

Förnuft och känsla: Om emotioners roll i kunskapsprocessen i samhällskunskap

Katarina Blennow



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2021:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:2

ISSN 2000-9879

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

Förnuft och känsla: Om emotioners roll i kunskapsprocessen i samhällskunskap

Katarina Blennow

Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet

Abstract: Emotions have traditionally been considered the enemy of reason in Social Science. However, emotions can both enhance and hinder learning in Social Science. It is therefore important to reflect upon why and how emotions play a role, rather than shutting the emotions out or leaving them unreflected in the teaching. This paper draws on ethnographic data from Social Science teaching in four Swedish upper secondary schools, and is inspired by previous, predominantly German, research and theoretical reflections on emotions in Social Science teaching and learning. In this paper it is argued that emotions should be seen as a relevant didactical category in Social Science and that students' emotions should be taken into account in the teaching. A conclusion is that emotions can have at least six different functions in the teaching and learning of Social Science. More specifically, it concerns learning for, from, with, and through emotions, as well as relationality of emotions and learning about emotions. Another important conclusion from the ethnographic data is that students of Social Science are more active than the teachers in managing the emotions in the classroom. By carefully examining the emotions in the classroom, as well as the role of emotions in politics and social life at large, the teacher could get more insight into and more influence on the learning potential of emotions.

KEYWORDS: SAMHÄLLSKUNSKAP, EMOTIONER, KÄNSLOR, LÄRANDE, DIDAKTIK

About the author: Katarina Blennow är biträdande lektor i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. E-mail: katarina.blennow@uvel.lu.se

Inledning

Känslor har traditionellt setts som förnuftets fiende i samhällskunskap, vilket enligt flera forskare har att göra med att känslor historiskt förknippats med manipulation och populism (se t ex Besand 2014; Heidenreich 2012; Petri 2018). Men emotioner är i själva verket något centralt i samhällskunskapsundervisningen. Känslor kan både bidra till och förhindra lärande i samhällskunskap; det är därför viktigt att reflektera över när de gör det ena eller det andra snarare än att antingen försöka stänga dem ute ur undervisningen eller låta dem existera oreflekterat i klassrummet. Elever och lärare kan till exempel behöva hjälp med att undersöka, förstå och använda känslor som uppstår i undervisningen. Elever kan behöva stöd i att utveckla egna politiska positioner och förhållningssätt även i politiskt hettade diskussioner, alltså inte bara genom en distanserad blick på något eller ett kritiskt granskande (Petri 2018 s. 197). Det politiska är nämligen inte känslobefriat (Heidenreich 2012). Känslor är oundvikliga i samhällskunskap (Besand 2016; Blennow 2018; 2019). Det är lätt att se känslornas relevans i politik om vi betänker till exempel hur obehag kan komma från insikter om sociala och ekonomiska orättvisor, hur politisk retorik kan spela på lyssnarens rädslor, hur vi kan känna socialpolitisk eller ekonomisk avund, hur förtroende för det demokratiska systemet är centralt i vårt samhälle eller hur upprördhet och tillförsikt är viktiga verktyg i debatter.

Syftet med den här artikeln är att, på bakgrund av teori som jag hämtar speciellt från tysk didaktisk forskning och genom analys av ett stort empiriskt material från fyra samhällskunskapsklassrum, föreslå ett antal funktioner som känslor kan ha i kunskapsprocessen i samhällskunskap¹. Dessa funktioner är lärande *för, från, med, och genom* känslor, lärande och känslor *i relation till* andra människor, samt lärande *om* känslor. Baserat på detta resultat kommer jag sedan argumentera för vikten av att ägna känslornas roll i samhällskunskapsundervisningen mer uppmärksamhet genom att inte lämna eleverna ensamma med känslorna i undervisningen utan istället betrakta känslor som en relevant ämnesdidaktisk kategori i samhällskunskap. En förhoppning är att

¹ Kunskapsprocess definieras i den här artikeln helt enkelt som processen att tillägna sig kunskap. Detta är i linje med en definition av lärande som konstruktion av ny kunskap i relation till vad vi redan vet och förstår. Kunskapen vi tillägnar oss i kunskapsprocessen är alltså ny eller förändrad och kan i högre eller mindre grad harmoniera med det vi redan vet. Ny kunskap kan ibland smärtfritt infogas i den kunskap vi redan har, men kunskapsprocessen kan också innebära att övertygelser förändras på ett mer kognitivt utmanande sätt (jfr. Illeris, 2009). I samhällskunskapsämnet finns både kunskap som att veta hur (procedural kunskap eller samhällskunskapskompetenser som värderingar, politiskt omdöme, beslutsförmåga och handlingskraft) och att veta att (deklarativ kunskap) (jfr. Ryle, 2000). Det finns också en metakunskap, att veta varför. Till detta kan fogas att det finns flera olika kunskapsdomäner i samhällskunskap (Christensen, 2015; Grammes, 2012; Mathé 2019). Kunskapsdomänerna definieras något olika. Grammes skiljer t ex mellan livsvärldskunskap, skolkunskap, disciplinär kunskap och professionskunskap (2012, s. 164). Vilken typ av kunskap samt vilka kunskapsdomäner som är aktiverade i kunskapsprocessen i samhällskunskap är intressant att studera eftersom det finns en spänning och möjliga motsägelser mellan dem.

funktionerna som föreslås i artikeln kan hjälpa både forskare och skolverksamma att undersöka, förstå och använda känslor som uppstår i samhällskunskapsundervisningen.

Emotioner är erkänt svåra att fånga in eller definiera. Som arbetsdefinition av känslor i den här artikeln vill jag hävda följande: Känslor uppstår i kontakt med ett eller flera objekt. Objekten kan vara människor, ting, påståenden, information mm. Interaktion och kontakt med andra människor är av särskild betydelse för känslor (Petri 2018, s. 31). Känslor visar i vilken relation vi står till objektet i fråga och hur vi värderar och förhåller oss till det. Känslor är kulturellt och historiskt präglade fenomen och alltså kopplade till samhälleliga föreställningar (Petri 2018, s. 40), vilka påverkar till exempel hur känslor förstärks eller undertrycks. Känslor kan ses som ett socialt kitt, de knyter oss samman och markerar även avstånd till den andre. Känslor har betydelse i tillägnandet av kunskap. Jag hävdar också att känslor går att undersöka ämnesspecifikt; känslornas funktioner i samhällskunskapsundervisningen är inte nödvändigtvis desamma som i andra ämnen (Blennow 2019).

Känslor och samhällskunskap

Historiskt har känslor och rationalitet ofta förståtts som varandras motsatser, och denna dikotomisering har gjort att känslor inte undersökts som en del i kunskapsprocesser eller setts som ett värdigt forskningsobjekt. Samtidigt har forskning i allt högre omfattning visat på anomalier i dikotomiseringen (Christensen 2017; Petri 2018, s. 30).

