

En komparativ förståelse av ämnesdidaktiska prepositioner

Mårten Björkgren, Eva Ahlskog-Björkman, Nina Enkvist, Tom Gullberg



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2019:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:3

ISSN 2000-9879

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

En komparativ förståelse av ämnesdidaktiska prepositioner

Mårten Björkgren, Eva Ahlskog-Björkman, Nina Enkvist, Tom Gullberg

Åbo Akademi

Abstract: The national curricular guidelines for basic education and upper secondary school require teachers to have a readiness to teach and cooperate in accordance with a holistic multidisciplinary principle. The teacher education programmes in Finland are challenged to develop research-based knowledge about learning processes in holistic multidisciplinary teaching concerning both theory and practice. In this article, focus is put on comparisons between the subject-didactic perspectives of Art, Religion, History, and Social Studies. Referring to Lindström, the prepositions about, in, with and through are used as a point of departure for the aesthetic fields. The comparison is based on the prepositional perspective and particularly focusses on the understanding of the didactic emphases and ambitions. The subject-comparative reflection between similarities and differences is based on a socio-cultural view of learning, and the perspectives qualification, socialisation and subjectification by Giert Biesta. The article contributes to a consciousness about meaningful subject-didactic prerequisites for holistic multidisciplinary cooperation.

KEYWORDS: ÄMNESDIDAKTIK, PREPOSITIONER, ÄMNESÖVERGRIPANDE

About the authors: *Mårten Björkgren* är TD, akademilektor i religionsundervisningens didaktik vid Åbo Akademi i Vasa. Hans religionsdidaktiska forskning och undervisning (klass- och ämneslärarutbildning) har den senaste tiden haft en tyngdpunkt på religionsämnets ämnesövergripande betydelser i dialog med till exempel historiens, bildkonstens och idrottens didaktik.

Eva Ahlskog-Björkman är PeD, docent i pedagogik med inriktning mot estetik, konst och skapande vid Åbo Akademi i Vasa. Hon arbetar som lärarutbildare och forskare. Hennes forskningsområde är estetik och lärande speciellt inriktat mot barns skapande i bild och slöjd i förskola och åk 1-2 i den grundläggande utbildningen samt professionsutveckling inom detta område.

Nina Enkvist är doktorand vid Åbo Akademi i Vasa. Hon har tidigare arbetat som klasslärare i åk 4–6, och det var i mötet med eleverna som hennes intresse för ämnesintegrering väcktes. I den framväxande doktorsavhandlingen undersöker Enkvist hur klasslärare undervisar historia och samhällslära i ämnesövergripande undervisningskontexter inom grundskolans lägre årskurser. Enkvist arbetar även som projektkoordinator samt universitetslärare i historiens och samhällslärans didaktik.

Tom Gullberg är FD och akademilektor i historiens och samhällslärans didaktik vid Åbo Akademi i Vasa. Han är involverad i utbildningen av såväl klasslärare som ämneslärare, och har forskat i och publicerat artiklar kring historiedidaktiska frågor och ämnesövergripande undervisning. Han har publicerat flertalet artiklar om identitetsfrågor och historia.

Bakgrund och problemställning

Finland deltar aktivt i det utbildningspolitiska forsknings- och utvärderingsarbetet inom Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, OECD. I OECD:s framtidsstrategi "Learning Compass 2030" (OECD, 2019) betonas som grund för lärande en kombination av kunskaper, färdigheter, attityder och värderingar. Bland kunskaperna framhålls ämnesintegrerade kunskaper (eng. interdisciplinary knowledge) som en betydelsefull förutsättning i visionen om framtida utbildning. von Oettingen (2018) kallar OECD:s Learning Compass för en scenariedidaktik. Skolans undervisning och fostran präglas i ett sådant didaktiskt tänkesätt mera av att forma utbildningen utifrån kommande värderingar och framtidsprognoser än av bildningspotentialen i läroämnena.

Den finländska läroplansutvecklingen följer i hög grad riktlinjerna från OECD. Enligt den senaste finländska nationella läroplanen för grundläggande utbildning från 2014 är utbildningen fortfarande läroämnesindelad, men läroplanen ålägger utbildningsanordnare till ämnesövergripande studier inom olika läroämnen och i en samverkan över ämnesgränser. I läroplanen synliggörs detta på följande sätt: "Helhetsskapande undervisning ger eleverna bättre möjligheter att kombinera kunskaper och färdigheter från olika vetenskapsgrenar och att i växelverkan med andra strukturera dem till meningsfulla helheter" (Utbildningsstyrelsen, 2014a, 31). Som ett led i de helhetsskapande strävandena har sju mångsidiga kompetensområden, som undervisningens mål byggs upp kring, definierats (figur 1).



FIGUR 1.

*Sju delområden inom mångsidig kompetens för grundläggande utbildning.
(Utbildningsstyrelsen, 2014b)*

Riktlinjerna från OECD och hur de implementerats i den finländska läroplanen medför nya förväntningar på lärarutbildare i Finland. Vid Åbo Akademis lärarutbildning i Vasa har under de senaste åren gjorts flera ansatser för att utveckla en ämnesövergripande pedagogik och stöda lärarstudenters beredskap att undervisa enligt ämnesövergripande principer (Gullberg & Björkgren, 2008; Björkgren, Gullberg &

Hilli, 2014). Diskussionen är aktuell också på nordisk nivå, vilket kan exemplifieras med att Nordidactica initierade ett temanummer kring interdisciplinartitet redan 2014 (Spanget Christensen & Hobel, 2014). För tillfället pågår ett forsknings- och utvecklingsprojekt (IDEMO – Integrated Subject and Democratic Education, 2018–2021), som finansieras av Undervisnings- och Kulturministeriet i Finland. Projektet är ett av regeringens spetsprojekt. Det strävar efter att utveckla ämnesövergripande pedagogik i de finländska ämneslärarutbildningarna och därigenom lärarstudenters kompetens att implementera ämnesövergripande undervisning och demokratifostran i sin verksamhet. Den här artikeln skrivs inom ramen för IDEMO-projektet.

I forskningslitteratur framhålls ofta vikten av att en framgångsrik samverkan mellan ämnen bygger på ämnesspecifika infallsvinklar, metoder och begrepp (se t.ex. Applebee, Adler & Flihan, 2007; Barnes, 2015; McPhail, 2018). Detta är även något som syns i de finländska läroplansgrunderna, genom att helhetsskapande principer lyfts fram som ett komplement till ämnesindelad undervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014a; jfr Lonka, 2018). Kraven på ämnesövergripande undervisning och kompetensutveckling ställer de finländska lärarna inför delvis nya utmaningar, eftersom de skolats i en utbildningstradition som bygger på en stark ämnesindelning. Niemelä och Tirri (2018) har uppmärksammat problematiken och efterlyser insatser för att utveckla en ämnesövergripande pedagogik vid sidan av allmän didaktik och ämnesdidaktik. Utgående från Schulmans (1986, refererad i Niemelä & Tirri, 2018) definition av lärarkompetens föreslår författarna fyra kunskapsförutsättningar för läroplansintegrering över ämnesgränser (eng. Curriculum Integration): grundläggande innehållslig ämneskunskap (I), kunskap över ämnesgränser och om olika ämnens innehåll och mål (II), grundläggande pedagogisk kunskap om sätt att genomföra ämnesintegrering (III), insikter om pedagogiska syften och mål i ämnesövergripande undervisning (IV). (Niemelä & Tirri, 2018.)

Med inspiration i de kunskapsförutsättningar som Niemelä och Tirri lyfter fram ser vi ett behov av att ytterligare fördjupa reflektionen genom att synliggöra läroämnens särdrag och ämnesdidaktiska förutsättningar som utgångspunkter för samverkan och ämnesövergripande undervisning. Enligt Klausen (2011) handlar det inte encyklopediskt om att behärska alla läroämnena utan snarare att kunna förstå och kommunicera kring deras bildningsuppdrag. Klausen betonar också vikten av att alla som är involverade i ämnesövergripande samverkan bör vara medvetna om hur de ska samverka. Klausen beskriver olika grader av samverkan, där den "tunnaste" formen genomförs då ett dominerande ämne använder sig av olika hjälpdiscipliner. På följande nivå kan samverkan fördjupas genom ett mångvetenskapligt samarbete där flera ämnen arbetar parallellt kring samma tema. Genom tvärvetenskaplig samverkan kan vidare några ämnen tillsammans arbeta kring en gemensam problemställning. Den fjärde och mest genuina formen av samverkan beskriver Klausen som ämnesövergripande undervisning. Temat i sig framträder där mera än de enskilda ämnena, vilka ändå är viktiga i och med att de tillför ämneskunskap och ämnesdidaktisk potential till det projekt som genomförs. (Klausen, 2011, även Klausen 2014).

Denna artikel ska ses som en ansats i en dylik strävan att dels lära sig förstå olika läroämnens bildningspotential, dels att komma till insikt om på vilka olika sätt

läroämnen kan samverka när de förstår varandra. Utgångspunkt tas i olika ämnens didaktiska särdrag för att möjliggöra en reflektion över förutsättningar för samverkan mellan ämnen i lärarutbildningssammanhang.

Syfte och tillvägagångssätt

Ämneskomparationen i denna artikel tar avstamp i följande fyra kunskapsområden: bildkonstens, religionens, samhällslärans och historiens didaktik. Framställningen avgränsas till hur läroämnets särdrag förstås didaktiskt i litteraturen utifrån en användning av *prepositioner* i anslutning till lärande. Vi har stannat för användningen av prepositioner eftersom dessa enligt oss erbjuder goda möjligheter att synliggöra lärande relaterade innebörder och målsättningar både allmänt didaktiskt (jfr Biesta, 2006), men framför allt ämnesdidaktiskt. Syftet är således att synliggöra betydelser av olika prepositions perspektiv inom respektive ämnesdidaktik samt reflektera över likheter och olikheter som förutsättningar för ämnesdidaktisk samverkan.

