

Agens och existens i ämnesundervisningen – medborgarbildning i religionskunskap, psykologi och samhällskunskap

**Ann-Sofie Jägerskog, Thérèse Halvarson Britton
& Maria Olson**



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:4

ISSN 2000-9879

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

Agens och existens i ämnesundervisningen – medborgarbildning i religionskunskap, psykologi och samhällskunskap

Ann-Sofie Jägerskog, Thérèse Halvarson Britton & Maria Olson

Stockholms universitet

Abstract: The purpose of the article is twofold. Firstly, the ambition is to argue on a theoretical basis, with exemplification in three school subjects in Sweden - religious education, psychology and social studies, for a widening of the understanding of the citizenship education assignment of schools and subject teaching and the point in doing so. Secondly, the ambition is to show what this can mean specifically in relation to the subject teaching of these three school subjects in Swedish primary school and in upper secondary school. The starting point in the argumentation is taken from Hannah Arendt's thoughts on education, man and existence (2004, 1958/2013). The argument leads to the notion that the citizen-forming task of subject teaching not only needs to include agency dimensions - students' 'doing', their opportunities for action and readiness for action in society and in the world - but also existential dimensions - students' 'being in society and the world', their opportunities to grow as unique people in the meeting with subject teaching. As agency dimensions seem to be more elaborated in current subject didactic research than existential dimensions, the ambition in the article is to elaborate in an in-depth manner how existential dimensions can be depicted and the importance of them.

KEYWORDS: CITIZENSHIP EDUCATION, SUBJECT TEACHING, ARENDT, AGENCY, EXISTENCE, RELIGIOUS EDUCATION, PSYCHOLOGY, SOCIAL STUDIES

About the authors: Ann-Sofie Jägerskog, fil dr, universitetslektor, Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet, samt lärare vid Fryshusets gymnasium, Stockholm

Thérèse Halvarson Britton, fil dr, Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet, samt lärare vid Globala gymnasiet och medansvarig för SO-didaktik i centrum, Stockholm

Maria Olson, professor i ämnesdidaktik, Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet, samt gästprofessor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

1. Inledning

Den svenska skolan har, i likhet med många andra länder, ett demokrati- och medborgarbildande uppdrag. Detta uppdrag är inte nytt. Efter andra världskrigets slut formulerade politiker över partigränserna i Sverige, som i många andra nordiska och europeiska kontexter, detta skoluppdrag som ett sätt att motverka politiska och religiösa hot mot samhällsdemokratin (SOU 1948:27; se Englund 1985/2005; Olson 2004). Uppgiften innebär att ansvara för att elever erbjuds möjligheten att utveckla ett kritiskt förhållningssätt gentemot rådande ideologiska och religiösa doktriner (Olson 2008). Det medborgarbildande uppdraget har i Sverige - både i grundskolan och i gymnasiet - handlat om att se till elevers erövran av kunskaper och färdigheter, för att på denna grundval utveckla deras omdömesgilla förmåga, beredskap och kraft att handla i samhället, deras *agens*. Denna erövran har ibland omnämnts i nationella och transnationella EU-dokument som att formera elever för ett aktivt medborgarskap (Irisdotter Aldenmyr, Jepson Wigg & Olson 2012). Vad som i mindre grad uppmärksammas i svenska läroplaner och i den relaterade utbildningsvetenskapliga och ämnesdidaktiska forskningen, är att skolans demokrati- och medborgarbildande uppdrag även innefattar elevers *tillblivelse* som personer och samhällsmedborgare, vilket inbegriper *existentiella* eller existentialiserande dimensioner (se t.ex. Aspelin 2015; Persson 2017; Biesta 2019; Persson & Olson n.d), och hur dessa samspelar med agensdimensioner. Denna vidgade betydelse av medborgarbildning inbegriper inte bara att genom skolans och dess ämnesundervisning se till elevers (beredskap och kraft för) görande-i-världen (deras *agens*), utan också till deras tillblivelse-i-världen; deras möjligheter att bli till som unika varelser på ett unikt sätt (deras *existens*) i världen. Vi menar att en sådan vidgad medborgarbildande uppgift för skolans ämnesundervisning - där såväl agens- som existensdimensioner ingår - behöver göras teoretiskt och didaktiskt tydlig och relevant. I artikeln görs detta inte bara genom att definiera och konkretisera vad en sådan medborgarbildning konkret kan innebära, utan också genom att argumentera för vilken unik roll som ämnesundervisningen kan spela i denna vidgade förståelse. Detta är centralt i en skola vars uppgift är att ständigt arbeta med sin "demokratiorienterade halt" (Dahlstedt & Olson 2020).

Syftet med denna artikel är, sammantaget, att argumentera för en vidgad förståelse av skolans, och vidare ämnesundervisningens, medborgarbildande uppdrag, samt att visa på betydelsen av att beakta både agens- och existensdimensioner i ämnesundervisningen - i grundskolan såväl som i gymnasiet. Detta görs genom att, med stöd hos Arendt (2004, 1958/2013), teoretiskt argumentera för (här: den svenska) skolans och skolämnens medborgarbildande potential utifrån begreppsparet agens och existens. Med *agens* menar vi möjligheter till omdömesgillt handlande genom ämnesundervisningen, och med *existens* syftar vi på möjligheter till tillblivande i mötet med andra människor och i mötet med ämnesinnehållet i undervisningen. Ambitionen

är även att utveckla vad agens och existens kan *innebära* mera specifikt i skolämnen religionskunskap, psykologi och samhällskunskap¹.