Emotioner kopplat till samhällskunskap – och dess systerämnen i andra länder – är ett forskningsfält i utveckling. En del av forskningen angriper känslor i samhällskunskap genom att på olika sätt relatera dem till (politisk) omdömesförmåga och det som inom emotionsforskning kallas *appraisal theory*; där känslor uppstår i relation till individens bedömning av hur ett ämnesinnehåll eller liknande påverkar dem personligen (Arnold 1960). Känslornas roll i politisk omdömesförmåga får till exempel stor plats i Anders Stig Christensens (2017) *Kompetencer i samfundsfag*. Christensens intresse för känslors roll i politisk omdömesförmåga uppstod i hans analys av elevpresentationer i samhällskunskap. Känslors roll i kunskapsprocessen i samhällskunskap är i Christensens studie kopplat till ställningstaganden och omdömesförmåga. Men han betonar att emotionerna ska granskas kritiskt och kunna motiveras – de blir alltså också till undervisningsobjekt. En annan forskare som använt ett appraisalteoretiskt grepp är Maria Ojala, som studerat känslor i utbildning om hållbar utveckling och bland annat kommit fram till att ungdomars oro över miljöfrågor inte ska tolkas enbart negativt. Oroliga ungdomar kan också uppleva positiva känslor (Ojala 2007; 2019).

Nära besläktat är *goal relevance theory*; där känslor är kopplade till i vilken utsträckning en händelse eller omständighet är av relevans för individens personliga mål. Cecilia Lundholm (2003) visar att känslor spelar roll i lärandeprocesser och att de rör studenternas mål med lärandet (ibland definierat som deras framtida yrkesroll), deras identitet och värderingar. Känslor och värderingar aktualiseras i studenternas möte med

ett ämnesinnehåll och de kan göra det svårt att genomföra vissa uppgifter, till exempel att beskriva något utan att lägga in värderande omdömen (Lundholm 2003, s. 141).

Motivation är inte en känsla men att motivation påverkas av känslor är oomtvistat i emotionsforskningen (Petri 2018). En del av forskningen förbinder känslor med engagemang och motivation. Ett aktuellt exempel är Kjetil Børhaug och Mona Langø som i en artikel i *Nordidactica* hävdar att ämnet samhällskunskap har en potential i just emotionellt engagemang (Børhaug & Langø 2020, s. 58, se också Børhaug & Borgund 2018). Børhaug och Langø kommer fram till att det ämnesinnehåll som är mer intressant i förhållande till den personliga identiteten engagerar eleverna mer, vilket är i linje med den appraisal-teoretiska synen på känslor. Karin Gunnarsson (2020) undersöker hur elevers engagemang i undervisning om normer och jämlikhet i samhällskunskapsundervisning på gymnasiet påverkas av bland annat affektiva kvaliteter som kopplas till ämnesinnehållet. Precis som Børhaug och Langø gör Gunnarsson en stark koppling mellan känslor som uppstår i undervisningen och elevengagemang, men till skillnad från de förra undersöker hon även spänningar och kollektiva rörelser som uppstår i klassrummet.

Både forskning som undersöker omdömesförmåga och forskning som undersöker engagemang har oftast ett psykologiskt perspektiv knutet till *appraisal* och *goal-relevance*, vilket ligger i linje med forskning om känslor i utbildning i stort, som till största delen hämtar inspiration från psykologin. Huvudantagandet i den typen av forskning att känslor är individuellt upplevda, psykologiska fenomen och att de kan delas upp i två kategorier; positiva och negativa, där känslor som bidrar till måluppfyllelse i skolan är positiva (Benesch 2020, s. 27).

En annan kategori av forskning behandlar känslor som något mer än personliga reaktioner på yttre omständigheter. Här läggs fokus på maktrelationer och sociala gränsdragningsprocesser. I USA finns enstaka sådana forskningsbidrag om känslor i *Social Studies* (se t ex Helmsing 2014; Keegan 2020; Sheppard, Katz, & Grosland 2015). Patrick Keegan kritiserar forskning och praktik i *Social Studies* för att separera känslor från rationalitet. Han lyfter fram det teoretiska begreppet *critical affective civic literacy* som användbart för att undersöka varför vi känner vad vi känner i relation till maktrelationer och medborgarskapsfrågor (Keegan 2020, se även Zembylas 2021). Keegan argumenterar för att vi, genom att använda insikter från teori om emotioners relationalitet, kan göra eleverna medvetna om den roll som känslor spelar i skapandet av sociala skillnader. Enligt Keegan kan känslorna också vara en politisk tillgång i strävan efter rättvisa. (Keegan 2020, s. 5).

Tysk samhällskunskapsdidaktisk forskning har kommit förhållandevis långt i att diskutera och filosofera över känslornas roll i förhållande till ämnet (se t ex Besand 2014; Frech & Richter 2009; Petri 2018). På grund av det och på grund av att många tyska didaktiker tydligt tar avstånd från en dikotomisering av rationalitet och emotionalitet är den tyska didaktiska forskningen min främsta teoretiska inspiration för analysen i den här artikeln. Av speciellt intresse är Annette Petris avhandling *Emotionssensibler Politikunterricht*, eftersom hon använder insikter från främst samtida emotionsforskning i resonemang om tyskans *politische Bildung* och dess didaktik (Petri 2018). Hon utvecklar flera teoretiska argument om hur en ny förståelse, där känslor ses

som en del av kognitionen och sammanvävd med rationaliteten, påverkar känslors roll i undervisningen i politische Bildung.

Petri menar att ett sätt att uppvärdera känslor i samhällskunskap vore att göra dem till ett explicit ämnesinnehåll. Det är möjligt både genom det hon kallar objektsdimensionen – att se dem utifrån, och subjektsdimensionen – att se dem inifrån, stanna upp vid känslor i undervisningsgruppen och undersöka dem (Petri 2018, s. 110). Objektsdimensionen skulle innebära att till exempel studera känslors roll i politisk retorik, beslutsfattande och sammanhållning och därmed signalera känslornas relevans för politik och socialt liv. Ett annat sätt att angripa ämnet är att undersöka vilka känslor som knyts till och verkar i centrala men mångtydiga begrepp som till exempel demokrati, frihet, solidaritet, krig och nation.

Interaktion och kontakt med andra människor är av särskild betydelse för känslor (Petri 2018, s. 31). När det gäller lärande om känslor i subjektsdimensionen går det att stanna upp vid och undersöka känslomässiga reaktioner i gruppen; varför de dyker upp och hur de fungerar. Det blir ett sätt att undersöka relationen mellan individ, grupp och olika samhällsstrukturer och kan ses som en anledning att diskutera känslors roll i samhället. Olika perspektiv, erfarenheter och tillhörigheter ger olika känslor.