Som exempel och utgångspunkt för den deskriptiva och komparativa framställningen används prepositionerna *om*, *i*, *med* och *genom* som Lindström (2008; 2012) utvecklat för de estetiska ämnesområdena. Perspektiven från Lindström prövades av Ahlskog-Björkman och Björkgren (2018) i en studie där bildkonstens och religionens didaktik möttes. Mötet visade sig fruktbart och därför utvidgades samarbetet till att omfatta en granskning av också historiens och samhällslärans didaktik i denna artikel. Lindströms prepositioner används i artikeln som en referenspunkt för alla fyra ämnen. I vårt sätt att komparera används bildkonstens didaktik som utgångspunkt. Därefter framställs olika synsätt från religionsdidaktikens område. Beskrivningen och komparationen vidgas genom att inkludera perspektiv från samhällslärans och historiens didaktik, vilka inte ägnat samma uppmärksamhet åt så kallade ämnesdidaktiska prepositioner för att karaktärisera lärandet i dessa läroämnen. I framställningen nöjer vi oss med rätt grova deskriptiva och komparativa penseldrag. Genom ämneskomparationen strävar vi efter att se och förstå ämnesdidaktiska prepositioner på ett nytt sätt genom kollegial dialog.

I anslutning till Schüllerqvist (2009), som framhåller att komparativa ämnesdidaktiska studier kan bidra till ökad insikt om särdrag hos det egna ämnet, har vi valt ett explorativt tillvägagångssätt (Peltonen, 2014). En explorativ studie strävar efter att undersöka och synliggöra ett område som från början inte är klart definierat. Målet är inte att ge ett färdigt svar utan att identifiera aspekter för vidare forskning och fördjupning. Vår studie kan beskrivas som en litteraturbaserad explorativ undersökning med fokus på såväl explicita som implicita ämnesdidaktiska prepositioner. Prepositionerna fungerar analytiskt som en metodisk ingång i och en kommunikation om ämnesdidaktiska särdrag i lärandeprocesser (jfr Lindström, 2008; 2012; Hella & Wright, 2009). Vår ambition är inte att till exempel utgående från lingvistisk eller socialsemiotisk metod jämföra prepositionernas språkliga användning och funktion i ämnesdidaktiska texter. Vi närmar oss prepositionerna snarare som ämnesdidaktiska ingångar. Intresset riktas mot prepositionerna som didaktiska resurser och kulturella

avlagringar, vars syfte är att hantera olika utmaningar och uppgifter i lärandeprocesser (jfr Selander och Kress, 2010).

Studiens material består av ett urval ämnesdidaktisk litteratur. Vi har valt sådana texter inom bildkonstens och religionens didaktik som innehåller en didaktisk användning av prepositioner. Bidragen för historiens och samhällslärans didaktik är av allmän karaktär, och föreslagna prepositioner i dessa ämnen utifrån materialet utgörs av våra tolkningsansatser. Vi gör inte anspråk på en systematisk genomgång av alla bidrag som på olika sätt diskuterar ämnesdidaktiska prepositions betydelse. Texterna som anförs i studien skall snarare ses som exempel på ett ämnesdidaktiskt resonemang kring lärande och ämnets uppdrag.

Lärande genom kommunikation och social interaktion

Utifrån artikelns syfte och karaktär har vi valt en positionering mot ett sociokulturellt sätt att förstå lärande. I den sociokulturella traditionen är kommunikation och social interaktion utgångspunkten och kärnan för lärandet (Säljö, 2005; Vygotskij, 1978). För att förstå sin omvärld använder människan språk som ett medierande redskap och dessa redskap kan vara både språkliga/intellektuella och fysiska (Vygotskij, 1978). Enligt Vygotskij ska dessa fenomen inte separeras utan betraktas tillsammans som kulturella redskap. Till de sociokulturella bidragen hör också Biestas (2005) uppmärksammande av ett nytt språk som vuxit fram kring lärande (eng. *new language of learning*), där det sker en omdefiniering av begrepp som undervisning, lärande och utbildning. Biesta argumenterar för en förståelse av lärande som ifrågasätter ett synsätt där kunskaper och färdigheter ses som en slags produkt som konsumenten skaffar sig utgående från egna behov. I stället borde lärandeprocesser uppfattas som respons på till exempel en utmaning eller något annorlunda. I ett sådant lärande synliggörs vem du är och var du befinner dig. Den subjektiva förståelsen av något sker och utvecklas i social interaktion. Utan det sociala sammanhanget uteblir närvaron som en dimension i lärandet: "To come into presence means to come into presence in a social and intersubjective world, a world we share with others who are not like us." (Biesta, 2005). Det här synsättet förefaller fruktbart i ämneskomparativa sammanhang, där kommunikationen om ett läroämnes betydelse diskuteras kollegialt med respekt för de enskilda läroämnenas bildningsperspektiv och –potential (jfr von Oettingen, 2018).

I ett försök att definiera undervisning utifrån samtidens uppfattning om utbildning och lärande som mångfacetterade begrepp, har Biesta (2015) identifierat tre dimensioner som all undervisning inbegriper: kvalificering, socialisering och subjektifiering. *Kvalificering* handlar om överföring och tillägnande av kunskap och färdigheter, vilka är viktiga för att kvalificera eleverna till att kunna göra något. Detta görande kan vara konkret förbundet med yrkesmässig och professionell utbildning, eller uppfattas i ett bredare perspektiv, exempelvis i allmän utbildning som strävar efter att förbereda eleverna för ett liv i moderna komplexa samhällen. Utbildning handlar ändå inte enbart om kvalificerande kunskaper och färdigheter, utan genom undervisningen överförs kulturella, sociala och politiska traditioner och handlingsmönster till eleverna.

Denna process av *socialisering* är delvis ett uttalat mål för utbildningen, men fortskrider också genom tysta processer eftersom undervisningen reproducerar existerande sociala strukturer och maktförhållanden. Vid sidan av kvalificering och socialisering har utbildning alltid också en inverkan på eleverna som personer. Detta härrör sig till den tredje dimensionen *subjektifiering*, som handlar om på vilka sätt eleverna genom utbildningen blir till existerande subjekt istället för objekt för andras handlingar. Biesta betonar att de olika dimensionerna är icke-separerbara i undervisningssituationer, och att utbildning behöver ses som ett brett begrepp som inbegriper såväl innehåll, traditioner som person.

Som redan nämntes har Biestas dimensioner utformats med utbildning och lärande som allmänna begrepp i åtanke. Dimensionerna har ändå kommit att tillämpas också i ämnesdidaktiska sammanhang genom Sandahls (2015) ansats att definiera de samhällsorienterade ämnenas bildningsuppdrag utifrån de tre dimensionerna. Genom att diskutera ämnenas uppdrag utifrån kvalificerande, socialiserande och subjektifierande synvinklar, kan förståelsen för ämnena och deras lärandeprocesser fördjupas och ses i nytt ljus. Ett ämnes bildningsuppdrag i relation till skolans övergripande fostransuppdrag kan vidare göras synlig utifrån en förståelse av det egna ämnets särdrag som samtidigt ingår i ett större sammanhang.

I artikelns avslutande diskussion knyter vi an till den sociokulturella synen på lärandet, och särskilt till Biestas dimensioner kvalificering, socialisering och subjektifiering som övergripande perspektiv på lärande och utbildning. Nu följer först beskrivningen av särdragen i de fyra ämnesdidaktiska diskurserna samt de komparativa iakttagelserna.

Prepositioner i ämnesdidaktiska perspektiv

Bildkonstens didaktiska perspektiv

På grund av sin praktiska karaktär där färdigheter är i fokus för lärandet, har konstämnenas roll i skolan diskuterats redan på 60-talet bland annat i Storbritannien (Buckinham, Grahame & Sefton-Green, 1995). I fortsättningen på denna diskussion har Buckinham et al (1995) lyft fram konstämnetts särdrag för att synliggöra konstämnenas värde i relation till de mer teoretiska ämnena. Dessa särdrag överensstämmer i stort med Lindströms (2008; 2012) sätt att kategorisera de estetiska ämnena utifrån prepositionerna lärande *om*, *i*, *med* och *genom* (se nedan).

I Norden pågår fortfarande en diskussion om konstämnenas olika roller i den grundläggande utbildningen. De estetiska uttryckens roll i skolan kan nämligen ses utifrån två synvinklar (Karlsson Häikiö; 2012; Häikiö, 2007). Konst och skapande processer kan å ena sidan betraktas ur en instrumentell synvinkel och kan då användas som stöd i lärandet av andra ämnen (Häikiö, 2007). De estetiska uttrycken kan även ses ur en synvinkel där konstens egenvärde betonas. Häikiö uttrycker detta kort som att konsten antingen används som metod eller som egen kraft. De finländska läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014a) lyfter fram båda dessa synvinklar,

dels genom att se bildkonst som ett eget ämnesområde, dels att betona de konstnärliga ämnenas roll som ett av mångsidiga arbetssätt i undervisningen.

För att djupare gå in i vad konstnärliga uttrycksformer står för kan begreppet estetik användas. Estetik betyder det sinnliga och Bale (2010) förklarar att det handlar om människans förmåga att kombinera en mängd sinnesintryck till en helhet. I alla tider och i alla kulturer har estetiska uttryck som målningar, musik och dans använts för att förmedla kultur och kunskap (Dahlbeck & Persson, 2010). Då människan genom sina sinnen skaffar kunskap och bearbetar sina intryck till olika uttryck blir estetik och estetiska uttrycksformer en kunskapsform som kan användas för att kommunicera med andra. Exempelvis bildkonst kan användas i lärandesammanhang där man önskar nå ett fördjupat tänkande. Sava (1995) anser att människan får upplevelser som är kopplade till dem själva och deras omvärld just genom de estetiska lärprocesserna. Saar (2005) gör en åtskillnad mellan något han kallar den svaga och den starka estetiken. Den svaga estetiken förklarar Saar med att man gestaltar något som redan finns och betraktar detta på nya sätt. Detta betyder enligt Saar att estetiken ger stöd åt ett bestämt kunskapsinnehåll som exempelvis att matematiken rytmiseras eller att en historisk epok kan illustreras genom speciella sånger. Den starka estetiken vill skapa förändring och kräver engagemang, vilket utmanar den lärande att betrakta saker och ting ur nya perspektiv.