Ämnesdidaktik och ämnesundervisning har på olika sätt ställts i centrum när det gäller frågan om den svenska skolans demokrati- och medborgarbildande uppdrag i grundskolan och på gymnasiet. Den samhällskunskapsdidaktiska forskningen har på ett särskilt sätt orienterat sig mot detta uppdrag (se t.ex. Kristiansson 2014; Sandahl 2015; Blennow 2019; Tväråna 2019; Ledman 2019; Nylund et al. 2020; Löfström & Grammes 2020; Olson 2020). Sett till den samhällskunskapsdidaktiska forskningen, och även annan ämnesdidaktisk forskning i den svenska kontexten, förefaller agensdimensioner vara de mest utvecklade. Detta innebär att frågor som behandlar elevers tillägnande av handlingskompetens och -beredskap återkommande ställts i centrum i sammanhanget, liksom frågor om vilka kunskaper, kompetenser, förmågor och färdigheter elever behöver ges möjlighet att utveckla för att de ska kunna handla och verka i världen och i samhället som kompetenta, kunniga och kritiskt tänkande medborgare (för en läroplanshistorisk överblick över de samhällsorienterande ämnena, se t.ex. Samuelsson 2014 samt Åström Elmersjö 2021). De medborgarbildande agensdimensionerna är förtjänstfullt utvecklade i bland annat aktuell svensk ämnesdidaktisk forskning (se t.ex. Nordgren 2017; Bladh, Stolare & Kristiansson 2018; Rosenlund 2019; Bladh & Tani 2020; Blanck 2023). Även om denna forskning, liksom annan ämnesdidaktisk forskning, även lyfter existensrelaterade aspekter utifrån olika teoretiska och begreppsliga utgångspunkter (se t.ex. Nordgren 2017; Persson 2017; Ristiniemi, Skeie & Sporre 2018; Tväråna 2019; Sandahl 2020; Sporre 2021; Tryggvason 2023) menar vi att existensdimensioner alltså behöver en fortsatt utvecklad teoretisk kvalificering inom ramen för ämnesundervisningen. Vad som föranleder artikeln är att vi menar att det finns en risk att existens hamnar i skymundan (förblir till stora delar utvecklat) medan agens hamnar mer i centrum för utvecklandet av det aktuella ämnesdidaktiska forskningsfältet. Denna artikels ärende är därför att ge begreppet existensdimension plats och tydlig innebörd i en, vad vi kallar, vidgad förståelse av skolämnesundervisningens medborgarbildande potential. Utgångspunkt för ärendet tas i tre skolämnen; religionskunskap, psykologi och samhällskunskap. Dessa ämnen tjänar som exempel på hur en vidgad förståelse av ämnesundervisningens medborgarbildande potential kan ta sig form och uttryck, i det att dessa skolämnen relativt tydligt och uppvisar både en inbäddad samhällsriktad (agens-) och en personblivande (existens-) orientering.

Artikeln har två huvuddelar. I den första definieras begreppsparet *agens* och *existens*. Detta görs utifrån tre orienteringspunkter som identifierats i läsningen av den politiska filosofen Hannah Arendt (1958/2013). Här förs även resonemang om existens och agens som två sammanlänkade dimensioner. I den andra delen presenteras, med utgångspunkt i skolämnen religionskunskap, psykologi och samhällskunskap, tre olika

¹En utvecklad argumentation och diskussion om *hur* en existensinkludering i ämnesundervisningen kan se ut och hur den kan hanteras varsamt är en högst angelägen fråga, men kommer inte att närmare behandlas här, utan ges utrymme i en annan artikel (Halvarson Britton, Jägerskog & Olson n.d.). Också i denna artikel utgör den svenska skolkontexten utgångspunkt för argumentationen.

ämnesspecifika innebörder av existensdimensioner, samt existensdimensioners samspel med agensdimensioner. Artikelns första del innefattar därmed en teoretisk utveckling av existensdimensioner i skolämnensundervisningens medborgarbildande potential, och den andra delen innefattar en konkretisering av detta resonemang i relation till de tre skolämnena. Avslutningsvis diskuteras didaktiska implikationer utifrån artikelns resonemang. Dessa implikationer kopplas till de didaktiska frågorna varför, vad, hur och för vem.

2. Agens och existens som medborgarbildande dimensioner

Med stöd hos Arendts (1958/2013) framför allt tidiga, fenomenologiska tankar om människan och tillvaron, söker vi här inledningsvis teoretiskt kvalificera skolans och skolämnensundervisningens potential som medborgarbildande praktiker.² Genom begreppen agens och existens redogörs inledningsvis för det sätt på vilket vi förstår bildning och medborgarbildning. Detta görs utifrån en lite annan grundstruktur än vad etablerade bildningsdiskussioner ofta gör, där objektiva respektive subjektivt kunskapande är en vanlig utgångspunkt. Insatt i denna bildningsdiskussion skulle artikelns ambition vara att teoretiskt kvalificera innebörden och betydelsen av att i ämnesundervisningen inte enbart se till elevers objektiva kunskapande utan även deras subjektiva kunskapande.³ Vi väljer dock att istället utgå från begreppsparet *agens* och *existens*, för att dessa på ett tydligare sätt riktar fokus mot vår övergripande poäng, det vill säga att både existens- och agensdimensioner är inkluderade i såväl subjektivt som objektiva kunskapande.

I artikeln ska begreppen förstås på följande sätt: **Agens** står för möjligheten att genom ämnesundervisningen *verka omdömesgillt i världen*, det vill säga att genom tanke och i handling erövra "egengrundad", unik beredskap och kraft att handla i relation till andra, gripa in och göra skillnad i världen. Om agens handlar om att agera i

² Detta görs framför allt genom att ta stöd i Arendts resonemang om natalitet, som kort sagt kan beskrivas som barns och ungas (nykomlingars) potential att bidra med något nytt och hitintills okänt i den kända världen (1958/2013), och i hennes tankar om utbildningens roll i samhället och världen: att fungera som en tröskelarena där nykomlingar på en och samma gång både erbjuds, och behöver erbjudas, möjlighet att erövra kunskaper och förmågor som är nödvändiga i det etablerade samhället och möjlighet att tillföra det nya och ditintills okända i detta samhälle (2004).