Petri menar att emotioner i undervisningen också kan vara en startpunkt för kommunikation om ämnesinnehållsliga problem (Petri 2018, s. 118). Läraren kan, genom att undersöka elevernas och sina egna känslor, få en bild av hur undervisningen skulle kunna genomföras på ett annat sätt, vilka metoder som fungerar i en viss grupp elever och så vidare. Det handlar då inte om att undvika ämnesinnehåll som är upprörande för en viss grupp elever utan om att lägga upp undervisningen på ett sätt som stöttar elever i känslolösa situationer. Ett klassiskt exempel är att ta vissa diskussioner på gruppnivå snarare än i helklass (se t ex Blennow 2019; Gunnarsson 2020). Men det behöver inte handla om så dramatiska känslor som upprördhet eller ilska. Även att vara uttråkad, känna glädje eller tillfredsställelse i relation till samhällskunskapsundervisningen ger läraren kunskap om det aktuella läget i relationerna i den didaktiska triangeln.

Samhällskunskapsundervisningen erbjuder en orientering till omvärlden. I fostransuppdraget ingår att eleverna ska bli världstillvända, ansvarstagande och omdömesgilla. Petri menar att känslor förmedlar både en orienteringsstiftande och en handlingsförmedlande kunskap om oss själva och vårt förhållande till världen (Petri 2018, s. 53). Känslor spelar en roll i processen att göra oss till autonoma, vi ser oss själva i förhållande till andra och förstår hur vi förhåller oss till världen i kontrast eller samklang med dem. Att se sig själv i relation till ämnet kan också vara känslösamt – en elev kan känna att ”här stämmer jag inte med innehållet i undervisningen”.

Som jag skrev i inledningen har känslor traditionellt betraktats med skepsis eftersom de kopplats till manipulation och populism. Men känslor i sig har ingen manipulativ karaktär. Det manipulativa sker i hur de används. Historiskt har det varit mer eller mindre accepterat att erkänna att skolan förmedlar en viss sorts känslor som en del av medborgarfostran. I den tyska forskningen syns det fortfarande en ovilja att ta tag i denna del av känslornas roll i samhällskunskapen. Petri är i sin genomgång av känslor i politische Bildung noga med att förtydliga att det inte ska finnas något tvång –

undervisningen ska underlätta för eleverna att känna demokratiska känslor men känslorna ska inte tvingas på någon (se t ex Petri 2018, s. 199). I den tyska samhällskunskapsdidaktiska traditionen har principen om *Überwältigungsverbot*, som kan översättas ungefär som förbud att överväldiga, betvinga eller vinna herravälde över eleverna, varit förhärskande (*Beutelsbacher Konsens*, se t ex Christensen 2017; Christensen & Grammes 2020). Den tyska didaktiken betonar genom sitt *Überwältigungsverbot* vikten av att undvika manipulation. Elevernas övertygelser ska vara självständiga. Många lärare har tolkat förbudet som en uppmaning till neutralitet. Anja Besand menar att denna tolkning leder fel – politisk bildning handlar inte om att skona elever från motsättningar, undvika konflikter eller diskussioner, utan om att tillföra just detta till undervisningen. En undervisning som är ensidig i politiska frågor är i sig ett övergrepp på eleverna – att tillåta motsättningar och konfliktperspektiv i undervisningen blir då ett sätt att värna *Überwältigungsverbot*. För Besand innebär det att emotionella aspekter är en ofrånkomlig del av undervisningen (Besand 2016, s. 79).

Jag har av främst den tyska didaktiska forskningen om emotioner i politische Bildung inspirerats att empiriskt undersöka vilken roll känslor kan spela i undervisningen. Något som Petris i övrigt heltäckande studie saknar är klassrumsempiri, hon bygger hela sin undersökning på textstudier. Även om hon använder didaktisk litteratur och föreslår hur lärare kan planera för en emotionssensitiv samhällskunskapsundervisning (Petri 2019) skulle hennes undersökning behöva fördjupas och befästas med studier av vad som händer i själva undervisningen, något som gäller för mycket av den tyska forskningen inom området. I relation till den tyska forskningen bidrar den här artikeln genom att analysera vilken roll känslor har i observerad undervisning och genom att fokusera på elevernas upplevelser av undervisningen.

Metod och material

Det empiriska material som artikeln bygger på är insamlat genom fältarbete på fyra svenska gymnasieskolor mellan april 2014 och december 2015. För att undersöka känslor i samhällskunskapsundervisningen användes både observationer och intervjuer, som i kombination gör det möjligt att fånga både vad deltagarna gör och vad de säger. Känslor är erkänt svårfångade fenomen och det finns alltid en risk att de känslor som deltagarna ger uttryck för inte är ”autentiska”. Genom att använda en kombination av metoder, vara i fält en längre tid innan intervju samt betona forskarens etiska ansvar minskas den risken men det är ändå inte möjligt att hävda att studien undersöker autentiska emotioner. Den undersöker representationer av emotioner.

På varje skola observerades en undervisningsgrupp vid samtliga samhällskunskapslektioner under cirka sex veckors tid. Individuella intervjuer genomfördes med respektive lärare innan och efter observationerna och med ungefär en tredjedel av eleverna efter observationerna. Sammanlagt genomfördes 36 intervjuer. Undervisningen filmades och filmklipp användes som diskussionsunderlag i intervjuerna. Intervjuerna transkriberades verbatim och kodades tillsammans med

fältanteckningarna. Materialet består alltså av både fältanteckningar och transkriberade intervjuer med elever och lärare. Analysen bygger på min kodning av materialet med fokus på att framhäva känsloladdade situationer. Det är både situationer där jag noterat känslor i klassrummet och situationer som deltagarna definierar som känsloladdade i intervjuerna. Situationerna jag kodat som känsloladdade i fältanteckningarna sammanfaller med de situationer jag visat som videoklipp i intervjuerna, vilket har varit ett sätt att kontrollera analysen. Situationerna som kodats som känsloladdade har sedan grupperats utifrån min tolkning av vad som händer i dem. Det är dessa grupper av situationer som ligger till grund för konklusionen om känslornas olika funktioner i samhällskunskapsundervisningen. De känsloladdade situationerna hör ibland hemma i flera grupper, något jag återkommer till i konklusionen.

Urvalet av skolor gjordes för att medvetet inkludera elever med migrationsbakgrund i studien och den mångfald av erfarenheter, kunskap och perspektiv som en sådan pluralitet kan innebära. På de fyra skolorna hade, vid tidpunkten för fältarbetet, 40-70% av eleverna utländsk bakgrund, definierat som att antingen de själva eller båda föräldrarna är födda utomlands. Statistiken om skolorna hämtades från Skolverket (siris).

Analys

I det följande redogör jag för min analys av känslor i den undersökta undervisningen. Baserat på analysen avslutas artikeln sedan med en konklusion om olika funktioner känslor kan ha i samhällskunskapsundervisningen samt en argumentation för att ägna känslornas roll i samhällskunskapen mer uppmärksamhet.

Vad ska en samhällskunskapselev känna?