Bildkonst kan förutom att användas som medel för ett bredare lärandemål även betraktas som ett eget ämnesområde med egna målbeskrivningar. Mårner och Örtegren (2003) använder begreppet mediespecifikt för exempelvis det estetiska ämnesområdet bildkonst då grunden finns i själva ämnet och som kan sägas tillhöra ett eget hemmedium. Begreppet medieneutralt står däremot för arbetssätt som anses vara neutrala eftersom samma mål även kan nås genom andra medier än exempelvis bildkonst (Lindström 2008; 2012). I ett mediespecifikt sätt att hantera bildkonst behöver det specifika alfabet som rör tekniker, material, verktyg inom ämnet läras ut (jfr Karlsson Häikiö, 2016). För att fånga in centrala aspekter av estetiskt lärande har Lindström (2008; 2012) utgått från perspektiven lärande *om*, *i*, *med* och *genom* estetiska ämnen eller verksamheter. Modellen kan användas för olika estetiska ämnen som bild, dans, drama eller musik men i den här artikeln har vi valt att explicit använda den för ämnesområdet bildkonst. Nedan beskrivs de fyra perspektiven utgående från Lindströms modell:

Konvergent <u>Förutbestämt mål</u>	Divergent <u>Målet är öppet</u>
Lärande OM <u>Medie-</u> <u>specifikt</u> (relaterat till konstämnet)	Lärande I (experimenterande med material och tekniker, relaterat till konstämnet, tolkningar och konstsamtal)
Lärande MED <u>Medie-</u> <u>neutralt</u> (stödja kunskapsbildningen i andra ämnen)	Lärande GENOM (förhållningssätt och kompetenser genom djupa engagemang)

FIGUR 2.

Modell av estetiska läroprocesser.

(Lindström, 2008, 2012; bearbetad av Ahlskog-Björkman).

Lärande om står för kunskaper och färdigheter ifråga om bildkonst som ämnesområde. Målformuleringen kan sägas vara konvergent i och med att de ställda lärandemålen är givna på förhand. Vi kan också här tala om att målet är mediespecifikt då målet är riktat mot bildämnet i sig självt.

Lärande i handlar om tillägnet av kunskap i bildkonst genom att eleven fördjupar sina färdigheter på ett mer öppet sätt genom att experimentera med material och tekniker. Det kan då utgå från mera kreativt skapande som att använda tidigare erfarenheter i kombination med nytänkande eller i form av konstsamtal. *Lärande i* bildkonst betecknar då reflektioner över bland annat en bilds formspråk och betydelser. I detta perspektiv kan målformuleringen sägas vara divergent eftersom resultatet inte är givet på förhand. Utgångspunkten här är mediespecifikt genom att bildkonst är den form i vilket budskapet uttrycks. Det som förmedlas påverkas nämligen av hur det uttrycks och vilka redskap och tekniker som används.

Lärande med syftar på kunskapsstillägnet där estetiska uttryck, exempelvis bildkonst, integreras med givet stoff från något annat ämnesområde. Då *lärande med* bildkonst är i fokus är målformuleringen inte anknuten till det estetiska ämnesområdet. Bildkonst används här som ett medel för att stödja kunskapsbildning i ett annat ämnesområde med given målformulering, således konvergent. I detta sammanhang utgår målformuleringen inte från bildkonst och kan därför sägas vara medieneutralt.

Lärande genom bildkonst sätter fokus på förhållningssätt och övergripande kompetenser som möjliggörs genom att den lärande eleven engagerar sig på djupet i estetiska projekt. Här är målet divergent eftersom läraren önskar nå ett lärande som är mer öppet och som inte är förutsägbart. Syftet med bildkonst i detta sammanhang är inte specifikt att lära eleverna om bildkonst som eget ämnesområde, utan används främst medieneutralt för att främja elevens allsidiga utveckling.

Enligt Lindström (2012) omfattar estetiskt lärande, exempelvis som här bildkonst, alla fyra lärandeformer. Lindström hänvisar till Efland (2002) och Parsons (2004) som menar att fast *lärande med* relateras till ett integrerat lärande används konst utifrån sina egna egenskaper och funktioner.

Karlsson Häikiö (2012) betonar att det behövs en medvetenhet hos lärarna om hur estetiskt lärande ska användas eftersom bildkonst antingen kan användas som mål i sig eller användas som medel för att stöda lärandet i andra ämnen (jfr Lindström, 2012). Men, hävdar Karlsson Häikiö (2012), det kan också finnas osäkerhet kring användningen av estetiska uttrycksformer hos lärare som inte har estetiska ämnen som sitt huvudämne. I förlängningen anser Karlsson Häikiö dock att estetiska uttryckssätt kan tillföra nya sätt att tänka och arbeta, och även tillföra nya metoder för lärande i ämnesövergripande arbetssätt.

Religionsdidaktikens perspektiv

Inom religionsdidaktiken har prepositioner använts för att karakterisera lärandet i den offentliga skolans religionsundervisning. I det följande beskrivs i huvudsak två diskurser där prepositioner ingått för att artikulera religionsämnets uppdrag. Beskrivningen rör sig i spänningsfältet mellan förståelse av religionsundervisning i ett bildningsperspektiv (eng. formation, transformation) och i ett kunskapsperspektiv (eng. knowledge, transmission) (jfr Skeie, 2012). Utgångspunkten i bägge diskurserna är den närmast triviala uppfattningen att religionsundervisningens uppdrag i den offentliga skolan, vars kontext präglas av diversitet, inte till sin karaktär kan vara indoktrinerande eller religiöst socialiserande till en bestämd religion.

I traditionen från Schleiermacher uppfattas religion och pedagogik som mänskliga praxisområden. Varken religion eller pedagogik skall utgöra ett mål för den andra (von Oettingen, 2007). Religion definierad som religiös känsla kan enligt Schleiermacher vägleda människan och hennes handlande som ljus på vägen eller som inspirerande musik: människan skall göra allt *med* religion, men inte *utifrån* religion (ty. "mit", aber "nicht aus" Religion) (Dressler, 2005). Relationen mellan religion och pedagogik förstås i vänskapliga termer där det finns frihet och ömsesidig respekt för varandras särart och utvecklingspotential.

Benner (2002) tar utgångspunkt i Schleiermachers synsätt när han reflekterar över religionsundervisningens karaktär (jfr von Oettingen, 2007; af Keld, 2007). Religion liknas vid andra mänskliga verksamheter såsom konst, etik och politik. Religion är något som är *med* i allt vad människa företar sig, delvis genom människans medvetenhet om sin egen dödlighet. Skolans religionsundervisning kan dock inte vara förkunnande till sin karaktär eller etiskt normativ utifrån religion. Lärandet *med* religion är en uppmärksamhet på religionens medverkan i det mänskliga, men påbjuder inte ett handlande utifrån en religiös grund (af Keld, 2007). Religiösa dogmer, livsstilar och traditioner behöver transformeras till reflexiv kunskap och innehåll i lärandet. Benners förståelse av skolans religionsundervisning kännetecknas av en kritisk hållning mot en vetenskaplig och metavetenskaplig tematisering av det religiösa i religionsundervisningen. Han anser att eleven i sitt lärande behöver reflexivt bekanta sig med en religions egna kunskaps- och erfarenhetsformer.

Ett lärande *med* religion är enligt Benner legitimt i skolan när det innebär en kritisk bestämning av religionens egenart och när den hos de unga utvecklar en medveten reflektion över möjligheter, problem och gränser för en religiös världsbild och

livstolkning. Till religionsundervisningens karaktär hör, menar Benner, att den rör sig i spänningsfältet mellan det ändliga och det oändliga. Dess uppgift är inte att förmedla en universell problemlösningskompetens utifrån någon religion, ej heller att ge existentiell eller etisk vägledning utgående från en viss religion (Benner, 2002; Benner et.al., 2011). I Benners icke-affirmativa syn på ett lärande *med* religion betonas transformativa processer och en differentierad tolkning av religiösa erfarenheter i nämnda spänningsfält och en historisk kritisk granskning av religion, särskilt dess maktutövning mot sina medlemmar och mot andra. (Benner, 2002; 2007; af Keld, 2007; von Oettingen, 2007).

Det andra exemplet på prepositionsbruk inom religionsdidaktiken kommer från en anglosaxiskt präglad diskurs kring det som i denna framställning tolkas som ett lärande *om* och *av* religion (eng. learning about and from religion). Här handlar det ofta om religionsämnets legitimitet i den offentliga skolan, men också om pedagogiska strategier och perspektiv. Utvecklingen i Storbritannien är ett exempel på hur dessa två prepositioner och perspektiv kom att medföra en genomgripande förändring då skolans religionsundervisning frångick karaktären av ett lärande *i* religion (eng. Christian Instruction). Utgångspunkten för förändringen togs i en religionsfenomenologisk strävan, främst den som religionsvetaren Smart (1968) rekommenderade för skolans religionsundervisning (Barnes, 2011). Målet var en neutral och icke-konfessionell religionsundervisning i kommunala skolor (Jackson, 2004).

Inspirerad av Smarts religionsfenomenologi (jfr Barnes, 2011) utvecklade Grimmitt (1987; 2000), utgående från en konstruktivistisk syn på lärande, distinktionen att lära sig *om* och att lära sig *av* religion (Teece, 2008; Engebretson, 2009). Det övergripande syftet var att bidra med en pedagogisk teori om mänsklig utveckling och genom den förnya den brittiska modellen för religionsundervisning, särskilt dess uppdrag som läroämne i ett pluralistiskt skolsammanhang (jfr Skeie, 2012). Ett lärande *av* religion handlade för Grimmitt om vad eleven lär sig om sig själv i religionsundervisningen och i mötet med existentiella livsfrågor. Undervisningens mål var att aktivera en kritisk reflektionsförmåga och utveckla elevens religiösa och moraliska medvetenhet. Grimmitt menade att det inte räcker med ett lärande *om* trosföreställningar och religiöst liv i de stora religionerna. Undervisningen behöver också närmare granska innebörden i religiös tro och religioners sanningsanspråk, etik och värdegrund. Studierna skulle stödja elevens egen förmåga till kritiskt tänkande men också en reflektion över den egna åskådningen och egna värderingar. (Grimmitt, 1987; jfr Hella, 2007; Skeie, 2012).