³ Sett till den aktuella diskussionen om skolans och ämnens (medborgar)bildande uppdrag i pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning, utmärker sig denna av att ofta ta utgångspunkt i en klyvning mellan (medborgar)bildningens objektiva och subjektiva sida (Burman 2014; Gustavsson 2020). Denna klyvning har många förtjänster, och i diskussionen görs ofta - med utgångspunkt i denna klyvning - ytterligare en distinktion som är kopplad till frågan om kunskap och kunskapsformering: objektiv kunskap och subjektiv kunskap (se t.ex. Carlgren 2015; Liedman 2016). I bildningstermer kan detta ses som en fråga om att å ena sidan se till skolans möjliggörande för eleverna att **bilda** sig (en mer objektiv process), respektive att **bilda sig** (en mer subjektiv process, som i högre grad än den objektiva ofta ses handla om elevers icke-målstyrda självutveckling (Gustavsson 1996; Olson 2013)). För vidare läsning, se Vollmer (2021), rörande den akademiska diskussionen som berör relationen mellan dessa olika bildningsriktningar, i termer av (germansk) didaktik och (anglosaxiskt) curriculum.

relation till andra, det vill säga ‘görat’, så menar vi att existens handlar om att förstå och forma sig själv och sin syn på livet, det vill säga ‘varat’. **Existens** står för möjligheten att *bli till i världen*, det vill säga att elever genom ämnesundervisningen erbjuds att träda fram som unika varelser i världen i mötet med skolämneshållet. Sådana oförutsägbara existensdimensioner pekar mot betydelsen av att undervisningen öppnar upp för elevers möjligheter att möta ämnesinnehåll som berör och ligger nära eleven själv, och genom detta bli till på oförutsägbara, och oväntade sätt. Detta kan ta sig olika uttryck i (elevers möte med) olika skolämnen, men gemensamt är att existensdimensioner har en inneboende förändringskraft vad gäller elevernas syn på livet, sig själva och tillvaron, och handlar på så vis om elevernas ständiga, oavslutade, tillblivande i dessa möten.

Elevers möjligheter till tillblivande kan sägas äga rum i en för varje elev unik och oförutsägbar komposition av möten med såväl välbekant och på förhand givet, vetenskapligt “säkrat” kunskapsinnehåll i ämnesundervisningen, som med oväntat och oförutsägbart kunskapsinnehåll (Olson 2017). Existens kan i en vidare bemärkelse beskrivas som det unika tillblivande i världen som vi med stöd i Arendt (1958/2013) menar sker i och genom mångfald i mötet med annanhet av skilda slag, såsom mötet med andra människor, händelser, samhällliga fenomen och sammanhang, och som inte har - eller kan ha - något givet *förutbestämt* bildningsmål (jfr Biesta 2019; Persson & Olson n.d.). I artikeln ligger fokus på mötet mellan eleven och ämnesinnehållet i undervisningen. Med spjärn i detta handlar de två begreppen agens och existens om att genom skolan och ämnesundervisningen erbjuda elever möjlighet till ett omdömesgillt handlande och tillblivande som unika människor i relation till olika skolämneshåll, i en tillvaro som utmärker sig av *pluralitet*. Ambitionen är sammantaget att med hjälp av detta begreppspar tydligare rikta fokus mot mötet mellan elever och skolämneshåll, utifrån frågan om mötets medborgarbildande potential när det gäller elevernas återskapande och nyskapande kraft som samhällsdeltagare.

2.1. Öppen, relationell och “osäkrande” orientering som utmärkande drag i ämnesundervisningens medborgarbildande uppdrag

Med stöd i Arendt (1958/2013) vill vi lyfta fram tre didaktiska orienteringspunkter som både fungerar som, och på samma gång skapar, förutsättningar för det som vi pratar om som skolans och ämnesundervisningens vidgade medborgarbildande uppdrag. Dessa tre orienteringspunkter handlar om att ämnesundervisningen är öppen, relationellt buren och “osäkrande”. De tre orienteringspunkterna utgör en samlande teoretisk idégrund för den typ av vidgad förståelse av skolans medborgarbildande uppdrag som vi anser rymmer såväl agens som existens. De tre orienteringspunkterna presenteras och utvecklas nedan i nära relation till artikelns ärende och syfte.⁴

⁴ Vi vill understryka att de tre orienteringspunkterna inte är direkt härledda ur Arendts (1958/2013) resonemang, utan är eliciterade, skapade, benämnda och avpassade till artikelns ärende, i syftet att utgöra hållpunkter i vår kvalificering av ämnesundervisningens medborgarbildande potential.

Öppen

Skolans och undervisningens medborgarbildande uppdrag bör präglas av öppenhet. Detta handlar om att skolans ämnesundervisning låter sig infångas *bortom* elevers förståelsehorisont genom att eleverna, i mötet med ämnesinnehållet, väcks i en undran, förundran och förvåning, i omständigheten att inte veta. Arendt förklarar hur mötet med det på förhand givna är något som eleven/barnet bör uppmuntras att reagera på:

Eftersom världen är gammal, alltid äldre än de själva, vänder sig lärandet alltid mot det förflutna, oavsett hur mycket livet utspelar sig i nuet./.../ Genom detta tydliggörande av världen där traditionen överlämnar giltiga svar förbereds barnet för den roll som tillfaller varje ny generation; att göra uppror mot det redan etablerade. (Arendt 2004, s. 208)

Öppenheten förutsätter på så vis ett ämnesinnehåll som inte nödvändigtvis är färdigpaketerat, med givna förutbestämda frågor, svar eller riktningar, och sålunda inte nödvändigtvis har något givet slutmål eller slutstation för eleverna. Öppenhetens ambition är att ständigt bjuda möjlighet till ett vidgande av elevers tänkande och livsvärldar, i det unika mötet med ämnesinnehåll som öppnar upp horisonter mot det som hitintills varit okänt och utforskat för dem.

Öppenheten är en orienteringspunkt som ramar in medborgarbildningens process som en ständigt inneboende strävan. Denna strävan handlar om att försöka 'spränga', 'knåda', omforma, acceptera, översätta och omskapa den kända verkligheten i mötet med ämnesundervisningens kunskapsinnehåll, för att på så vis vidga förståelsen för det möjliga i tillvaron, och försöka att göra sig hemmastadda i världen. Denna förståelse låter sig därmed inte begränsas eller reduceras till redan etablerad vetenskap och kunskap. Det är en förståelse som innefattar, men som på samma gång ständigt och alltid *överskrider*, besittande eller förvaltande av korrekt information eller kännedom om saker och ting, i termer eller vetenskaplighet och vetenskaplig kunskap.