I det empiriska materialet finns det ett *bör* i samhällskunskapsundervisningen; ett implicit föreskrivet kännande. Det handlar till exempel om hur en elev ska känna i förhållande till olika samhällsfrågor och samhällsstrukturer eller hur en samhällskunskapselev ska känna i förhållande till ämnesinnehållet. Detta går att se som en implicit del av kunskapsinnehållet i samhällskunskap; undervisningen ska leda till vissa känslor, vilket kan uttryckas som att det sker ett lärande *för* känslor. Det kan till exempel vara känslor relaterade till förtroende för det politiska systemet och medkänsla med människor som har det svårt. I mitt material lärs känslor ut i förhållande till idéer om ”den goda medborgaren”. Ett exempel i materialet är hur en grupp elever tar avstånd från eleven Mahmood som inte visar tillräckligt mycket avsky över terroristattacken mot satirtidningen Charlie Hebdo i januari 2015. Han beskriver själv vad som hände i intervjun ett par veckor senare:

Mahmood: Ja så jag var den enda, som liksom, jag tyckte inte att det var okej att de blev mördade men jag tyckte att de hade fel, de gjorde fel.

KB: Vad hände när du sa det?

Mahmood: Alla bara: nej du kan inte tänka så det är inte Sverige! Jag bara: jo jag kan tänka så men det är så jag tänker liksom. Ska man göra något först

så ska man förvänta sig att något kommer tillbaka så du får tillbaka något skit i stället. Det är inte så att du får blommor tillbaka.

Reaktionen mot Mahmood i klassrummet är kraftig, trots att det han säger inte är extremt: han hävdar inte att det var rätt att attackera tidningsredaktionen. Det som kan förklara reaktionen mot honom är snarare att han inte uttrycker rätt känslor i förhållande till vad en god svensk medborgare ska känna. Han visar inte sorg, kärlek och solidaritet med offren för terroristattacker, vilket framstår som det normativa, förväntade känslouttrycket². Han försvarar inte heller yttrandefriheten utan uttrycker istället att Charlie Hebdo "hade fel, de gjorde fel". De andra eleverna tar tydligt avstånd från honom för att han bryter känsloreglerna – han hamnar utanför (situationen har beskrivits utförligt i Blennow 2018). Värt att notera är att det är elever och inte läraren som utför känsloregleringen, något vi kommer att återkomma till senare i artikeln.

I materialet framgår att det finns en ofrånkomlig maktutövning i klassrummet som även bestämmer vad eleverna ska känna i förhållande till ämnesinnehållet. Intressant nog är det främst andra elever som reglerar detta öppet i klassrummet, som i situationen med Mahmood. I materialet är det tydligt att eleverna är påtagligt aktiva i att använda och reglera känslor i samhällskunskapen på det sättet; de agerar som gränsväktare. Här kan man se att känslorna får en "medborgarreglerande" funktion: Eleverna lär sig, främst genom andra elevers markeringar, vad som är rätt att känna. Känslorna är målet för lärandet – det sker ett lärande *för* känslor. En sådan press att känna "rätt" som svensk medborgare och även som samhällskunskapselev skapar förutsättningar för ett emotionellt arbete (Hochschild 2012) i samhällskunskapsundervisningen; att följa de känsloregler som finns och som till en viss del är specifika för ämnet. En del av kunskapsprocessen blir då att arbeta med sina känslor för att känna som en svensk samhällskunskapselev. Ju mer dissonans, desto mer energi går till detta arbete, vilket leder till antagandet att de elever som känner "rätt" i samhällskunskapen från början får mer energi till annan kunskapsstilläggnan i ämnet än de som behöver lägga ner mycket energi på emotionellt arbete.

En ytterligare iakttagelse i materialet är att undervisningen i samhällskunskap utlöser känslor kopplade till föreställningen om att vara en aktiv medborgare. Flera elever i materialet vittnar om att de upplever skam av att tänka på sig själva som passiva och maktlösa i förhållande till orättvisor i samhället respektive stolthet och glädje i förhållande till att vara engagerade och aktiva, till exempel i föreningsliv. Ett exempel på det senare är Bashir, som beskriver sitt engagemang i en hjälporganisation som något som ger honom stolthet och glädje i samhällskunskapsundervisningen:

KB: Kan du komma ihåg någon positiv känsla i samhällskunskapen?

Bashir: Jag brukar hjälpa en volontärorganisation, hjälporganisation (...) De bidrar mycket med mat och kläder och så just nu i Syrien. Detta kanske kan bidra och hjälpa att förstå samhällssituationerna dom pratar om, Syrien eller andra delar av världen där det pågår kris och så. Exempelvis Centralafrika,

² För en fördjupad diskussion om normativa känslouttryck efter terroristattacker, bland annat 'Je suis Charlie', se Eroukhanoff (2019).

oron när det pågår någon form av krig som inte nämns så mycket i nyheterna. Det är en positiv känsla för mig, jag har förkunskaper och så. Om ämnet och så vidare så det ger mig en positiv känsla.

För Bashir ger engagemanget i en volontärorganisation positiva känslor i samhällskunskapsundervisningen och stärker honom i relation till ämnets innehåll. I hans fall, och även när det gäller andra elever som känner stolthet eller skam i relation till aktivt medborgarskap, så har jag inte hittat någon öppen reglering av känslorna i materialet, men det är tydligt att undervisningen framkallar känslorna. Bashirs engagemang och aktivitet uppmuntras.

Känslor som startpunkt och drivkraft

Känslor som startpunkt i kunskapsprocesser är något som accepterats didaktiskt även under perioder av stark åtskillnad mellan emotionalitet och rationalitet. Lärandet sker från denna startpunkt. Det är en slags förundringsfråga som hos Aristoteles eller Descartes, en nyfikenhet eller till och med förfäran som leder till en vilja att ta reda på mera. I det empiriska materialet finns till exempel en situation där en elev har hört talas om en befarad ubåtskränkning i Stockholms skärgård, känt upprördhet, oro och spänning och på nästa samhällskunskapslektion ber läraren att ta upp ämnet och fördjupa det. I fältanteckningarna från lektionen skriver jag om händelsen:

2014-10-22: På slutet av lektionen, när läraren skulle ge exempel på utskott i riksdagen och sade något om att försvarsutskottet träffas mycket nu i dagarna på grund av misstanken om att det pågår främmande underrättelseaktivitet utanför Stockholm, frågade eleven om när de skulle tala om det som händer. Läraren tog de sista minuterna av lektionen till att prata om de aktuella händelserna och då var fler elever engagerade i att räcka upp handen och ställa frågor. Delvis också andra elever än de som räckt upp mycket tidigare.

När undervisningen går över från att ha behandlat riksdagens utskott till att behandla den befarade ubåtskränkningen är fler elever engagerade i samtalet och begär att få ordet i klassrummet. Delvis är det också andra elever än vanligt som är aktiva. Det här är ett exempel på att aktuella frågor är känslolösa och engagerande i undervisningen. I materialet är det ett återkommande mönster. Förutom den befarade ubåtskränkningen handlar det om risken för regeringskris i Sverige hösten 2014, migrationspolitik under 2015 samt flera terroristattacker.