Uppfattningen att religionsundervisning är ett lärande *om* religion implementerades i Storbritannien under 1980-talet. Den så kallade indoktrinerande religionsundervisning (eng. teaching religion) ersattes av en undervisning *om* religion, både om kristendom och om andra religioner (Dinham & Shaw, 2017). Det prepositionslösa att undervisa religion eller *i* religion uppfattades begreppsligt närmast som konfessionell religionsundervisning och något som hörde hemma i sådan undervisning och fostran som gavs av religiösa samfund eller av vissa friskolor. År 1994 fastslog läroplansmålen att religionsundervisning är ett lärande *om* religion och ett lärande *av* religion (SCAA, 1994; Dinham & Shaw, 2017). Tio år senare kompletterades undervisningens innehåll med lärande *om* sekulära filosofier och åskådningar såsom humanism. Distinktionen

lärande *om* och *av* religion, och relationen mellan kunskaper *om* religion och ett lärande *av* religion med utgångspunkt i eleven och hans livsvärld, kom av flera didaktiker att uppfattas som problematisk (Wright, 2004).

Förståelsen av ett lärande *om* och *av* religion har inom religionsdidaktiken således diskuterats och problematiserats under de senaste decennierna (t.ex. Wright 2003, 2007; Jackson, 2018; Teece, 2008). Särskilt Hella och Wright (2009) pekar i en jämförande studie om religionsämnet i Finland och Storbritannien hur det i de båda länderna finns en strävan att implementera ett lärande *om* och *av* religion, men att det finns tillkortakommande att synliggöra sambanden mellan dessa två perspektiv. Svårigheterna är enligt författarna av generell karaktär, nämligen den utmanande uppgiften hos alla liberala försök att erbjuda religionsundervisning i en pluralistisk skolkontext. En religionsfenomenologisk ansats innebär också vissa begränsningar i att studera religion i skolan. I stället förespråkar författarna ett avstamp i kritisk pedagogik, i fenomenografi och variationsteori, och en kombination av lärande *om* och *av* religion där eleverna inspireras till ett gott liv som präglas av filosofisk förtrogenhet med frågor om tillvarons yttersta grund och olika religioners och sekulära åskådningars svar på frågan om livets mening. Jackson (2008) har å sin sida efterlyst ett hermeneutiskt perspektiv där ett lärande *om* och *av* samverkar. Inom religionsdidaktiken finns också exempel på hur Grimmits perspektiv utgjort en utgångspunkt i skapandet av översikter över undervisningsmodeller i Europa (jfr. Schreiner, 2013).

I relation till bildkonstens förståelse av ett lärande *om*, *i*, *med* och *genom* (se figur 2) uppvisar de religionsdidaktiska förståelserna och bruket av prepositionerna en del likheter och rätt många olikheter. Den första iakttagelsen är att ett lärande *om* inte förenar kunskaper och färdigheter lika integrerat som i bildkonst (jfr Grimmitt, 1987; Teece, 2008; Hella & Wright, 2009). Förståelsen av ett lärande *i* religion präglas starkt av ett lands eget historiska och kulturella sammanhang, och av diskursen om valet av konfessionell eller objektiv religionsundervisning. Legitimitetsfrågans kontextuella karaktär utgör också ett särdrag i religionsämnet som är främmande för det divergenta lärandet *i* bildkonst och för dess inbjudan till kreativa tillämpningar i materialet. Benners betoning *med* religion i religionsundervisningen har vissa likheter med bildkonstens öppenhet för samverkan i undervisning. Den icke-affirmativa samverkan i mänskliga praxisområden som Benner tycks förespråka rör sig främst på ett kritiskt bildningsteoretiskt plan, inte på ett plan av didaktisk samverkan. Betoningen av ett lärande *genom* religion förekommer sparsamt inom religionsdidaktiken (jfr Roebben, 2011). Ett sådant lärande uppfattas höra hemma i de religiösa samfundens egen undervisning och fostran. Däremot framhålls vikten av ett lärande *av* religion utifrån konstruktivistisk syn på elevcentrerade lärandeprocesser där bland annat religiösa och irreligiösa åskådningar och perspektiv på det goda livet och åskådningarnas existentiella bärkraft granskas.

Samhällslärans didaktiska perspektiv

Samhällslärans didaktik har beskyllts för att vara ett splittrat och mångfacetterat forskningsfält med liten konsensus (Gustavsson, 2014; Sandahl, 2018). Ämnets

lärandeuppdrag är nära sammanknutet med hela skolans medborgarfostransuppdrag (jfr Utbildningsstyrelsen, 2014a), varigenom det ständigt tvingas försvara sin legitimitet med ett särskilt ansvar för undervisning kring samhället och samhällsfrågor (Blanck & Löden, 2017). I ämnets lärandeuppdrag till demokrati och medborgarskap finns en stark betoning på kunskapsuppdraget, dvs. att eleverna ska lära sig om samhället och dess olika institutioner, strukturer och funktioner. Uppdraget är samtidigt större än så, genom att det inrymmer ett demokratiskt bildningsuppdrag där huvudmålet är att fostra samhällsmedborgare. Detta vidare uppdrag är värdeförmedlande och normerande i sin ambition, och undervisningen karaktäriseras av en balansgång mellan legitimering av det rådande samhället och utvecklande av ett kritiskt tänkande. (Barr, 1997; Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2015; Långström & Virta, 2016.) Även om samhällslärens didaktiska uppdrag primärt inte definierats genom ämnesdidaktiska prepositioner i litteraturen, är det utifrån ovanstående korta försök till inringande av ämnets uppdrag möjligt att identifiera inneboende dito.

Lärande om: Utifrån en uppfattning om begreppet "samhälle" som det centrala studieobjektet i samhällslära (jfr Blanck & Löden, 2017), kan prepositionen *om* tydligt skönjas i ämnets lärandeuppdrag. Lärande *om* samhället koncentreras kring ämnets kunskapsinnehåll som är sammansatt från flera samhällsvetenskapliga discipliner. Förutom den vetenskapliga informationen inbegriper ämnesinnehållet i samhällslära också organisations- och yrkesinformation samt vardagskunskap hämtad ur livsvärlden (Långström & Virta, 2016). Lärande *om* samhället har ett konvergent och ämnesbundet syfte, och dess mål och exakta innehåll bestäms närmare i respektive länders styrdokument. Att lära sig *om* samhället och dess institutioner utgör en grundläggande kvalificeringsdimension i elevens utveckling till samhällsmedborgare. Lärande *om* samhället inbegriper samtidigt också en socialiseringsprocess där individen integreras i samhället, därför att ämnesinnehållet handlar om samhället och dess institutioner, processer och grundvärderingar (Långström & Virta, 2016). I jämförelse med det icke-konfessionella religionsämnet har undervisningen i samhällslära ett tydligt ansvar för att socialisera in eleverna i rådande samhälleliga normer.

Lärande i: Gällande samhällslära kan prepositionen *i* inrymma två separata betydelser i didaktisk litteratur. För det första, om vi fortsättningsvis utgår från samhället som centralt studieobjekt i samhällslära, kan konstateras att lärande *om* samhället i formell samhällsläraundervisning och i generell skolkontext enbart utgör en del av lärandeprocessen. Lärande *om* samhället sker framförallt *i* samhället, genom information och intryck utanför officiella utbildningsinstitutioner. Man läser, observerar och lyssnar samt tillägnar sig normer och beteendemönster. Vid sidan av formell utbildning fungerar bland andra familjen och medier som betydande socialiseringsagenter. (Långström & Virta, 2016.) För det andra, kan lärande *i* samhällslära fokusera på ett lärande i centrala metoder och förfaringssätt inom de samhällsvetenskapliga disciplinerna. Enligt Christensen och Christensen (2015) är lärande i ämnets metoder en central del av ämnesdidaktiken, eftersom en förmåga att tillämpa dessa utgör en del av kunnandet i ämnet. Exempel på samhällsvetenskapliga metoder kan vara problemorienterade undersökningar och statistiska förfaringssätt.

Lärande med: Medan bildkonsten som ett färdighetsämne ofta används som ett medel för att stödja kunskapsbildning i ett annat ämnesområde, har samhällslära som ett samhällsorienterat ämne inte samma utgångspunkt. Samhällslära uppfattas ofta som ett kunskapsämne med ett gediget ämnesstoff (Långström & Virta, 2016), och Nilsson (2007) konstaterar att sådana ämnen ofta bestämmer målformuleringarna i tematisk och ämnesövergripande undervisning. Uppfattningen om ett lärande *med* samhällslära är inte särskilt synlig i litteraturen, utan närmar sig främst det vidgade medborgarfostransuppdraget som i denna analys definieras i termer av lärande *genom* samhällslära.

Lärande genom: Samhällslära som skolämne karaktäriseras av dess särskilda ansvar för att fostra demokratiska medborgare, varigenom det stöder den formella utbildningens övergripande lärandeuppdrag (Barr, 1997; Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2015; Långström & Virta, 2016). Lärande *genom* samhällslära kan därmed förstås i termer av detta vidare lärandesyfte, som alla ämnen ansvarar för och som inrymmer både kvalificering, socialisering och subjektivering hos den enskilde individen (jfr Sandahl, 2015). Medborgarfostran har inget fullständigt slutgiltigt mål eftersom det handlar om en individuell utvecklingsprocess. Därmed är lärandemålen i dimensionen lärande *genom* samhällslära divergenta och icke-förutsägbara. Medborgarfostran formas dels genom erfarenheter den lärande får genom utbildning, men påverkas minst lika mycket av andra faktorer (Långström & Virta, 2016). Utgångspunkten för medborgarfostran är att den lärande redan är medborgare, samtidigt som lärandeprocessen fortsätter under skolåren och genom hela livet (Solhaug, 2013). Lärande *genom* samhällslära ses därmed som en del av en livslång process, och ska också förstås som en förutsättning för fortsatt livslångt lärande, vilket idag lyfts fram som ett starkt behov i samhället (Dahlstedt & Olson, 2013).