Understanding, as distinguished from having correct information and scientific knowledge, is a complicated process, which never produces unequivocal results. It is an unending activity by which, in constant change and variation, we come to terms with and reconcile ourselves to reality, that is, try to be at home in the world. (Arendt 1994, s. 307–308, i Biesta, 2016, s. 158)⁵

⁵ Anledningen till att Biesta (2016) ges som andrahandsreferens till Arendts tankar, snarare än Arendt själv, är att det sätt på vilket Arendts tankar beskrivs i sammanhanget klarlägger artikelns ärende på ett explicit sätt. Övriga tillfällen där Biesta (2016, 2019, 2020) anges som referens i relation till Arendts tankar ska förstås utifrån den omständighet att hans utbildningsvetenskapliga tankar har rot i bland annat Arendt (men även i Levinas och Derrida). Då han på ett tydligare sätt än Arendt adresserar utbildning och undervisning i sitt teoretiska resonemang är refererandet till honom i artikeln ett sätt att tydliggöra Arendts tankar inom ramen för artikelns ärende. Att den teoretiska kvalificeringen av agens och existens görs med stöd hos Arendt, och inte hos Biesta, beror på att vi anser Arendt på ett mera uttalat sätt kvalificerar såväl agens som existens på ett sätt som gör dem 'oskiljaktiga' och intimt sammanflätade delar i vad vi menar utmärker en vidgad förståelse av skolans och ämnesundervisningens medborgarbildande potential.

Som citatet antyder är elevers förståelse av samhället inte något som i första hand ska ses som en exklusiv kognitiv process av meningsskapande i skolan och undervisningen. Deras förståelse, som både process och produkt, är snarare knutet till (möjligheten och graden av) “ut-sättande” av sig själv och ens livsvärld i mötet med undervisningsinnehåll.

Öppenheten tar spjörn i Arendts övergripande fråga om hur vi kan förstå och förena oss själva med världen. Världen och verkligheten är för Arendt inte något vi i första hand borde förstå i kognitivt, eller i något rationellt hänseende, utan något som vi behöver förstå genom att bevara vår öppenhet inför tillvarons beskaffenhet. En sådan förståelse, öppenhet och förening med världen är knuten till frågan om *hur* vi gör oss själva hemma/stadda i världen (jfr Gustavsson 2020). “Världen” för Arendt (1958/2013) är ett politiskt begrepp, som framför allt står för det offentliga livet, samhället. Frågan om föreningen med världen handlar, enligt henne, om var och ens möjlighet att göra sig ett hem i den utkastadhet som är människans grundläggande villkor i tillvaron och samvaron. Detta hem-görande behöver öppenhet.

Ämnesundervisningens potential för att bidra till elevernas hemmastaddhet och tillblivelse finns således i *mötet* mellan det förhandsbestämda, ‘slutna’ ämnesinnehållet där de för stunden giltiga svaren och kunskaperna finns (dvs de svar och kunskaper som ses som rimliga, riktiga och ‘objektivt sanna’ i den tid och på den plats där undervisningen äger rum), och den undervisning som öppnar upp ett utrymme för eleverna att “göra uppror mot det redan etablerade”, vilket vi talar om som existens.

Relationellt buren

Skolans medborgarbildning präglas, på ett självklart sätt, även av att vara relationell (Aspelin 2020). Det är i elevers möte med något eller någon som bildning, liksom medborgarbildning, sker och kan ske i skolans undervisning. Undervisningen är på så vis en fråga om att som elev till-talas, an-svara och i sin tur till-tala (Jons 2008). Mötets relationella karaktär vittnar om något bortom den enskilda individen: medborgarbildningens relationella drag handlar inte bara om att träda i relation till det som finns och görs idag. Det handlar om att som elev knyta an till den ‘stora berättelsen’; tider, sammanhang, händelser och människor, utanför individens direkta ‘lilla’ tids-, erfarenhets- och livsberättelse (Deldén & Törnégren 2020). Dessa djupt relationella aspekter av elevers möten med något eller någon i undervisningen liknar en anknytningsprocess, där kollektiva angelägenheter av gemensamt vetande står i centrum (Sörlin 2019). Det handlar om att, genom skolans undervisning, ges möjlighet att erövra en delad värld av redan-levda och ännu-inte-levda erfarenheter på samhälls- såväl som grupp- och personlig nivå. I skolans undervisning ges elever möjlighet att möta detta delade vetande och kunnande i en förhandssorterad, ämnesindelad komprimerad form. Detta innehåll “gör” något när det möter elever: eleverna blir in- och an-ropade av ämnesinnehållet. Insatt i ett medborgarbildande perspektiv är detta samlade skolundervisningsinnehåll något som tar elevernas hitintills erfarna värld och vetande om denna värld i anspråk på ett djupt relationellt sätt. Ämnesundervisningen kan således beskrivas som ett mellan-rum där elever möter ett ämnesinnehåll tillsammans med andra och i en sådan delad, kollektiv mötespraktik skapas möjligheter att träda fram och

bli till (existens) genom att både till-talas av och svara an mot det de möter (Knott 2015, se även Deldén 2023).

Osäkrande

Skolans och undervisningens medborgarbildning utmärker sig med Arendt (1958/2013) även av att vara osäkrande. Detta innebär att den “stör” elevers redan etablerade och “säkra” sätt att tänka, handla och leva i världen och i samhället. Att osäkra elevers förgivettaganden är något som ämnesinnehållet mera precist kan “göra” i ämnesundervisningen: detta osäkrande inbegriper ett berörande, skavande, ruckande och störande av elevers befintliga erfarenheter, försanthållanden, kunskaper, förgivettaganden, vanor och tankar om världen och samhället. Det ämnesunika mötet är på så vis att förstå som elevers ämneskopplade möte med världens mångfald, dess pluralitet (Olson 2020).