Känslor som startpunkt knyter an till motivation; lärande *med* känslor som lust och nyfikenhet. Intresset och engagemanget som väcks på det här sättet är något som samhällskunskapsämnet kan dra stor nytta av i undervisningen eftersom det är ett tydligt samtidsämne som är lätt att koppla till aktuella frågor. Känslor är då signaler om att något är intressant att fördjupa sig i, vilket verkar vara ett oförargligt sätt att se emotioner epistemologiskt i tidigare forskning. Det får didaktiska konsekvenser, och kan leda till att läraren t ex inleder ett nytt ämnesområde med film eller bilder som väcker känslor. Lärandet sker från känslor. Tyska didaktiker har i linje med detta argumenterat för att undervisningen ska starta i politik och först sen behandla struktur (Christensen 2017).

Att se sig själv i relation till samhälle och undervisning

En viktig uppgift för samhällskunskapen är att sätta eleverna i relation till samhället. När vi ser oss själva i relation till omvärlden positionerar vi oss också i förhållande till den. Känslorna spelar en viktig roll som signaler i den processen. Det är kopplat till omdömesförmåga (Christensen 2017) men även identitetsskapande och politisk självuppfattning. Känslor som glädje, skam, vanmakt, bestörtning, ilska, tillhörighet, avståndstagande, tillfredsställelse eller igenkänning kan finnas i mötet med omvärlden och säger något om hur vi positionerar oss och positioneras i förhållande till den. Det är ett lärande *genom* känslor.

I det empiriska materialet finns till exempel både vanmakt och skam i förhållande till samhällsfrågor som migration och andra ojämlika globala fenomen. Caroline, en av deltagarna som går i trean på gymnasiet, säger så här om en uppgift som hennes klass fick om Förenta Nationernas Millenniemål:

Caroline: Vi har det så bra i Sverige liksom och det var det här med biståndspengarna: det var typ fem länder som hade skänkt pengar, av hur många länder i världen då liksom, och det känns typ orättvist. Och då, när vi var inne på den här hemsidan och jämförde Sverige med något annat land, så hade vi typ Etiopien och det var verkligen extrem fattigdom, medan vi i Sverige alltså det är jättebekvämt här. Och ja sånt är jobbigt /.../ och så finns det inget man kan göra. /.../ Alltså inte jag som jag.

Ett annat exempel är Linda i samma klass, som är frustrerad över en examination där hon fått i uppgift att ge förslag på lösningar på flyktingsituationen i Medelhavet.

Linda: Hur ska vi lösa hela det här, för det är ju ett problem liksom, jag vet inte hur man ska göra. Ja, och det känns också frustrerande att inte alls ha nån aning, och så tycker man att det är ju dom som styr landet, det är ju deras uppgift typ att lösa det, men det är inte så lätt för dom heller kanske.

Både Caroline och Linda positionerar sig som privilegierade i relation till de samhällsfrågor de möter i undervisningen. Deras känslor av frustration och vanmakt signalerar att de samtidigt positionerar sig som relativt maktlösa, vilket är viktigt för läraren att begrunda om tanken med uppgiften var att eleverna skulle känna handlingskraft och engagemang i samhällsfrågor. Även läraren kan lära sig något *genom* känslorna.

Om vi riktar blicken lite annorlunda så kan vi alltså också se att känslorna har en funktion i förhållande till ämnet i sig och hur det undervisas. Lindas frustration över uppgiften om flyktingsituationen i Medelhavet kan ses som ett exempel som leder till funderingar om uppgiftens upplägg och genomförande, vilket kan knytas till Petris resonemang om att känslor ger signaler om innehållsliga problem.

Ett ytterligare exempel på att känslor har en signal-funktion i förhållande till hur ämnet undervisas kommer från en annan av de fyra skolorna. Fältarbetet där ägde rum hösten 2015, precis efter terrorattacken mot konsertlokalen Bataclan, flera restauranger och Stade de France i Paris den 13 november. Dagen innan attacken i Paris inträffade en terrorattack i Beirut, Libanon. På en lektion strax efter attackerna uppstod en argumentation mellan läraren och en grupp elever. Läraren beskriver det som att hon

blev störd av eleverna; hon ville prata om rädsla och terror men varje gång hon nämnde Paris frågade eleverna 'men Beirut då'? Det är en laddad spänning mellan en grupp elever och läraren över vad som tas upp i undervisningen. Spänningen manifesteras inte bara öppet i klassrummet. Eleven Bashir uttrycker i intervjun två veckor senare oro över vad det innebär att vissa händelser får uppmärksamhet och andra inte:

Bashir: Jag tänkte på Parisattacken. Dom kanske tänkte vi är sekulära, vi är från Europa, därför bör vi nämna detta, men tre dagar innan så var det liknande fall i Libanon, och man rapporterade inte lika mycket sen. Andra kan argumentera att Paris ligger nära Sverige, det kanske är anledningen till att det skiljer sig åt. Jag har tänkt mycket på en sak: exempelvis om ett attentat skulle ske i Australien som är mycket långt bort härifrån, jag tror också att det skulle vara så att man rapporterar mycket om det här i väst. Så jag tror inte att det har med nära och långt bort att göra, det är större saker. Det skapar oro.

Känslorna mellan läraren och elever i klassen ger en signal om ett innehållsligt problem i undervisningen. Läraren har inte med sig eleverna. Bashirs oro signalerar att han ser sig själv i förhållande till undervisningen och att han inte stämmer överens med den.

Känslor har alltså en funktion som förmedlare av kunskap och övertygelser. Lärandet sker genom känslorna. På liknande sätt kan andras känslouttryck lära oss om deras positioner i förhållande till omvärlden. I en känsloladdad situation får eleven Shirin just en sådan insikt om andra elevers positioner. Även detta sker efter en terrorattack: denna gång attacken mot Charlie Hebdo och en kosheraffär i Paris i januari 2015.

Shirin: På senaste tiden så pratade vi ganska mycket om det här terrorattentatet i Paris. Jag har ju föräldrar som har bott i muslimska länder, och som har liksom vuxit upp muslimskt och dom har ändå lärt mig mycket och visat vad islam innebär, och sen så hörde jag liksom nån i klassen säga att jamen, muslimer dödar ju människor, och jag blev helt såhär jättearg för att jag har föräldrar som har vuxit upp så. Jag blir helt såhär vad fan (börjar gråta). (...) Ja jag blev alltså skitupprörd: hur kan dom säga så? För det är ändå samma personer som har sagt till mig att dom är antirasister.

I den laddade situationen lär sig Shirin hur några andra elever i gruppen positionerar sig när det gäller synen på muslimer. Ilskan signalerar bland annat att de inte stämmer överens. Deras position i frågan förvånar henne eftersom eleverna, som hon ser som sina vänner, tidigare har positionerat sig som antirasister. Trots att hon blir så arg och besviken så säger Shirin ingenting och hennes perspektiv på muslimer kommer inte fram under lektionen.

