialiserad kunskap om denna gravitationspunkt tror jag att vi måste utgå från en normativ ambition: att göra undervisningen bättre – från didaktikens *bör*. Om vår gemenskap drivs av en sådan kraft behöver vi ställa oss viktiga icke-normativa frågor för att empiriskt undersöka vilka problemen är och hur de kan övervinnas för att göra undervisningen bättre, givet vissa lärandemål. Elevers förståelse av enskilda begrepp som makt och rättvisa behöver undersökas empiriskt, men tillsammans med lärarna behöver vi också undersöka hur elevernas förståelse kan ökas, exempelvis vilka metoder och begrepp som kan användas för att nå de lärandemål som står i centrum. På samma sätt behöver vi i relation till demokratiskt deltagande undersöka vad som kan få elevers intresse att öka eller hur undervisningen kan erbjuda plats för elevers subjektskapande. Och inte minst hur varje sådant område påverkar andra mål: hur påverkas exempelvis det samhällsvetenskapliga tänkandet när subjektskapande processer sätts i centrum och vad kan ämnesperspektivet ge i elevernas subjektskapande? Jag tror att gemensam kunskap om sådana frågor kan ge betydelsefulla svar som handlar om demokratiskt engagemang och intresse i livet och hur skolan faktiskt kan påverka i form av god undervisning.

En kunskapsgemenskap som letar efter svaren på dessa frågor handlar alltså om att ta skolans undervisning på allvar och ta ett gemensamt ansvar att bättre förstå och bidra till en undervisning som ger eleverna insikt i samhällsvetenskapens områden. Det handlar bland annat om att tränas i att förstå, förklara och skapa undran inför samhället samtidigt som det också överför demokratiska arbetssätt, lyfter konflikter till ytan och bereder plats för eleverna att bli sina egna subjekt. I det arbetet är samhällskunskapens praktik och lärarnas erfarenhet en viktig pusselbit att beforska. För att hitta svaren på sådana frågor måste vi bege oss till händelsernas centrum: undervisningen. Där finns också lärarna som jag tror måste inkluderas i denna epistemiska gemenskap, åtminstone om vi vill att förändringen av undervisningen ska få effekter.

Skulle vi lyckas med en sådan kunskapsgemenskap, finns mycket att vinna. Om olyckskorparna har rätt, att ämnet är i en allvarlig kris (Gustavsson, 2014) därför att det spelat ut sin roll i skolsystemet kan vi, empiriskt, visa hur ämnet *kan* och *bör* spela en roll och använda vår kraft till att reformera ämnet så att det hjälper eleverna att förstå sin omvärld – och förbättra den. Utan en epistemisk gemenskap med en gemensam specialiserad kunskapsbas om skolans samhällskunskapsundervisning är vi hopplöst

förlorade nästa gång skolämnena ska förhandlas och omdanas. Samhällskunskapsdidaktikens kris är också samhällskunskapsämnets kris.

Referenser

- Amnå, Erik (2012). "How is civic engagement developed over time?: Emerging answers from a multidisciplinary field", *Journal of Adolescence*, 35(3), ss. 611-627
- Amnå, Erik & Ekman, Joakim (2014). "Standby citizens: diverse faces of political passivity", *European Political Science Review*, 6(2), ss. 261-281
- Andersson, Klas (2012). *Deliberativ undervisning: en empirisk studie*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Badersten, Björn (2014). "Att lära statsvetenskap – två ämnesdidaktiska utmaningar" i *Statsvetenskaplig tidskrift* 2014(4), ss. 425-447
- Barton, Keith C. (2009). "The denial of desire: How to make history education meaningful" 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. (2012b). "Expanding preservice teachers images of self, students, and democracy" i David E. Campbell, Meira Levinson & Frederick M. Hess. *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Barton, Keith C. (2017) "Shared Principles in History and Social Science Education" i Mario Carretero, Stefan Berger & Maria Grever (red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan
- Barton, Keith C. & Avery, Patricia. C. (2016). "Research on Social Studies Education: Diverse Students, Settings, and Methods", i Drew H. Gitomer & Courtney A. Bell (red.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C: American Educational Research Association
- Bergström, Göran & Ekström, Linda (2015). "Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken", *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2015(1), ss. 93-119
- Bernstein, Basil (1990). "Class, codes and control" i Basil Bernstein (red.) *Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm:
- Bridges, David (2006). "The Disciplines and the Discipline of Educational Research", *Journal of Philosophy of Education* 40(2), ss. 259-272
- Broman, Anders (2009). *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstads University Press