Att som elev rubbas i detta redan-vetande handlar, utifrån ett medborgarbildande perspektiv, om att som elev ut-sättas för ibland obekvämt oväntadhet i mötet med ämnesinnehållet i undervisningen (Olson 2017). I mötet med detta innehåll “störs” det kända, och vidgas i och genom detta oväntade störande. Detta är inte bara en kännetecknande utgångspunkt för ett utvidgande möte i generell mening, sett utifrån den generella (medborgar-) bildningsdiskussionen (Gustavsson 2020; Liedman 2016; Burman 2014). Det är också, menar vi med stöd hos Arendt (2004, 1958/2013), något som konstituerar elevers, liksom alla människors, medborgerliga tillblivande, vårt vara-i-världen. Skolans medborgarbildande karaktär rymmer på så vis alltid ett inneboende ‘störande’ i sig som riktar sig mot eleverna och deras befintlighet; de kunskaper och sätt att förstå och förklara tillvaron de bär med sig in i mötet med ämnesundervisningen riskerar att “störas” på ett sätt som gör att de vidgas på ett sätt som eleverna inte visste eller trodde var möjligt.

Genom att låta ämnesundervisningen på ett öppet och relationellt betingat sätt störa elever i deras för-säkrade, (hitintills) otänkbara, omöjliga, eller ännu-inte möjliga tänkande om världen, samhället och verkligheten, möjliggörs en förändringskraft vad gäller elevernas syn på livet, sig själva och tillvaron.

2.2 Agens- och existensöppnande undervisning - spänningsfylld väg i dess medborgarbildande uppgift

De tre didaktiska orienteringspunkterna öppen, relationellt buren och osäkrande är alla utmärkande drag som med stöd hos Arendt (1958/2013) karaktäriserar en ämnesundervisning där elever ges möjlighet till utvidgad förståelse av, och hemmastaddhet i, samhället och i samvaron med andra människor. Dessa orienteringspunkter menar vi sammantaget pekar mot den potential som skolans och ämnesundervisningens medborgarbildning behöver rymma för att svara an mot såväl undervisnings- som samhällreliga utmaningar och behov. De pekar mot en medborgarbildning i vilken både agens- och existensdimensioner är närvarande: där kort sagt både elevers “göra” (agens) och elevers “vara” (existens) i världen och samhället ryms. När vi agerar (tänker och gör, och har omdömesgill beredskap för att

tänka och göra saker) i relation till något eller någon så får vi både syn på och på samma gång utmanas våra egna förgivettaganden och föreställningar om vår befintlighet, vårt vara. Detta ömsesidiga medborgarbildande av elever i skolan behöver, utifrån en Arendtsk (1958/2013) blick, svara an mot både vårt aktiva görande och vårt tillblivande i världen och i samhället. Detta menar vi gör det nödvändigt att ge möjlighet och utrymme till både agens- och existensdimensioner i undervisningen. Skolans medborgarbildning sker på ett särskilt sätt i skolan och i ämnesundervisningen, under särskilda betingelser (såsom att skolan är en obligatorisk inrättning med en verklighet sorterad utifrån olika skolämnen). Därför är det viktigt för undervisningens giltighet och relevans att finna väg till att ömsom skapa nödvändig trygghet för eleverna i undervisningssituationen, och ömsom öppna, beröra och störa dem på ett sätt som öppnar upp möjlighet för en vidgad förståelse av vad och var de är, tillsammans med andra, i relation till ämnesinnehållet i skolundervisningen.

Denna inledande beskrivning av vad vi menar med agens- och existensdimensioner i ämnesundervisningens medborgarbildning, syftar till att lyfta fram betydelsen av att denna undervisning behöver vara *både* agensöppnande och existensöppnande. Dessa två dimensioner, som är tätt sammanflätade, bygger på de tre utgångspunkterna och står i ett sammanflätat och ömsesidigt beroende till varandra. Agens- och existensdimensioner ska därmed inte förstås som åtskilda eller oberoende av varandra. Deras beroende och sammanflätade relation är så påtaglig att det med stöd hos Arendt (1958/2013) går att säga att de *förutsätter* varandra. Att agera - tänka och handla omdömesgillt - i världen som människa och samhällsvarelse hänger intimt samman med ett ständigt tillblivande som öppet an-svarande "medborgarvarelse" till det som händer och pågår i världen och i samhället. På motsvarande sätt hänger ett öppet och ansvarande "medborgarvara" samman med ett omdömesgillt handlande och tänkande, och beredskap därtill, ett "medborgargöra" (Arendt 1958/2013). Både elevens *agens* och *existens* är på så vis ömsesidigt beroende av varandra, i det att dessa dimensioner behöver varandra, bygger på varandra, och förutsätter varandra som bärande medborgarbildande dimensioner i undervisningen. En idé om skolans och dess ämnesundervisning behöver därför innefatta såväl agens- som existensöppnande inslag.⁶

3. Skolämnenas unika bidrag i relation till existensdimensioner - religionskunskap, psykologi och samhällskunskap

En vidgad förståelse av medborgarbildning, i vilken både elevens existens och agens ges utrymme, får implikationer för skolans olika ämnen - vart och ett av skolämnen menar vi behöver relatera till denna vidgning utifrån sin ämnesunika ingång. Detta blir

⁶ Även om begreppsparat agens och existens behöver förstås och närmas som ömsesidigt beroende av varandra har vi av retoriska skäl valt att belysa och behandla dem som åtskilda enheter. Anledningen till detta är att det finns ett värde i att synliggöra dem var för sig. Att behandla dem åtskilda gör själva spänningen mellan agens och existens, som teoretiskt och analytiskt skilda processer i skolans medborgarbildande spänningsfält, tydlig.

centralt eftersom tillblivandet, utifrån vår teoretiska idégrund, sker i och genom elevers unika och konkreta möte med ett visst ämnesinnehåll och det undervisningssammanhang i vilken detta möte äger rum (se t.ex. Persson & Thorp 2017).