Lärande för: Samhällsläran står i jämförelse med andra skolämnena på ett unikt sätt i växelverkan med det omgivande samhället, och ämnet formas för att svara mot samhällets behov av ideala medborgare (Dahlstedt & Olson, 2013). Samhällslära-ämnet är främst en politisk konstruktion (Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2015; Löfström, 2014), genom att dess uppdrag motiveras och beskrivs utifrån samhällets fostransideal. I detta hänseende träder prepositionen lärande *för* samhället tydligt fram. Samhällets uppfattning av en ideal medborgare blir tydlig i läroplansmålen för ämnet och, som Dahlstedt och Olson (2013) lyfter fram, är det framförallt ett entreprenörmässigt medborgarskap som idag anses eftersträvansvärt (jfr Utbildningsstyrelsen, 2014a). Genom att utveckla ett företagsamt förhållningssätt förväntas de lärande fostras till ansvarstagande och aktiva medborgare, vilka bidrar till samhällets ekonomiska fortbestånd och till upprätthållandet av rådande samhällsmekanismer. Fostransuppdraget till ett lärande *för* samhället och dess behov ska dock inte förstås som att ämnesundervisningen enbart inriktas på ett legitimerande av det rådande samhället. Ekendahl, Nohagen och Sandahl (2015) betonar vikten av att också problematisera samhällsfrågor och peka på existerande missförhållanden. Genom att kombinera kritiskt tänkande med legitimering av det rådande fostras medborgare som i bästa fall omfattar värden i det existerande samhället, men vilka också drivs av en strävan efter att utveckla och förbättra. Detta gynnar samhällsbygget på lång sikt.

Historiedidaktikens perspektiv

I likhet med samhällslära har historiedidaktiken inte en lika explicit praktiserad prepositionsanvändning som religionsämnet och bildkonst. Därmed inte sagt att det inte skulle vara lika praktiskt att beskriva historieämnets ämnesdidaktiska potential med hjälp av liknande prepositioner. I historieämnets själ finns ju uppfattningen att vi lär oss av historien för att förstå vår egen samtid. På svenska har dock inte ett prepositionsperspektiv diskuterats mera synligt innan Olofsson (2010, 2019) förde fram tanken om att vi lär oss *om*, *i* och *av* historien (se även Ammert, 2013).

Lära av historien: “Ska vi förstå nutiden måste vi veta hur den blivit till”, konstaterade den norska historikern Kjelstadli i Nordens kanske mest lästa metodbok för historievetenskap (Kjelstadli, 1998, 21). Hobsbawm, en av världens mest kända historiker under 1900-talet, har bland annat konstaterat att historien är “erfarenheternas minnesbank”: “Vi kan inte låta bli att ta lärdom av det förflutna vi kan lära oss fel saker – vilket vi bevisligen ofta gör - men om vi inte lär oss, om vi inte har en chans att lära oss eller vägrar lära oss av allt från det förflutna som är relevant för oss, då är vi i extrema fall mentalt abnorma” (Hobsbawm, 1999, 38). I allmänhet är det också lära sig *av*-dimensionen som lärare använder som förklaring när elever frågar varför vi ska studera historia i skolan.

Även om betoningen av att lära sig av historien för att undvika liknande misstag i samtiden mera är att betrakta som en populärkulturell uppfattning, så har resonemang kring hur vi lär oss av historien fått en fördjupad betydelse i historiedidaktisk forskning under det senaste decenniet. Frågan har fått en ny moralisk dimension, då man frågar sig om en senare generation kan skuldbeläggas för oförrätter utförda långt tillbaka i historien (Löfström, 2011). Diskussionen om lära *av*-perspektivets moraliska dimensionen hänger också ihop med frågan om hur historien brukas i olika kontexter (Karlsson, 2014).

Lära om och genom historien: Utöver det traditionella “lära *av*-perspektivet” finns det i historiedidaktisk forskning – och i bästa fall också i genomförd historieundervisning – ett inbyggt resonemang som kunde ha en utgångspunkt i olika prepositioner. I historiedidaktisk litteratur har det ofta byggts upp en slags motsättning mellan historisk innehållskunskap och processuell historisk kunskap. I en anglosachsisk tradition beskrevs denna tudelning länge i termer av fakta och färdigheter (“facts” och “skills”) (Husbands et al, 2003). Den historiska innehållskunskapen handlar i snäv mening om att lära sig om historia, det som brukar betecknas som faktakunskap. I den anglosachsiska traditionen beskrivs faktadimensionen som att lära sig “first-order concepts”, det vill säga historiska begrepp som feodalism, hundraårskriget och oktoberrevolutionen. Då undervisningen i historia i stället fokuserar på processuell kunskap är man inriktad på “second-order concepts”, det vill säga mera abstrakta historiska begrepp som aktör/struktur, förändring/kontinuitet, orsak/verkan (kausalitet), källkritik och historisk empati (inlevelseförmåga). Via dylika färdighetsinriktade begrepp och arbetsprocesser lär man sig genom historien. Speciellt i den anglosachsiska traditionen – som också tar sig tydliga uttryck i finländska läroplaner – betonas att man inte undervisar bara för att lära

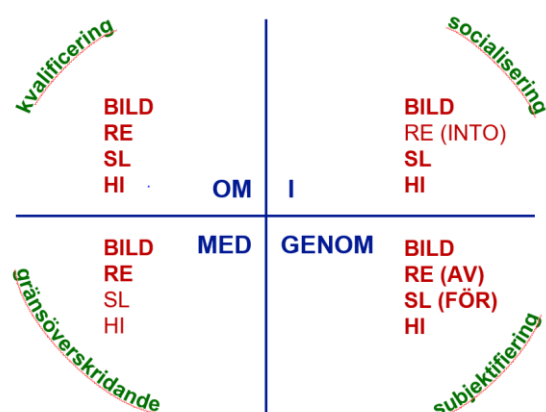
sig om historien, utan genom att studera historia utvecklas ett historiskt tänkande som kan föras över till många olika ämnesövergripande sammanhang. Förmågan att analysera kritiskt behövs inte endast när man utövar historisk källkritik, förmågan att förstå orsakssamband behövs inte endast när man studerar historiska förändringar, och att till exempel förstärka förmågan till historisk empati kan också utveckla en förmåga att leva sig in i andra personers situation i den egna samtiden (Lévesque, 2008; Lee, 2005).

Lära sig i historien: För historieämnets del kunde man kanske tänka sig att det inte är möjligt att lära sig i historien. Olofsson (2010) hänvisar till den kanadensiska historiedidaktikern Peter Seixas som menar att lärandet i historien närmast handlar om det "kollektiva minnets tillvägagångssätt", och han hänvisar till exempel till den nationella identitetens utformning via "föreställda gemenskaper", det vill säga tanken om att hela kollektivet identifierar sig med samma saker. Detta "lära sig i-perspektiv" i historiedidaktiken skulle närmast motsvara ett utövande-perspektiv i religionsundervisningen (eng. *into*), och i den mån historieundervisningen är relaterad till en identitetsformande ambition, är denna beskrivning onekligen relevant (t.ex. Bjerre, 2012). Men det är inte bara i identitetsformande sammanhang i-perspektivet är synligt, utan perspektivet är starkt kopplat till olika sammanhang där lokal och samtida historiekultur tas i beaktande. Med historiekultur avses den historia som kan identifieras i det samhälle som man undersöker med sina elever. Det kan handla om att en skolklass under historieundervisningen befinner sig på en historiskt intressant plats (en gammal kyrka, ett slagfält, en ruin eller kvarleva), och att man på ett rent fysiskt sätt lär sig av historien genom att befinna sig i en historisk miljö (Karlsson, 2014).

Historiedidaktikens beskrivning av historieundervisning som dels en betoning på innehållslig kunskap, dels en betoning på processuell kunskap, beskriver även olika former av ämnessyn. Den förra ämnessynen är mera kognitiv och betonar historieämnets så kallade allmänbildande egenskaper, medan den senare ämnessynen mera betonar ämnets funktionella egenskaper, det vill säga förmågan att utveckla förmågor och färdigheter som kan utnyttjas också bortom det historiska tänkandet (Körber, 2011). Här finns det tydliga likheter mellan samhällslärandets lärande *om* och *genom* samt religionens lärande *om* och *av*.

Ämneskomparativ reflektion

I framställningen har vi synliggjort betydelser av olika prepositions-perspektiv inom respektive ämnesdidaktik och gått i dialog med bildkonstens ämnesdidaktiska prepositioner. Följande figur är vår sammanfattning och fördjupning av den modell (se figur 2) som inledningsvis presenterade prepositions-perspektiv i bildkonstens didaktik. I denna ämneskomparativa figur beaktas inte mediespecifika och medieneutrala perspektiv närmare, ej heller divergenta och konvergenta lärandemål. Orsaken till denna avgränsning är att vi fokuserar enbart på prepositionerna.



FIGUR 3.

Komparativa prepositionsbetydelser i bildkonstens, religionens, samhällslärans och historiens didaktik.

Som figuren visar finns det både likheter och olikheter i förståelsen av prepositionerna och på vilket sätt de avspeglar ämnenas karaktär, funktion och uppdrag (notera fontstyrkan i ämnesförkortningarna). Nedan diskuteras och kompareras prepositionsbetydelserna inom de olika ämnena.