Shirin: det är helt sjukt, jag blev jättebesviken. Även fast jag är inte alls trogen [sic] alltså jag tror inte på nånting, men jag har föräldrar som har visat mig vad det innebär och just den religionen, så sårar det mig jättemycket och höra att folk säger att det är fel, när dom inte ens vet. Och liksom allmänt alltså över media det är ju bara propaganda det mesta. Det är så synd hur mycket vissa påverkas av det, men sen finns det ju folk som inte alls förstår ju men det är också så att dom grundar väldigt mycket på vad dom hör i stället för att läsa om det själva. För att jag vet om att islam är en jättefin religion, precis som alla andra, ingen kritiserar ju kristendomen när dom säger det alltså helt

ärligt så är de tre största världsreligionerna, islam, kristendomen och judendomen, är så lika varandra, dom är ju bara utveckling av varandra, alltså och jag har typ kollat på jättemånga såhär föreläsningar och läst om dom för att jag ska vara säker på att det stämmer, och jag har föräldrar som har lärt mig också, så att det, alltså jag vet om att det inte alls är så som folk säger, så att därför blir jag väldigt upprörd när folk säger att jag har fel om just det, när jag ändå är en av dom som borde veta mest, i och med att jag faktiskt har sett människor som är troende här, och hur normala och hur bra dom är och hur fina människor dom är och liksom, ja, jag tycker det är jättefel.

I mötet mellan eleven och ämnet finns också en möjlighet att förändra övertygelser. Övertygelser är mer eller mindre emotionellt förankrade. Shirin är övertygad om att hennes syn på muslimer är den riktiga, men eftersom polariseringen inte kommer fram och behandlas i undervisningen så lämnar både hon och eleverna som uttryckte en generaliserande koppling mellan muslimer och våld i klassrummet utan att ha nyanserat sina åsikter eller fått ökad förståelse för andra perspektiv. Det ligger nära till hands att förklara detta med att Shirin inte interagerar med lärare och andra elever, vilket kommer att diskuteras i nästa avsnitt. I materialet blir det tydligt att det finns en maktutövning i samhällskunskapsklassen genom känslouttryck och känsloregler. Denna relationella funktion är temat för nästa stycke.

Känslor i relation till andra människor

Emotioner är i forskning ofta kopplade till individen. Men känslornas relationalitet spelar en avgörande roll i kunskapsprocessen i mitt material. Vid upprepade tillfällen hindrar känslor kopplade till sociala band i gruppen perspektiv på ett ämnesinnehåll från att lyftas. Det är till exempel fallet med Leyla som motsätter sig undervisningen om folkrätt på grund av sina egna övertygelser om krigets mekanismer. Hon beskriver undervisningen som naiv, med en övertro på dialog i väpnade konflikter. Utifrån sina egna erfarenheter av krig förkastar hon undervisningens perspektiv på folkrätt.

KB: Du började genast berätta om det här, utifrån vad ni precis hade pratat om i undervisningen. Så det är rätt speciellt att i klassrummet så sitter du och kanske några andra som har varit med om såna här saker.

Leyla: Jag tror Mahmood också.

KB: Ja, och sen så sitter det en massa andra som inte har det. Och vad gör det med undervisningen?

Leyla: Om vi pratar kanske vi utvecklar diskussionen.

KB: Händer det någon gång? Att elever har börjat prata om egna erfarenheter på det sättet och förändrat undervisningen?

Leyla: Jag tror, jag tror inte nu. Men ja några år sen, ja kanske i början, första, men sen det bara det blir bara vi och ni och sånt [...] alla är snälla men det känns vi och ni.

KB: Så det är mer i gruppen, i klassen liksom, som det känns att det tar emot att räcka upp och börja berätta? Är det något som läraren gör också tycker du?

Leyla: Nej läraren, han vill bara att vi alla ska prata.

KB: Undervisningen hade kunnat bli mycket mer om fler röster hade kommit in och pratat, tänker jag.

Leyla: Ja det är sant, men alltså jag säger till dig att det är problemet, jag kunde säga men för det första är om du har levt bra liv och inte hade problem så du ska inte tro på eller känna det jag ska säga. För det jag ska säga, jag skulle säga, var att när jag pratar det känns, alltså det är svårt, så om någon ska skratta, då jag bara hatar honom eller henne, för det bara blir riktigt, så jag bara, jag orkar inte så.

Leyla lyfter som anledning till sin tystnad just möjligheten att försämra sina relationer till andra elever i klassen, som hon redan tycker är uppdelad. Hon är upprörd över undervisningens framställning av folkrätt och har ett behov av att argumentera emot. Men det överskuggas av risken att börja ogilla andra elever på grund av deras respons på hennes argument och berättelser. Här missar Leyla chansen att förändra sina övertygelser och både läraren och de andra eleverna i gruppen missar chansen att förändra sina övertygelser eller sin kunskap. Den relationella risken, manifesterad i en potentiell känsla av ogillande eller hat, blir hinder i kunskapsprocessen kopplat till samhällskunskapens folkrätt (för en utvecklad diskussion, se Blennow 2018).

Känslorna spelar här en viktig roll i relationella gränsdragningar i klassrummet, på samma sätt som känslor spelar en viktig roll i gränsdragningar mellan vi och dem på ett mer övergripande politiskt plan. Leylas känslor i relation till folkrätt är inte det enda exemplet på hur elever undviker agerande i klassrummet som de tänker leder till känslor och känslouttryck som skulle distansera dem från andra elever. Ett annat exempel är Shirin i föregående stycke. När hon blir upprörd över vad andra elever säger i klassrummet i diskussionen om terrorattacken mot Charlie Hebdo ger hon inte uttryck för det i klassrummet. Hon beskriver det så här: ”så jag blir ju så jättearg, jag vill inte säga det för att jag kommer att bli skitarg och såhär, säga jättemånga grejor, så jag, jag typ håller mig bara borta från det”. Det är ett återkommande scenario i materialet och i de flesta fall leder det till att elevperspektiv på ämnesinnehållet inte kommer fram i undervisningen.

De relationella känslorna är starkare hos eleverna i mitt material än hos lärarna och har en stor inverkan på undervisningen när det gäller perspektivitet i samhällskunskapen. Det framgår även av materialet att eleverna är mer beroende av goda sociala band till andra elever än vad lärarna är. Eleverna arbetar med och reflekterar också mer över känslor i relation till andra elever. Relationella känslor i klassrummet påverkar alltså elevernas deltagande i undervisningen mer än lärarnas.

Patrick Keegan menar i sin artikel om *critical affective civic literacy* att känslornas relationella funktion med fördel kan bli föremål för undervisning i samhällskunskap (Keegan, 2020) och därigenom rusta eleverna att förstå och navigera i de relationella gränsdragningsprocesser som de själva är en del av. Men känslorna kan bli en del av undervisningsinnehållet i samhällskunskap i en ännu bredare bemärkelse.