En kvalificering kring medborgarbildning i termer av existens och agens är, sammantaget, relevant att föra i relation till många olika skolämnen. Vi har dock i denna artikel valt att fokusera på religionskunskap, psykologi och samhällskunskap, eftersom dessa tre ämnen, förutom att de på ett tydligt och explicitgjort sätt adresserar samhällsorientering och personblivande, även kan sägas representera såväl variation som bredd (Merriam & Tisdell 2016) inom de samhällsorienterande ämnena. Deras bredd kan förstås både i relation till hur ämnena traditionellt har förknippats med medborgarbildning och hur skolämnena traditionellt har förhållit sig till agens och existens. Vad gäller relationen till medborgarbildning så hade det konfessionella religionsämnet från början en tydligt fostrande prägel, innan den rollen senare övertogs av samhällskunskapen (Hartman 2000). Dagens icke-konfessionella religionskunskapsämne kan dock förstås som medborgarbildande i relation till att utvecklas förståelse av mångfald. Samhällskunskapsämnet formerades och inrättades från början i ett fostrande och 'demokrati-vaccinerande' syfte och har sedan dess haft en tydlig och återkommande medborgarbildande prägel (Långström & Virta 2016; Verneresson 1999). Psykologiämnet har däremot inte traditionellt sett lyfts fram som ett medborgarbildande ämne, även om vi menar att det kan förstås som ett tydligt sådant. Vad gäller kopplingen till agens och existens så har samhällskunskapsämnet, grovt indelat, haft en tydligare betoning på agens, i betydelsen samhällelig handlingsberedskap (ibid), medan religionsämnet och psykologi haft en betoning på samexistens och tillblivelse. Trots variation mellan de tre skolämnena har de det gemensamt att existensdimensioner aktualiseras i stora delar av ämnesinnehållet. I religionskunskap kan det handla om störande av förgivettaganden om den egna livstolkningen, i psykologi om förklaringar till vad som formar oss till att bli de vi är och i samhällskunskap om frågor som rör den egna rollen och riktningen i relation till det samhällsgemensamma. Ämnena förenas därmed genom den potential de har för att bidra till en vidgad medborgarbildning.

Nedan följer en kortare genomgång av respektive skolämne. Först följer en kort presentation av den aktuella ämnesdidaktiska forskningen rörande framför allt existensdimensioner i skolämnet. Därefter följer ett sammandrag av svensk läroplanshistorisk inramning för ämnet. Detta följs av förslag på ämnesspecifik konkretisering av vad medborgarbildningens agens- och existensdimensioner kan innebära. Inledningsvis presenteras här en sammanfattande tabell (Tabell 1) där möjliga innebörder av agens och existens i de tre skolämnena formuleras på ett kortfattat sätt. Dessa definitioner och innebörder är långt ifrån uttömmande eller definitiva men avser att konkretisera begreppen agens och existens i en skolämnesc kontext. Som sådana hoppas vi att de kan fungera som en utgångspunkt för vidare diskussioner.

TABELL 1

Sammanfattning av tänkbara innebörder av agens och existens i religionskunskap, psykologi och samhällskunskap.

	Agens	Existens
Definition	Att verka omdömesgillt i världen, dvs att erövra ett omdömesgillt tänkande och handlande och handlingsberedskap, som innefattar etisk-moraliskt grundad riktning och möjlighet att gripa in och påverka.	Att bli till i världen, dvs tillblivande och framträdande som unika varelser - att bli till i relation till andra och till ett ämnesinnehåll.
Konkretisering i religionskunskap	Agensdimensioner kan handla om att omdömesgillt möta sin omgivning genom att förstå andras livshållning och förhålla sig till religiös mångfald, samt att agera omdömesgillt inför hur religion, religiositet och religiösa grupper hanteras och diskuteras i samhället. <u>Centrala frågor:</u> Hur ska jag agera omdömesgillt (baserat på religionskunskaps-kunnande) i mötet med mångfald och i relation till samhällets hantering av religion och religiositet?	Existensdimensioner kan handla om att, på en (religions)kunskapsgrund, synliggöra, utforska och störa förgivettaganden och frågor om det egna varat i världen i relation till en pågående livstolkningens tillblivelse. <u>Centrala frågor:</u> Vem är jag och vem vill jag vara i relation till livstolkning, i en tillvaro och ett sammanhang präglad av pluralitet?
Konkretisering i psykologi	Agensdimensioner kan handla om att omdömesgillt agera i relation till sin omgivning (andra människor, relationer, organisationer, strukturer, normkulturer), förankrat i förklaringar av hur människan fungerar utifrån olika psykologiska perspektiv. <u>Centrala frågor</u> Hur ska jag agera omdömesgillt (baserat på psykologikunnande) i relation till min omgivning och i mötet med andra?	Existensdimensioner kan handla om att, på en (psykologi)kunskapsgrund, utforska aspekter av vad som formar en som människa och utveckla en omprövande självkänedom med hjälp av psykologiska teorier och förklaringsmodeller. (psykologisk tillblivelse) <u>Centrala frågor</u> Vad formar mig till att bli den jag är och den jag vill vara, förstått i ljuset av olika psykologiska förklaringar och i ljuset av mitt eget pågående omprövande?
Konkretisering i samhällskunskap	Agensdimensioner kan handla om att omdömesgillt (baserat på samhällskunskaps-kunnande) skapa förutsättningar för att omskapa och nyskapa den rådande samhällsordningen, vilket innefattar ett ansvarsfullt tänkande och annat handlande i frågor som rör det samhällsgemensamma. <u>Centrala frågor</u> Hur kan och bör jag agera omdömesgillt för att an-svara emot det samhällsgemensamma, och bidra till att utforma den rådande samhällsordningen?	Existensdimensioner kan handla om att på en (samhälls)kunskapsgrund synliggöra, utforska och störa den (egna) sociala, värdemässiga, maktkopplade, politiska och samhällsideologiska riktningen och rollen i det samhällsgemensamma livet. (samhällelig tillblivelse) <u>Centrala frågor</u> Vad är jag, och hur vill jag vara som samhällelig varelse?