Lärande om

I ett lärande *om* framträder betydande likheter i betoningen av läroämnenas kärna i form av faktakunskaper i respektive ämne. Religion, samhällslära och historia som kunskapsämnen blir tydligt här, medan bildkonsten i ett lärande *om* betonar både kunskaper och färdigheter. Kärnan i kunskapssynen i samtliga ämnen grundar sig på bakomliggande universitetsdiscipliner och är en grundläggande förutsättning i läroämnets bildningspotential (jfr Schüllerqvist, 2009). I perspektivet *om* preciseras relationen och avgränsningen mot andra läroämnen. Lärande *om*-perspektivet står också i nära relation till Biestas kvalificeringsdimension, som inriktar sig på skolans särskilda kunskapsuppdrag att förse eleverna med ämnesspecifika kunskaper och färdigheter.

Under de senaste decennierna har de fyra ämnenas position förändrats i skolan (Ahonen, 2012; Schüllerqvist & Osbeck, 2009). I denna förändringsprocess har ett lärande *om* fungerat som ett sätt att legitimera läroämnenas funktion och uppdrag. Detta syns särskilt i bildkonst, religion och samhällslära, vilka haft ett behov att synliggöra ämnets särskilda kärna för att motivera dess existens och funktion i den offentliga utbildningen. För bildkonsten som ett utpräglat färdighetsämne har det varit viktigt att lyfta fram dess eget värde och kunskapsområde (Lindström, 2008, 2012; Buckingham et al, 1995). Legitimeringen av religionsämnet framträder på olika sätt i betoningen av ett lärande *om* för att garantera ämnets icke-konfessionella karaktär och uppdrag i ett pluralistiskt samhälle (Skeie, 2018). Flera länder i Europa har dock valt att bibehålla

någon form av konfessionellt läroämne i den allmänbildande utbildningen (Schreiner, 2013). I diskussionerna om att försvara samhällslärens existens och avgränsa det från skolans allmänna medborgar- och demokratifostran har det föreslagits att ämnet uttryckligen ska utgå från samhället som centralt studieobjekt, med begreppen "samhälle" och "samhällsanalytiskt tänkande" som centrala ämnesbegrepp (Blanck & Löden, 2017; Sandahl, 2018). Sådana förslag inbegriper en riktning inåt, mot ämnets kärna, på liknande sätt som bildkonstämnet, även om samhällslära som ett politiskt konstruerat ämne alltjämt också karaktäriseras av dess uppdrag att fostra medborgare i enlighet med samhällets förväntningar. Historieämnet har traditionellt ansetts som ett allmänbildande ämne, men utvecklingen har gått mot en processuell ämnessyn som betonar dess bredare potential i att utveckla övergripande färdigheter genom historia (Körber, 2011). Många historiedidaktiker har samtidigt poängterat att historiska färdigheter inte kan övas utan ett historiskt innehåll (se tex. Gullberg, 2006) och därmed har ämnets *om*-perspektiv delvis återfått sin aktualitet.

Lärande i

Lärande *i* problematiserar och visar på tydliga olikheter i förståelsen av prepositionen inom de olika ämnena. Lärande *i* bildkonst har en kreativ och utforskande ambition där man fördjupar sig i material och uttrycksformer. Lärande *i* religion uppfattas som ett perspektiv där religionsämnet står för en konfessionell karaktär (eng. into religion). Perspektivet uppfattas som problematiskt i den offentliga utbildningens sammanhang med olika pluralistiska kontexter. Ett lärande *i* religion tolkas oftast som en pedagogisk verksamhet som förenar religionsundervisning och religionsutövning. Religionsämnets uppdrag präglas ofta av en socialiserande funktion till skolans värdegrund och ett aktivt medborgarskap. I samhällsläran finns ett parallellt socialiseringsuppdrag genom dess uppdrag att fostra eleverna till aktivt medborgarskap och ansvarstagande. Ett sådant lärande *i* förutsätter att eleverna omfattar och tillägnar sig överenskomna värderingar i ett demokratiskt samhälle. Undervisningen i samhällslära bidrar till processen att socialisera in eleverna i samhället, samtidigt som en stor del av lärandet *i* sker utanför skolan. Lärande *i* samhället sker naturligt genom att eleverna hela tiden existerar som medborgare i samhället och där anammar beteendemönster, värden, uppfattningar och information (Långström & Virta, 2016; Solhaug, 2013). Inom historieämnet betonas på ett delvis motsvarande sätt kulturens inverkan på ett lärande *i* historia, genom att vi lever omringade av historiska spår och historiekultur av olika slag.

Lärande med

Medan prepositionerna *om* och *i* huvudsakligen har fokus på ämnesspecifika mål, öppnar prepositionen lärande *med* upp för gränsöverskridande ansatser, samverkan och helhetsskapande lärandeprocesser. Bildkonstens förståelse för lärande *med* inbjuder till kollaborativt lärande, genom att bildkonsten kan användas som verktyg för att nå kunskapsmål i skolans övriga läroämnen. En fara för bildkonsten som ett utpräglat färdighetsämne är att en överdriven fokusering på ett dylikt ämnesneutralt användande

förbiser ämnets fulla utbildningspotential (jfr Marner & Örtegren, 2003). I reflektionen kring lärande *om* konstaterades bildkonstens värde som ett mål i sig. I ämnesövergripande sammanhang är medvetenhet om detta särskilt viktigt så att inte bildkonsten, eller andra ämnen, enbart reduceras till att användas som ett medel eller som en "statist" i ämnesövergripande lärandesammanhang. Här har samhällslära och historia helt andra utgångspunkter. De hör till kategorin samhällsorienterade ämnen, vilka ofta uppfattas som utpräglade kunskapsämnen. Dessa ämnen erbjuder ett kunskapsstoff som undervisningen ofta byggs upp kring i ämnesövergripande undervisning (Nilsson, 2007), och därför är prepositionen *med* inte särskilt aktuell inom dessa ämnens didaktiska diskurser.

I religionsdidaktiken förekommer även ett lärande *med*, men med utgångspunkt i studiet av religiösa livserfarenheter i spänningsfältet mellan det ändliga och det oändliga. Till skillnad från bildkonst, där lärande *med* öppnar upp för en ämnesövergripande verksamhet, är religionens fokusering ämnesorienterad. I religionens lärande *med* förstås åskådningar och religiösa värderingar som något allmänt närvarande i människans liv och handlande. Religionens existentiella dimension erbjuder ett utforskande av människan som helhet och behöver inte uppfattas som i sig problematisk i offentlig utbildning. (Benner, 2007.) Därmed kan förståelsen av ett lärande *med* religion ses som en motvikt till ett ideologiskt lärande *utifrån* eller *i* (eng. into) en särskild religion, vilket tidigare diskuterades.

Lärande genom

I ett lärande *genom* ligger fokus i allmänhet på det individuella och individens subjektifieringsprocess. Alla ämnen visar likheter i strävanden efter en lärandeprocess där olika färdigheter, kritisk reflektionsförmåga, attityder och uttryckssätt utvecklas. Bildkonstens lärande *genom* förstås som att eleven genom estetiska lärprocesser utvecklar förhållningssätt och kompetenser genom djupa engagemang. Lärande *genom* uppfattas som en ökad förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt. Den estetiska upplevelsen är central i och med att den hjälper oss hålla samman världen och sammankopplar dåtid, nutid och framtid till en helhet (jfr Hohr, 2012).

På ett likande sätt ställer den religionsdidaktiska diskursen ett lärande *av* religion människans erfarenheter och existentiella upplevelser i centrum för förståelse och närmare granskning. Skillnaden mellan betoningen på ett lärande *av* religion, i stället för ett lärande *genom* religion, hänger samman med det didaktiska kravet på distansering i religionsundervisning. Religionsutövning ingår inte i den offentliga ämnesundervisningen. Däremot ses ett lärande *av* religion som en del av en konstruktivistisk syn på lärande och på betoningar av kritiskt tänkande i mötet med religiösa ideal och livsstilar.

Samhällslärens förståelse av ett lärande *genom* riktar på motsvarande sätt in sig på individens utveckling till en samhällsmedborgare. Genom undervisningen i samhällslära utvecklas medborgarförmågor att aktivt delta i och påverka i samhället. Lärande *genom* fokuserar på en individuell bildningsprocess, där individen genom kunskaper i samhällslära frigörs som människa och utvecklas som en självständig

individ med makt över sitt eget liv (jfr Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2015). Nära sammanhängande med lärande *genom* finns prepositionen lärande *för*, där fokuseringen flyttas till den socialiseringsprocess som medborgarfostran samtidigt inbegriper. Lärande *för* samhället är en grundläggande dimension inom samhällslära, där samhällets behov och förväntningar definierar utbildningens syften och mål (jfr Dahlstedt & Olson, 2013; Långström & Virta, 2016). Det handlar om såväl demokratisk som ekonomisk bildning, som ska hjälpa medborgarna att delta i byggandet av demokratin och göra dem kvalificerade för yrkeslivet (Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2015).

I historiedidaktiken beskrivs den historiska kunskapen i allt större utsträckning som en kombination av *om* och *genom* (Körber, 2011; Ammert, 2013). Medan behovet av att legitimera sina läroämnens existens lyfter fram *om*-perspektivet för religionens, bildkonstens och samhällslärens del, så har *genom*-perspektivet haft samma legitimerande funktion för historieämnet. Genom ett sådant perspektiv lär man sig inte "enbart" faktakunskap i historieundervisningen, utan genom historieundervisningen lär man sig också samhälleligt och socialt relevanta färdigheter som kritiskt tänkande, kausalitetstänkande och empati.

Kvalificering, socialisering, subjektifiering och gränsöverskridande

I de olika ämnesdidaktiska perspektiven kring lärande *om* ser vi flera beröringspunkter med kvalifikationsdimensionen i utbildningssammanhang. Gemensamt för alla ämnen är en stark betoning på deras specifika kunskapsområden, samtidigt som en ökad betoning på ämnesfärdigheter syns i de olika ämnena. På motsvarande sätt lyfter Biesta fram att kvalificeringsdimensionen innefattar kompetenser i form av både kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Ämnenas integritet och bildningspotential (se von Oettingen, 2018) framträder tydligt i resonemangen kring lärande *om*-dimensionen och i kvalificeringsaspekter (OECD, 2019).