Känslor som ämnesinnehåll

Som vi har sett hävdar Petri att emotioner, både genom subjekt- och objektsdimensionen, kan göras till explicit ämnesinnehåll i samhällskunskap (Petri 2018, s. 193). Att behandla känslors funktion i samhälleliga processer skulle kunna leda till att känslor ses tydligare som en del av samhällskunskapen och bana väg för både lärare och elever att ta upp och visa känslor i undervisningen. Att undervisa om känslor skulle även underlätta för både elever och lärare att förhålla sig till och undersöka egna och andras känslor som uppstår i undervisningen. Upplevda känslor ger tillgång till politik och betraktas de också som ett viktigt kunskapsinnehåll så bidrar de med en förståelsegrund för politik.

I materialet från de fyra skolorna finns inga exempel på att känslor får en funktion som ämnesinnehåll. Det finns inget tydligt lärande om känslor. Däremot finns det flera exempel på situationer där undervisningen skulle kunna fånga upp känslor och göra dem till explicit innehåll i undervisningen. Speciellt tydligt är att bilder och video/film i större utsträckning väcker känslor än andra typer av undervisningsmaterial (just detta förhållande är välbeforskat, se t ex Besand 2004). Flera elever talar till exempel om känslor utlösta av en dokumentärfilm, samt bilder på krigsskadade städer. Mahmood intar till och med ett metaperspektiv när han säger att våld skulle kunna bli ett känslösamt ämne för honom i samhällskunskapen, men blir det inte eftersom de bara pratar om det i stället för att se det:

KB: Om du tänker på samhällskunskapen, är det några ämnen eller frågor eller situationer som du tyckte kändes känsliga eller laddade eller jobbiga på nåt sätt? Alltså där du börjar känna, känna mycket?

Mahmood: Nej, ändå inte. Dom visar inte filmer som har något med våld och sådant att göra. Speciellt i samhälle, alltså dom visar inte helt verklighet, vet inte hur jag ska säga.

KB: Så att det känns lite som att det inte är på riktigt.

Mahmood: Ja exakt. Man känner ju inte riktigt att det är riktiga upplevelser. Hur det fungerar egentligen. Dom snackar om var, i Syrien till exempel. Hur dom lever, men det finns ingen film som visar hur dom lever, dom blir mördade så, hur det fungerar egentligen, så man har ingen riktig sån bild framför sig.

Att utifrån känslomässiga reaktioner på bilder i undervisningen diskutera hur bilder används i politiska syften för att skapa känslor skulle kunna göra att eleverna blir bättre rustade att förstå känslor de får av bilder och film i undervisningen. Vidare finns det möjlighet att ta upp känslor som stammar från elevernas politiska livsvärld utanför undervisningstid. Elever tar del av samhällsfrågor och händelser på t ex TV och i sociala medier och önskar i vissa fall, som Caroline här nedanför, att det skulle fångas upp mer i undervisningen.

KB: Tycker du att samhällskunskap du lär dig utanför skolan skiljer sig mycket från det du lär dig i skolan eller är det ungefär /samma/?

Caroline: /Alltså/ ja lite grann, vet du vad tumbler är?

KB: Ja.

Caroline: Ja där är det mycket såhär eller ja det är kanske baserat på vem du följer, men där är det mycket såhär, det kommer så mycket om det här med orättvisor i USA, det här med polisen som skjuter och så, jag vet inte det känns inte som att det är lika upplyst, jag vet inte, i såhär skolämnen. Vi har typ mest bara lärt oss hur staten är uppbyggd i USA till exempel men inte så här nåt realistiskt så man kan tänka sig in i det.

KB: Ja men det kan blossa upp sådär i sociala medier.

Caroline: Precis och sen så blir man mer intresserad och så läser man mer om det så lär man sig ju, det blir liksom intressantare så det gör kanske att det i skolan blir tråkigt.

KB: Mm då tolkar jag dig som att då tycker du att det i skolan är mer grundläggande liksom /hur det fungerar/.

Caroline: /Ja precis, det handlar om/ ingenting.

Det är intressant att fundera över hur samhällskunskapsundervisningen kan undgå att framstå som tråkig i relation till nyheter som sprids i sociala medier. Att inte ta upp eller i viss mån utgå från elevernas politiska livsvärld utanför skolan framstår som en missad chans till lärande som får sin styrka från flera olika kunskapsdomäner i ämnet.

Konklusion: Känslorens funktioner i samhällskunskap

Min analys visar att känslor kan ha olika men var för sig högst betydelsefulla funktioner i kunskapsprocessen i samhällskunskap. Det finns till exempel lärande *genom* känslor, där elever orienterar sig som politiska varelser i världen genom vad de känner i relation till olika samhällsfrågor. Det finns lärande *för* känslor, där elever lär sig vilka känslor som utkrävs av och uppmuntras hos en svensk medborgare. Det finns lärande *med* känslor, där känslorna främjar motivation och engagemang och ett lärande *från* känslor, där emotioner blir en startpunkt för lärande. Det finns också ett möjligt lärande *om* känslor, till exempel vilken roll som känslor spelar i politiskt beslutsfattande, retorik och sociala relationer. En ytterligare viktig funktion är *vad känslor gör socialt* i undervisningen, något som ofta förbises i tidigare individfokuserad forskning, men som hänger intimt samman med kunskapsprocessen och ofta även kunskapsinnehållet i ämnet (Blennow 2019).

Baserat på analysen av det empiriska materialet och inspirerat av tidigare, främst tysk, forskning om emotioner i samhällskunskap föreslår jag att känslor kan ha åtminstone sex olika – men sinsemellan relaterade – funktioner i samhällskunskapsundervisning. Funktionerna kan sammanfattas i en tabell:

TABELL 1

Känslors funktioner i kunskapsprocessen i samhällskunskap

Lärande för känslor	Ett föreskrivet kännande. En ”god medborgare” eller ”god samhällskunskapselev” ska känna på ett visst sätt och det lärs ut i undervisningen, påfallande ofta av andra elever. Känslorna blir målet för lärandet.
Lärande från känslor	Känslor som startpunkt för lärande, de leder till en vilja att ta reda på mer.
Lärande med känslor	Känslor som drivkraft i lärande. Emotionellt engagemang.
Lärande genom känslor	Känslor som signaler för hur vi ställer oss i relation till samhälle och undervisning.
Känslor i relation till andra människor	Känslor har en relationell funktion som drar gränser mellan vi och dem. Det påverkar till exempel vem som talar och vem som är tyst i undervisningen.
Lärande om känslor	Känslor som explicit kunskapsinnehåll.

Syftet med att hålla isär känslornas funktioner i kunskapsprocessen i den här artikeln är att göra dem tydliga. I själva undervisningen är de sammanvävda, till exempel när en elev genom att inse vilka känslor som krävs av en god medborgare, förstår att hen inte passar in i den bilden och dessutom att detta påverkar hens relationer till andra elever i gruppen. Lärande *från* och *med* känslor ligger nära varandra, men det är trots det möjligt att tänka sig en undervisning som startar i känslorna men sedan helt tappar bort dem som motivation undervägs. Lärande *genom* känslor skiljer sig från lärande *från* och *med* känslor genom att det inte bara handlar om att bli intresserad av något eller ha en drivkraft utan det handlar också om ett lärande om oss själva och vår relation till omvärlden som inte är möjligt utan känslorna. Lärande *från* känslor innebär att motivationen att påbörja en lärandeprocess orsakas av känslor. Lärande *med* känslor innebär att känslor relaterade till kunskapsprocessen, exempelvis glädje, driver lärandeprocessen framåt. Lärande *genom* känslor innebär att känslan är en essentiell del av vad som faktiskt lärs.