3.1 Religionskunskap

I internationell religionsdidaktisk forskning har existensdimensioner i förhållande till ämnet på olika sätt behandlats i samband med diskussioner av den didaktiska *varför*-frågan, det vill säga avseende ämnets syfte. Ett begreppspar som lyfts fram i sammanhanget är Grimmitts (2001) *lära om* och *lära av* religion. I det senare (*lära av* religion) inbegrips betydelsen av att ämnet gör det möjligt för eleven att sätta sig själv på spel, och knyta an till ämnesinnehållet på ett reflekterande, tolkande och värderande sätt. Grimmitt betonar, på liknande sätt som Arendt (2004), att sådan existensöppnande anknytning och lärande *av* religion nödvändiggör ämneskunskaper (det vill säga att *lära om* religion). Detta synliggör betydelsen av att båda lärandeaspekterna ges berättigande och utrymme i religionskunskapsämnet i skolan, det vill säga såväl *lära om* som *lära av*.⁷

Även Jackson (2002) lyfter fram vikten av ett existensöppnande religionskunskapande, där elevers livsvärld med dess kreativitet och föreställningar ges utrymme i mötet med ämnesundervisningens innehåll. Jackson betonar vikten av att elever utmanas och lockas till att erfara sig själva och världen med nya ögon genom ämnesundervisningen och tillsammans med andra. Häri ser Jackson potential till att fördomar utmanas⁸, och lyfter existensdimensionen i vad han kallar 'edification'. I linje med denna artikels utgångspunkt i det oväntade, djupt relationellt betingade, och holistiska förståelsebild som vi menar att ämnesundervisningens medborgarbildande potential behöver förstås utifrån, betonar Jackson att läraren aldrig kan veta om eller när denna edification-process kommer att ske. Men religionskunskapsämnet behöver, enligt Jackson, skapa möjligheter för denna process. Vi delar den tolkningen av existensdimensioners roll i undervisningen. Elevers möte med ämnesinnehållet är av central betydelse och kan, förutom att bidra till ämneskunnande, även fungera som ett viktigt inspel i processen att hitta svar på frågor som "vem är jag?" och "vem vill jag vara?" i relation till livstolkning. Ett annat närmande till en existensöppnande förståelse av ämnet framträder hos Erricker (2010) där han menar att huvudsyftet med religionskunskapsämnet är just tillblivelse. Till skillnad från Grimmitt (2001) och Jackson (2002) tar Erricker sin utgångspunkt i elevers erfarenheter och frågor och menar att all religionskunskapsundervisning bör ha en existentialiserande, elevcentrerad utgångspunkt som syftar till att utveckla elevers förståelse av världen. Här står elevers livstolkningens mässiga tillblivelse i världen och samhället i centrum för ämnet, fortfarande utifrån ett icke-konfessionellt perspektiv. Heimbrock (2005) anlägger en liknande syftesbeskrivning av religionskunskapsämnet, men med en konfessionell utgångspunkt. Syftet med ämnet är enligt honom att skapa möjlighet för elever att hitta det heliga i vardagen och i närmiljön, det vill säga tillblivelse i ett erfarenhetsburet livsvärldssammanhang som är infärgat av konfessionella berättelser om tillvaron och

⁷ För en utvecklad diskussion av frågan huruvida religionskunskapsämnet bör orientera mot existentiell och personlig utveckling, se Skeie 2017.

⁸ En sådan koppling mellan kunskaper *om* religion och ökad tolerans kan ifrågasättas. Se t.ex. Andreassen 2019.

samvaron. Det finns även röster i den religionsdidaktiska debatten som argumenterar mot att religionsämnet ska rymma existentialiserande inslag överhuvudtaget. Där betonas istället att ämnet endast ska behandlas från ett vetenskapligt perspektiv (Andreassen 2014; Alberts 2019; Jensen 2019).

Historiskt sett var det svenska religionskunskapsämnet sedan andra världskriget konfessionellt och undervisning hade då ett personformerande syfte utifrån en kristen utgångspunkt. Ämnet ändrade dock karaktär på 60-talet till ett icke-konfessionellt ämne där livsfrågor ställdes i centrum. Detta skulle skapa förutsättningar för en neutral undervisning med syftet att lära *om* religioner, och då om andra religioner än bara kristendom. Nu försvann de tidigare konfessionella inslagen som syftade till att elever skulle lära *i* religion (Algotsson 1975; Falkevall 2010; Hartman 2000).⁹ I senare styrdokument för både grund- och gymnasieskolan från Lpo 94/Lpf94, via Lgr11/Lgy11, fram till Lgr22/förslag för Lgy25 (Skolverket 2022a, 2022b) finns det icke-konfessionella kvar. Kunskaper *om* religioner betonas i högre grad medan självreflektion och att relatera till sig själv och den egna livstolkningmässiga tillblivelsen som religiös och/eller sekulär person (det vill säga existensdimensioner) har fått en allt mer nedtonad roll (framförallt i gymnasieskolans kursplaner). Självreflektion och att relatera till sig själv lyfts i styrdokumenterna i samband med etik medan annat ämnesinnehåll har för syfte att leda till respekt för andra och förståelse av mångfald.

Vad kan då existensdimensioner betyda när det kommer till religionskunskapsämnet? Det kan handla om att det i undervisningen ges utrymme för eleven till ett utforskande av sina egna värderingar, identifikationer och önskingar i relation till livstolkning. Existensdimensionerna kan därmed ge pusselbitar till vem jag är (just nu) och vem jag vill vara avseende livstolkning. Detta utforskade menar vi kan ske genom att eleven, på en (religions)kunskapsgrund, får redskap för att undersöka det egna varandet men också möta en undervisning som kan störa egna förgivetta taganden. En sådan livstolkningmässig tillblivelse sker inte förutsättningslöst utan just i mötet med andra perspektiv. Ett existensöppnande religionskunskapsämne behöver därför bidra med begrepp, berättelser och perspektiv som både kan inspirera till och utmana elevens självförståelse och livstolkande tillblivelse. Genom mötet med ett ämnesinnehåll, i en undervisningskontext tillsammans med andra, kan elever således erbjudas möjlighet att utforska, störa och omforma såväl tankemässiga som känslö- och upplevelsemässiga erfarenheter som berör livstolkning och deras sätt att förstå världen. Sådant utforskande och störande menar vi kan vara ett exempel på existensöppnande medborgarbildande dimensioner.