De socialiserande lärandeprocesserna blir särskilt synliga i lärande *i*-dimensionen. Den religionsdidaktiska diskursen utgör ett undantag i den pluralistiska skolan, där det i den offentliga undervisningen inte längre handlar om ett lärande vars syfte är en socialisering in i en religion (eng. into) eller t.ex. i kristen etik. Dock finns i religionen en strävan efter en socialisering i enlighet med skolans värdegrund, på liknande sätt som i de övriga ämnena. Skolans övergripande mål att socialisera in eleverna i demokrati och mänskliga rättigheter omfattar alla fyra ämnen, men är särskilt framträdande i samhällslärens bildningsuppdrag och dess lärande *i* och *för* samhället.

Den individuella lärandeprocessen i form av lärande *genom* kan tolkas som variationer inom subjektifieringsdimensionen. I alla ämnesdiskurser betonas ett processinriktat lärande, där individen utvecklar färdigheter och fördjupar sitt lärande genom personligt engagemang. Bildkonsten, där estetiska lärprocesser är centrala, kopplar ett lärande *genom* till identitetsutveckling och djupare engagemang. Även inom historiedidaktiken betonas ett lärande *genom* historia i utvecklande av historiska färdigheter som exempelvis kritiskt tänkande och historisk empati. I samhällslärens

medborgarfostransuppdrag finns på motsvarande sätt en förutsättning för individens personliga engagemang i utvecklingen till en aktiv medborgare. Samhällslärans subjektifierande betydelse tonas ändå ofta ned på bekostnad av dess socialiserande ämnesuppdrag (Sandahl, 2015). Religionsdidaktiken föredrar oftast att tala om ett lärande *av* i stället för *genom* religion (eng. through religion, jfr Roebben, 2011) för att avgränsa den individuella lärandeprocessen till individuell reflektion och ett kritiskt granskande av religiös tro och liv, både i fråga om religionens sanningsanspråk och synliggörandet av dess begränsningar i livstolkningen (jfr Benner, 2002).

I tillägg till Biestas tre dimensioner ser vi att lärande *med* öppnar för olika former av gränsöverskridande och ämnesdidaktisk samverkan kring lärandet. Bildkonstens förståelse av ett lärande *med* aktualiserar möjligheter till ämnesövergripande verksamhet, medan religionens förståelse riktar in sig på mänskliga praxisområden såsom religion, musik, konst och språk. Av de fyra ämnesdiskurserna är det således bildkonst och religion som främst pekar på betydelser av ett socialt lärande *med*, men i vår förståelse av gränsöverskridande lärandeprocesser kan ämnena omfattas på lika villkor. Gränsöverskridande lärande betyder i detta sammanhang inte gränslöst lärande. Lärande över olika gränser behöver fortfarande vara målinriktat, och de uppställda målen bestämmer ämnens funktion och position i den specifika kontexten. I anslutning till Klausens (2011) fyra nivåer av ämnessamverkan, kräver en gränsöverskridande ambition en medveten reflektion över på vilket sätt enskilda ämnen bidrar till lärandeprocesser. För att gå över gränser krävs respekt för olika ämnens särdrag samt kännedom om var och på vilket sätt ämnena möts i det gemensamma bildningsuppdraget.

Avslutande diskussion

Syftet med artikeln är att synliggöra betydelser av olika prepositions perspektiv inom respektive ämnesdidaktik (bildkonst, religion, samhällslära, historia) och reflektera över likheter och olikheter som förutsättningar för ämnesdidaktisk samverkan inom lärarutbildning, samt givetvis för ämnesövergripande tematiska projekt i skolor kring till exempel olika kontroversiella frågor.

Vi har hittills, med grova penseldrag, presenterat några särdrag i ämnens prepositions betydelse och reflekterat över beröringspunkter och skillnader mellan de olika ämnena. Utgående från vår explorativa strävan ska artikeln ses som en inledande ämneskomparativ diskussion med prepositioner som ingångar till förståelse av våra ämnen och samverkan mellan dem. Vi vill framhålla att användningen och förståelsen av prepositioner är mångtydig och öppnar för olika tolkningar. Figur 3 (Komparativa prepositions betydelse i bildkonstens, religionens, samhällslärans och historiens didaktik) och det komparativa resonemanget uttrycker våra tolkningar och vår förståelse av ämnesdidaktiska perspektiv utifrån vald litteratur. Vidare bör betonas att de ämnesdidaktiska prepositionerna som här uppmärksammats utgör enbart en begränsad del av ämnens didaktiska diskussioner kring legitimering, lärandemål och bildningsuppdrag. De presenterade perspektiven har skapat en medvetenhet hos oss om

att en uppdelning av ett ämnes lärandeuppdrag utgående från prepositioner kan skapa konstgjorda konstruktioner som eventuellt försvårar ett helhetstänkande, både ämnesspecifikt och ämnesintegrerat. I praktiken är undervisning en komplex verksamhet där olika perspektiv är sammanvävda (jfr Biesta, 2015). Prepositionspektiven har ändå enligt oss potential att fungera som didaktiska ingångar för att synliggöra olika utgångspunkter i lärandeprocesser samt underlätta en medveten kollegial diskussion och reflektion. Valet av de fyra ämnena som framställningen fokuserats kring motiveras utifrån ett befintligt ämnesdidaktiskt samarbete mellan bildkonst, religion, samhällslära och historia inom vår lärarutbildning och ett medföljande intresse av att nå en djupare förståelse för varandras ämnesdidaktiska utgångspunkter.

I vår beskrivning av ämnesdidaktiska perspektiv finns ett uppenbart liknande mönster mellan religion, samhällslära och historia i hur prepositionerna - som ett uttryck för ämnenas bildningsuppdrag - använts under de senaste decennierna. Från en uppdelning i ämneskunskap (lärande *om*) och ämnesfärdigheter (lärande *genom/av*) används prepositionerna numera i ett processinriktat lärande där förståelsen av stoffet samt analytiska och tolkande tankefärdigheter utvecklas samtidigt. Detta kan tolkas i linje med von Oettingens (2018) resonemang kring hur utbildningen alltmer kommit att röra sig från materiell bildning till formell bildning, genom att undervisningens innehåll går från en avgränsad kunskap till en metodisk och kompetent hantering av kunskap. Förändringstendenserna förklaras med den massiva informations- och kommunikationsutvecklingen, som medför en förändring i uppfattningen om vilken kunskap eleverna kommer att behöva i framtiden och som undervisningen därmed behöver förmedla (von Oettingen, 2018; jfr OECD, 2019). Betydelsen av mångsidig kompetens uttrycks i samtida styrdokument (jfr OECD, 2019; Utbildningsstyrelsen, 2014). Med kompetens avses uttryckligen de kognitiva förmågor och färdigheter som en människa behöver för att målinriktat och ansvarsfullt kunna överföra och utnyttja problemlösningar i olika situationer. Det svåra med kompetensdiskursen är att kunna binda kompetenserna till preciserad exakt kunskap och vilka exakta färdigheter, känslor och förhållningssätt som kan kopplas till dem (von Oettingen, 2018). Här ser vi ett behov av att påpeka de olika ämnenas bidrag till ett lärande av övergripande färdigheter, och vill betona att kompetensutveckling på många sätt sker genom en god och mångsidig ämnesundervisning. Bildkonsten följer i det här avseendet inte helt samma mönster eftersom färdighetsmålen länge integrerats med kunskapsmålen.

Niemelä och Tirri (2018) nämner utgående från Schulman bland annat ämneskunskap (eng. content knowledge) och läroplanskunskap (eng. curriculum knowledge) som avgörande förutsättningar för ämnesintegrerat lärande. I vår kollektiva process har vår förståelse för respektive ämnesdidaktiskt kunskapsområde vidgats. Vår primära strävan att i artikeln synliggöra likheter och skillnader i prepositionsanvändningen har genom analysen lett till nya insikter. Vi som lärarutbildare har upptäckt vikten av en kollegial medvetenhet om särdrag i olika ämnesdidaktiska sammanhang. Medan Niemelä och Tirri (2018) i första hand betonar kollegial samverkan mellan ämneslärare framhåller vi ytterligare vikten av kollegial kommunikation och samverkan mellan lärarutbildare från olika ämnesdidaktiska

discipliner och traditioner. Utgående från bildkonstens förståelse av ett lärande *med* finns en konstruktiv utgångspunkt för ämnesövergripande samverkan genom sin målinriktade men samtidigt öppna karaktär för gränsöverskridande samarbete. Även ett lärande *genom*-perspektiv inbjuder till ett divergent och engagerat lärande med fokus på att kollaborativt studera, utveckla och skapa förhållningssätt, värderingar och attityder.

Vi vill framhålla att ämnenas egna kunskapsområden och deras lärandepotential utgör grunden för meningsfullt ämnesövergripande tänkande och undervisning. Utan förståelse för ämnets inneboende karaktär och värde försvåras möjligheten till fruktbar ämnesövergripande samverkan (jfr McPhail, 2018). Samtidigt behöver betonas att ämnenas uppdrag är ständigt föremål för omprövning och förändring utifrån samhällseliga och globala strömningar (Schüllerqvist, 2009). Ämnets inneboende kontinuitet behöver förnyas och omtolkas i nya situationer, som till exempel kring förutsättningar för dess bidrag i ämnesövergripande samverkan. Vi ser värdet i allmändidaktiska kunskaper om läroplansintegrering som Niemelä och Tirri (2018) uppmärksammat, men det behövs även ämnesdidaktiska perspektiv kring hur ämnena kan bidra till en mera djupgående och helhetsskapande lärandeprocess. Ämnesdidaktik i samverkan behövs också i preciseringen av målen för ämnesövergripande strävanden och arbetssätt. Detta gäller även kontroversiella samhällsfrågor där flera läroämnen kan gå i dialog och medvetandegöra kritiska förhållningssätt, värdet av enskilt och kollektivt ansvarstagande i det dynamiska fältet av transformativ bildning samt överförande av kognitiva kunskaper och färdigheter (jfr Skeie, 2012). Denna artikel är ett steg i utvecklandet av den kollegiala dialogen, och vi ser goda möjligheter till att ytterligare involvera flera aktörer från andra ämnesområden.