Bronäs, Agneta & Runebou, Niclas (2016). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*.
Lund: Studentlitteratur

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

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

Christensen, Torben Spanget (2011). "Educating Citizens in Late Modern Societies" i
Bengt Schüllerqvist (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

Davies, Peter & Lundholm, Cecilia (2012). "Students' understanding of socio-
economic phenomena: conceptions about the free provision of goods and services",
Journal of Economic Psychology 33, ss. 79-89

Dewey, John (1919/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos

Englund, Tomas (1984). *Utgångspunkter för samhällsorienteringens didaktik*.
Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*.
Göteborg: Daidalos

Englund, Tomas (red.) (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal
som möjlighet*. Göteborg: Daidalos

Eriksson, Björn (1988). *Samhällsvetenskapens uppkomst: en tolkning ur den
sociologiska traditionens perspektiv*. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Eriksson, Cecilia (2006). *"Det borde vara att folket bestämmer": en studie av
ungdomars föreställningar om demokrati*. Örebro: Örebro universitet

Florin Sädbom, Rebecka (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och
elevers lärande: en studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en
mål- och resultatstyrd skola*. Jönköping: Högskolan i Jönköping

Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande?: återkoppling i samhällskunskap på
gymnasiet*. Karlstad: Karlstads universitet

Gustavsson, Peter (2014). "Samhällskunskapsämnets kris" i Anders Persson & Roger
Johansson (red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i
olika institutionella sammanhang*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds
universitet

Halldén, Ola. (1994). "On the Paradox of Understanding History in an Educational
Setting" i Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck & Cahetrine Stainton (red.) *Teaching and
learning in history*. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Hartman, Sven (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & kultur

Hudson, Brian (2015). "Didactics", i Dominic Wyse, Louise Hayward, Louise & Jessica Zacher Pandya (red.). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. Los Angeles: SAGE

Johansson, Jörgen (2016). *Samhällskunskap i den nya ämneslärarutbildningen: samhällskunskapens innehåll och ämnesdidaktik vid 14 lärosäten i Sverige*. Halmstad: Högskolan i Halmstad

Kahne, Joseph & Bowyer, Benjamin (2017). "Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation", *American Educational Research Journal*, 54(1), ss. 3–34

Kansanen, Pertti (2009). "Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge?", *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1) (ss. 29-39)

Karlefjärd, Anna (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstad: Karlstads universitet

Krokmark, Tomas (1997). "Undervisningsmetodik som forskningsområde" i Michael Uljens (red.). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur

Larsson, Anna (2011). "Samhällskunskap" i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.), *Utbildningshistoria: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur

Levstik, Linda & Tyson, Cynthia (2008). "Introduction", i Linda Levstik och Cynthia Tyson (red.). *Handbook of research in social studies education*. London: Routledge

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

Lorentzen, Svein, Stretilien, Åse, Høstmark Tarrou, Anne-Liese & Aase, Laila (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utveckling*. Oslo: Universitetsforlaget

Lundholm, Cecilia & Davies, Peter. (2012). "Students' understanding of socio-economic phenomena: Conceptions about the free provision of goods and services", *Journal of Economic Psychology*, 33(1), ss. 79-89

Lundholm, Cecilia & Davies, Peter (2013). "Conceptual Change in the Social Sciences" i Stella Vosniadou (red.), *International handbook of research on conceptual change*. London: Routledge

Marton, Ference (2014). *Necessary conditions of learning*. London: Routledge

Marton, Ference & Pang, Ming Fai (2005). "Learning theory as teaching resource: Enhancing students' understanding of economic concepts", *Instructional Science* 33(2), ss. 159–191