På grund av att känslor kan ha dessa funktioner är det viktigt att tänka mer kring dess plats i undervisningen. Jag har argumenterat för att eleverna snarare än att bli manipulerade av känslor i undervisningen kan bli mer motståndskraftiga mot manipulation genom att, tillsammans med läraren, undersöka känslor i samhällskunskap. De sex funktionerna kan användas som redskap för att undersöka och förstå känslor i undervisningen. Att även undervisa om emotioner skulle kunna hjälpa till att uppvärdera känslors roll i relation till ämnet.

Emotionerna går inte att stänga ute ur samhällskunskapsundervisningen. Även i situationer där känslouttryck hålls tillbaka eller locket läggs på så fortsätter känslorna spela roll under ytan. Som tidigare forskning visat är känslodimensionen i ämnet något som eleverna är engagerade i (se t ex Børhaug & Langø 2020). Något jag har kunnat se i mitt material är att eleverna är högst aktiva i att använda och reglera känslor i

samhällskunskapen. Trots att både lärare och elever är känsllosamma i relation till ämnet spelar eleverna i min undersökning en viktigare roll än läraren när det gäller att ”lära ut” känslodimensionen i kunskapsprocessen i samhällskunskap. Det blir ett bidrag till den psykologiskt inspirerade och även den tyska didaktiska forskning som jag redovisat i artikelns inledning och det är en slutsats som är möjlig att dra på grund av kombinationen av observationer och intervjuer i studien. Att eleverna är så aktiva när det gäller att reglera känslor i samhällskunskapsundervisningen kan ha att göra med att samhällskunskapslärarprofessionalism traditionellt har stängt ute känslor och att lärarna är nervösa för känslor (Besand 2014). Även den slutsatsen blir ett incitament för lärare att närma sig och använda känslor i undervisningen, för att få mer inblick i och inflytande över den del av kunskapsprocessen som är kopplad till känslor. Är det andra elever som i stor utsträckning sköter undervisningen om vad en svensk medborgare ska känna eller vad en samhällskunskapselev ska känna riskerar undervisningen att falla ur händerna på läraren. Om läraren ser emotioner som en relevant ämnesdidaktisk kategori och både planerar och undervisar emotionsuppmärksamt, får läraren en mer aktiv roll i att ta tillvara på det lärande som är möjligt genom känslorna. Både deltagarna, undervisningen och ämnet förändras genom känslor och det behöver finnas en didaktisk tanke bakom hur vi lär oss samhällskunskap för, från, med, genom och om känslor. Samt hur känslorna som uppstår mellan deltagarna i samhällskunskapsundervisningen också spelar roll för kunskapsprocessen.

Referenser

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*: Columbia U.P.

Benesch, S. (2020). Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power, *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(1), 26-41, DOI: 10.1080/15427587.2020.1716194

Besand, A. (2004). *Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien*. Schwalbach/Ts.

Besand, A. (2014). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 24(3), 373-383.

Besand, A. (2016). Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung. Heinrich-Böll-Stiftung (utg.) *Ideologien der Ungleichwertigkeit*, band 42

Blennow, K. (2018). Leyla and Mahmood : Emotions in social science education, *Journal of Social Science Education*, 17(1), pp. 66–70. <https://doi.org/10.4119/jsse-867>

Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Børhaug, K., & Langø, M. (2020). Engasjementsfaget - Er samfunnskunnskap engasjerende for elevene? *Nordidactica* (2020:1), 45-64.

Børhaug, K., & Borgund, S. (2018). Student Motivation for Social Studies -- Existential Exploration or Critical Engagement. *Journal of Social Science Education*, 17(4), 102–115.

Christensen, A. S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag*. Diss. Odense: Syddansk Universitet.

Christensen, A. S. & Grammes, T. (2020) «The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context», *Acta Didactica Norden*, 14(4). doi: 10.5617/adno.8349

Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Fredriksberg: Frydenlund.

Eroukhmanoff, C. (2019). Responding to terrorism with peace, love and solidarity: ‘Je suis Charlie’, ‘Peace’ and ‘I Heart MCR.’ *Journal of International Political Theory*, 15(2), 167–187. DOI: 10.1177/1755088219829884

Frech, S. & Richter, D. (Eds.) (2019). *Emotionen im Politikunterricht*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

Grammes, T. (2012). *Werkbuch I: Einführung in fachdidaktisches Denken - am Beispiel sozialwissenschaftlicher Fächer und Demokratiepädagogik*. Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 3: Universität Hamburg.

Gunnarsson, K. (2020). Ambiguous engagements: exploring affective qualities within the teaching of norms and equality. *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2020.1793380

Heidenreich, F. (2012). Versuch eines Überblicks: Politische Theorie und Emotionen. I: F. Heidenreich & G. S. Schaal (Red.) *Politische Theorie und Emotionen*. Baden-Baden: Nomos.

Helmsing, M. (2014). Virtuous Subjects: A Critical Analysis of the Affective Substance of Social Studies Education. *Theory and Research in Social Education*, 42(1), <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2013.842530>

Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: commercialization of human feeling*: University of California Press.

Illeris, K. (Ed.) (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists -- in Their Own Words*: Routledge.

Keegan, P. (2020). Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom. *The Journal of Social Studies Research*. doi:10.1016/j.jssr.2020.06.003

Lundholm, C. (2003). *Att lära om miljö: Forskar- och högskolestuderandes tolkningar av ett miljöinnehåll i utbildningen*. Stockholms universitet.

Mathé, N. E. H. (2019). *Democracy and politics in upper secondary social studies. Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation*. Diss. Oslo: Universitetet i Oslo.

Ojala, M. (2007). *Hope and worry: exploring young people's values, emotions, and behavior regarding global environmental problems*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 13(2), 1-17.
doi:10.5617/adno.6440

Petri, A. (2018). *Emotionssensibler Politikunterricht*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

Petri, A. (2019). Emotionen im Politikunterricht – Perspektiven für die Praxis politischer Bildung. In S. Frech and D. Richter (Eds.) *Emotionen im Politikunterricht*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

Ryle, G. (2000) *The concept of mind*. Penguin (Penguin classics).

Sheppard, M., Katz, D., & Grosland, T. (2015). Conceptualizing Emotions in Social Studies Education. *Theory and Research in Social Education*, 43(2), 147-178.
<http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391>

Zembylas, M. (2021) Affective Pedagogies in Civic Education: Contesting the Emotional Governance of Responses to Terrorist Attacks. *British Journal of Educational Studies*, DOI: 10.1080/00071005.2020.1870929