Referenser

- af Keld, S. (2007). Religion som fællesmenneskelig praksisform. Religionens status i Dieter Benners dannelsesfilosofi. *Tidsskriftet Religionspædagogisk Forum*. Hämtad 15.5. 2019: http://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2007-nr-1-Religion-og-paedagogik.pdf .
- Ahlskog-Björkman, E. & Björkgren, M. (2018). Barn och fred. En pilotstudie om förskolebarns förståelse av fred. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, ISSN 2000-9879, no 2018:4, p. 65-87.
- Ahonen, S. (2012). Oppiaine ja ainedidaktiikka ajan saatossa. I A. Kallioniemi & A. Virta (Red.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Applebee, A., Adler, M. & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002–1039.

- Bale, K. (2010). *Estetik - en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Barnes, J. (2015). *Cross-curricular learning 3–14*. SAGE Publications.
- Barnes, L. P. (2011). Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education. *Journal Religion*, Volume 30, 2000 - Issue 4. *Taylor & Francis Online*. Hämtad 13.9. 2019: <https://doi.org/10.1006/reli.2000.0291>.
- Barr, H. (1997). *Defining Social Studies. Teachers and Curriculum*, 1997:1, 6–12.
- Benner, D. (2002). Bildung und Religion. I A. Battke, R.I. Fitzner & U. Lochman (Red.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*. Freiburg im Breisgau.
- Benner, D. (2007). En tidssvarende religionsundervisning i den offentlige skole – grundläggande problem och frågor. Översättning: Leif Jürgensen och Michael Riis. *Tidsskriftet Religionspædagogisk Forum*. Hämtad 15.5. 2019: http://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2007-nr-1-Religion-og-paedagogik.pdf.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (Red.), (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Ferdinand Schöningh: Paderborn.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*. Hämtad 15.5.2019: https://www.ltu.se/cms_fs/1.123949!/file/Article+Biesta+against+learning.pdf.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education - Research, Development and Policy*, 50(1), 75–87.
- Bjerre, K. (2012). Historieundervisning och nation-building in ex-Jugoslavien. Om umuligheter og nødvendigheder i national historieundervisning. I P. Eliasson, K-G. Hammarlund, E. Lund & C. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik I Norden 9, del 1: historiemedvetenhet –historiebruk*. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Björkgren, M., Gullberg, T. & Hilli, C. (2014). Mot en ämnesintegrativ helhetssyn – ett digitalt utvecklingsprojekt i finländsk lärarutbildning. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, 170–187.
- Blanck, S. & Löden, H. (2017). Med samhället i centrum – Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnet relevans. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017:4, 28–47.
- Buckinham, D., Grahame J. & Sefton-Green, J. (1995). *Making Media. Practical Production in Media Education*. London: The English & Media Centre.

Christensen, A. S. & Christensen, T. S. (2015). Fagopfattelser i samfundsfag – analytiske modeller. I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfundsfag*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.

Christensen, T.S. & Hobel, P. (2014). Interdisciplinaritet – en udfordring til fagdidaktikken. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, i-xiv.

Dahlbeck, P. & Persson, S. (2010). Estetik i förskolan. I B. Riddarsporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dahlstedt, M. & Olson, M. (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups.

Dinham, A. & Shaw, M. (2017). Religious Literacy through Religious Education: The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief. *Religions*. Hämtad 16.5.2019: <https://www.mdpi.com/2077-1444/8/7/119>

Dressler, B. (2005). Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiöser Kompetenzerwerbs. Hämtad 15.5.2019: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2005-01/dressler.pdf>.

Engebretson, K. (2009). Learning about and learning from Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt. *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, doi: 10.1007/1-4020-5246-4 47.

Ekdahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap – en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.

Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development. The Relationship Between Studying Religions & Personal, Social & Moral Education*. Essex: McGrimmons.

Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. I M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of religious education*. Wakering: McCrimmon.

Gullberg, T. (2006). Historia är intressant – men hur skall historia undervisas? I G. Oker-Blom & M. Sandvik (Red.), *Historia i nuet*. Hämtad 25.5. 2019: http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/47343_UBS_hissa_painoon.pdf

Gullberg, T. & Björkgren, M. (2008). Integrativ ämnesdidaktik. I G. Björk (Red.), *Samtid och framtid. Pedagogisk forskning vid Å 2008. Jubileumsrapport 90 år*. Vasa: Pedagogiska fakulteten.

Gustavsson, P. (2014). Samhällskunskapsämnets kris. I A. Persson & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*. Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.

Hella, E. (2007). *Variation in the understanding of Lutheranism and its implications for religious education: meaning discernment of students and teachers in Finnish upper secondary schools*. Helsingfors universitet.

Hella, E. & Wright, A. (2009). Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, doi: 10.1080/01416200802560047.

Hobsbawm, E. (1999). *Om historia*. Stockholm: Prisma.

Hohr, H. (2012). Estetik och upplevelse. I G. Løkken, S. Haugen & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogik*. Stockholm: Liber.

Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser; Ateljérista i förskola och skola*. Göteborgs universitet: Gothenburg Studies in Art and Architecture, nr 24.

Jackson, R (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. New York: Routledge Falmer.

Jackson, R (2008). Contextual religious education and the interpretive approach. *British Journal of Religious Education*, Volume 30, 2008 - Issue 1.

Jackson, R. (2018). English Religious Education and the Development of European Policy Documents. I O. Franck & P. Thalén (Red.), *Interkulturell religionsdidaktik. Utmaning och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I K-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson Häikiö, T. (2012). Att vara vid sina sinnen. Kultur, estetik och lärande. I A. Klerfelt & B. Qvarsell (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups.

Karlsson Häikiö, T. (2016). Barns visuella lärande och grafiska framställning. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.), *Bild, konst och medier för yngre barn. Kulturella redskap och pedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Kjelstadli, K. (2006). *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur.

Klausen, S.H. (2014). Transfer and Cohesion in Interdisciplinary Education. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, 1-20.

Klausen, S.H. (2011). Det faglige samspils former. I S. H. Klausen (Red.), *På tvärs af fag - fagligt samspil i undervisning, forskning og temaarbejde*. Köpenhamn: Akademisk Forlag, 69-100.

Körber, A. (2011). German History Didactics: from Historical Consciousness to historical Competencies – and Beyond? I H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (Red.), *Historizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In National Research Council, *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press.

Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto University of Toronto Press.

Lindström, L. (2008). Estetiska läroprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 133/134, 57–70.

Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With, Through the Arts. A Curriculum Study. *The International Journal of Arts & Education*, 31 (2), 166–179.

Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Helsingfors: Edita.

Långström, S. & Virta, A. (2016). *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.

Löfström, J. (2011). Finländska gymnasieelevers reflektioner över historiska gottgörelser - Vilka implikationer ger det för historieundervisningen i Finland? *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011:2, 64–88.

Löfström, J. (2014). Den nya samhällsläran i den grundläggande utbildningens lägre årskurser i Finland: en möjlighet till att förnya ämnet? I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærarutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Marner, A. & Örtengren, H. (2003). En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. *Forskning i fokus*, 16. Stockholm: Liber.

McPhail, G. (2018). Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, doi: 10.1080/00220272.2017.1386234.

Niemelä, M. & Tirri, K. (2018). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. I Y. Weinberger (Red.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. IntechOpen.

Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

OECD. (2019). *The OECD Learning Compass 2030*. Hämtad 29.5.2019: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>.

von Oettingen, A. (2018). *Allmän didaktik – mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.

von Oettingen, S. (2007). Schleiermacher – en pädagogisk teolog. Hvilken betydning har dannelse for Schleiermachers religionsbegreb? *Tidsskriftet Religionspædagogisk Forum*. Hämtad 15.5. 2019:

http://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2007-nr-1-Religion-og-paedagogik.pdf.

Olofsson, H. (2010). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Karlstad University Studies 2010:29.

Olofsson, H. (2019). *Historia på högstadiet. Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009*. Karlstad: Karlstad University Studies, 2019:28.

Peltonen, K. (2014). *Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät*. Aalto University publication series DOCTORAL DISSERTATIONS 175/2014. Hämtad 13.9. 2019:

<https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/14490/isbn9789526059419.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Roebben, B. (2011). Living and learning in the presence of the other: defining religious education inclusively. *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2011.552648.

Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslokal*. Karlstad University Press.

Sandahl, J. (2015). *Social studies as socialisation, qualification and subjectification*. Konferenspaper för ECPR's General Conference i Montreal, augusti 2015.

Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018:3, 44–64.

Sava, I. (1995). Den konstnärliga inlärningsprocessen. I I. Porna & P. Väyrynen (Red.), *Handbok för grundundervisning i konst*. Helsinki: Kunnallisliitto.

Schreiner, P. (2013). Religious Education in the European Context. *Hungarian Educational Research Journal*, doi: 10.14413/herj.2013.04.02.

Schüllerqvist, B. (2009). Ämnesdidaktisk lärarforskning – ett angeläget forskningsfält. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck (Red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik nr 1*. Karlstad University Press.

Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. (2009). Lärarnas ämnesdidaktiska insikter och strategier. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck (Red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik nr 1*. Karlstad University Press.

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.

Skeie, G. (2012). Education between Formation and Knowledge – A Discussion on recent English and Nordic Research in Religious Education. *Utbildning och lärande*,

Hämtad 20.5. 2019: <https://www.his.se/PageFiles/27772/Skeie%20-%20Education%20between%20formation%20and%20knowledge.pdf>.

Skeie, G. (2018). Forskning om interkulturell religionspedagogik. I O. Franck & P. Thalén (Red.), *Interkulturell pedagogik. Utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013:1, 180–200.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Utbildningsstyrelsen (2014a). Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningens läroplan 2014. Hämtad 20.5.2019: https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf.

Utbildningsstyrelsen (2014b). *Mångsidig kompetens*. Hämtad 29.5.2019: https://www.edu.fi/planera/teman_mangsidig_kompetens/kompetenser.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University press. (Originaltexter publicerade 1930–1935).