Molin, Lena (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala: Uppsala universitet

Moore, Rob & Young, Michael (2010). "Reconceptualizing Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education" i Karl Maton & Rob Moore (red.) *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum

Morén, Göran (2017). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: en potential för undervisningen*. Karlstad: Karlstads universitet

Nordgren, Kenneth (2017). "Powerful knowledge, intercultural learning and history education", *Journal of Curriculum Studies* 49, ss. 1-20

Nowotny, Helga, Scott, Peter & Gibbons, Michael (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press: Cambridge

Ohman Nielsen, May-Brith (2004). "Historiebevissthet og erindringsspor" i Sirkka Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnús Torkellson & Ulf Zander (red.) *Hvor går historiedidaktikken? : historiedidaktikk i Norden 8*. Trondheim: NTNU

Olson, Maria (2015) "Ungas medborgerliga engagemang i samhällsundervisningen" i Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund (red.). *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups Utbildning

Olsson, Roger (2009). *Översikt och ett försök till analys av svenskt forsknings- och utvecklingsarbete i samhällsdidaktik*, paper vid Den anden Nordiske Fagdidaktikkonferens Middelfart 13-15 maj 2009

Olsson, Roger (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstads universitet

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

Ross, Wayne E. (2008). "Social Studies Education" i Sandra Mathison & Wayne E. Ross (red.) *Battleground: schools*. Westport, Connecticut: Greenwood Press

Ross, Wayne E. (2017). *Rethinking Social Studies. Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing

Sandahl, Johan (2014). "Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner", *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(1), ss. 53-84

Sandahl, Johan (2015a). "Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education", *Journal of Social Science Education*, 14(1), ss. 19-30

Sandahl, Johan (2015b). "Civic Consciousness: A Viable Concept For Advancing Students' Ability to Orient Themselves to Possible Futures?", *Historical Encounters*, 2(1), ss. 1-15

Sandahl, Johan (2015c). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet

Schüllerqvist, Bengt (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*, Stockholm: Vetenskapsrådet

Seixas, Peter (1993). "The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History", *American Educational Research Journal* 30 (2), ss. 305-324

Seixas, Peter (2001). "Review of Research on Social Studies" i Virginia Richardson (red.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C: American Educational Research Association.

Seixas, Peter (2012). "Indigenous historical consciousness: an oxymoron or a dialogue?" i Mario Carretero, Mikel Mirena Asensio Brouard & María Rodríguez Moneo (red.) *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Pub

Sjøberg, Svein (2010). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur

Torney-Purta, Judith (2002). "The Schools Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries", *Applied Development Science*, 6(4), ss. 203-212

Tväråna, Malin (2014). *Rikare resonemang om rättvisa: vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* Stockholm: Stockholms universitet

Uljens, Michael (1997). "Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori", i Michael Uljens (red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Wineburg, Sam & McGrew, Sarah (2017). "Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information", *Stanford Working Paper*, 2017(A1), Stanford History Education Group (SHEG). Tillgänglig på Internet: <https://ssrn.com/abstract=3048994> eller <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3048994>

Young, Michael (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Abingdon, Oxon: Routledge

Young, Michael (2013). "Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach", *Journal of Curriculum Studies* 45(2), ss. 101-118

Young, Michael & Lambert, David (red.) (2014). *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*. Bloomsbury: London.

VART BÖR SAMHÄLLSKUNSKAPSDIDAKTIKEN GÅ? OM ETT SPLITTRAT
FORSKNINGSFÄLT OCH VÄGAR FRAMÅT
Johan Sandahl

Young, Michael & Muller, Johan (2010a). "Knowledge and Truth in Sociology of Education" i Karl Maton & Rob Moore (red.) *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum

Young, Michael & Muller, Johan (2010b). "Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge", *European Journal of Education* 45(1), ss. 11-27

Young, Michael & Muller, Johan (2013). "On the powers of powerful knowledge", *Review of Education* 1(3), ss. 229-250