Om vi ser till agensdimensioner i religionskunskapsämnets medborgarbildande uppdrag så kan dessa beröra hur enskilda människor agerar (omdömesgillt baserat på

⁹ Trots fokus på kunskaper *om* religion i grundskolan skedde nu en förskjutning mot ett mer elevcentrerat och livsfrågeorienterat ämne (Lgr69 samt Lgr80) (Hartman 2000). Genom livsfrågeorienteringen fick existensdimensioner således utrymme igen, men nu utifrån en icke-konfessionell utgångspunkt där mångfaldsfrågan (i termer av integration av invandrare), tillsammans med sekularing och migration, ställs i centrum för ämnessyftet.

religionskunskapskunnande) i möte med olika livstolkningar och religiös mångfald. Vidare kan agens även syfta på ett omdömesgillt agerande i relation till hur religion, religiositet och religiösa grupper hanteras och diskuteras i samhället.

I enlighet med Arendt menar vi att agens- och existensdimensioner är sammanflätade och förutsätter varandra i en religionskunskapsundervisning som vill bidra till en vidgad medborgarbildning. En sådan undervisning innefattar möjligheten för elever till ett kvalificerat ämnesknutet 'störande' av den egna livstolkningen (existensöppnande), vilket i sin tur är med och utvidgar elevens repertoar av omdömesgill handlingsberedskap (agensöppnande) i möte med olika livstolkningar och samhällets hantering av religion och religiositet. På samma sätt kan ett ämneserbjudande locka och mana till agerande i form av etiska tanke- och handlingsrepertoarer som i sin tur bidrar till att forma människan till vad den kan bli och hur den har potential att ständigt utvidga världen och den egna platsen däri (existens).

3.2 Psykologi

I internationell psykologididaktisk forskning har, i likhet med vad vi menar tycks vara fallet i samhällsorienterande ämnesdidaktisk forskning, existensdimensioner inte tydligt fokuserats. Däremot har besläktade resonemang förts i relation till exempelvis psykologisk litteracitet.¹⁰ Även om psykologisk litteracitet i ämneslitteraturen inte diskuteras i termer av agens och existens, kan denna litteracitet tolkas som innefattande aspekter av både existens- och agensdimensioner. Detta eftersom aspekter av både djuplodande självreflektion och handlingsberedskap, i termer av tänkande och görande, ryms i dess innebörd (McGovern 2010). Besläktade resonemang har också förts i relation till utvecklandet av färdigheter inom ramen för skolans verksamhet generellt, såsom utvecklandet av motivation, självförtroende, empati, samarbete, välmående, kritiskt tänkande, öppenhet, etc (Makransky, Wandall, Madsen, Hood & Creed 2020). Dessa förmågor lyfts i litteraturen fram som viktiga att utveckla för framtida välmående, men de knyts mer till utbildning generellt än till undervisning i specifika skolämnen (Makransky et al. 2020).

Psykologiundervisningen i svensk gymnasieskola har historiskt sett till stor del haft elevens erfarenheter i fokus, även om detta fokus har minskat något i de senare styrdokumenterna för skolämnet (Blåvarg 2017). I de tidigare styrdokumenterna (1962 och 1965) var elevernas livsvärld och erfarenheter en grund och utgångspunkt för undervisningen, som också skulle ha en tydlig tillämpad prägel (Blåvarg 2017), det vill säga explicit relatera till vardagslivet. Psykologiämnet skulle bidra med en praktisk förberedelse för kommande vuxen- och yrkesliv. I de senare styrdokumenterna för gymnasieskolan (i Lpo94 och i den fortfarande aktuella för gymnasieskolan Lgy11) har

¹⁰ Begreppet 'psykologisk litteracitet' har uppkommit och utvecklats under det senaste decenniet. Begreppet definierades av McGovern med kollegor (2010) som "att vara insiktsfull och reflekterande kring ens egna och andras beteende och mentala processer och att ha förmågan att applicera psykologiska principer i relation till personliga, sociala och organisatoriska frågor, på arbetsplatsen, i relationer och i samhället".

psykologiämnet fått en mer teoretisk prägel, med ett tydligare fokus på *kunskaper om* ämnet och på psykologiska teorier och perspektiv (Blåvarg 2017). Detta innebär att det är de psykologiska teorierna och perspektiven som utgör utgångspunkten för undervisningen och att de egna erfarenheterna ska relateras till dessa, inte tvärtom.

Existensdimensioner i psykologiundervisningen kan förstås som att, utifrån psykologiska förklaringar, erbjuda elever möjlighet att fördjupa förståelsen av sig själva i mötet med ämnesinnehållet i undervisningen. Detta handlar om att, på (psykologi)kunskapsgrund (psykologiska teorier, begrepp och förklaringsmodeller), upptäcka vad som formar en människa att bli den hen är. Exempelvis kan en fördjupad förståelse av socialpsykologiska förklaringar ge nya insikter om både ens egna och andras agerande i olika grupper och en vidgad förståelse för emotioner och psykisk hälsa/ohälsa kan ge nya insikter vad gäller både egna och andras beteende och reaktioner i olika sammanhang. Existensdimensioner i psykologiundervisningen handlar därmed också om att utveckla en omprövande och fördjupad självkänedom med hjälp av psykologiska teorier och begrepp. Det handlar således om att, i ljuset av olika psykologiska förklaringsmodeller, utmana och "störa" det egna sättet att tänka kring vad som format en till att bli den en är. Existensdimensioner inom ramen för psykologiundervisningen kan i detta perspektiv förstås som en fråga om elevers "psykologiska tillblivelse".

Agensdimensioner inom ramen för psykologiundervisningens medborgarbildande uppdrag handlar om elevers kraft och potential att tankemässigt och konkret agera i relation till sin omgivning på ett omdömesgillt vis, baserat på psykologikunnande. Detta handlar exempelvis om hur elever, förankrat i förklaringar av hur människan fungerar utifrån olika psykologiska perspektiv, ges utrymme att utvidga sitt tänkande omdömesgillt och respektfullt, och att svara an emot andra människor och hantera och förstå relationer utifrån detta utvidgade tänkande. Det handlar också om hur de kan förstå och hantera situationer på ett mer konkret, övergripande eller strukturellt plan i organisationer eller i samhället i stort, exempelvis vad gäller konflikter, normsystem och hierarkier.

Som beskrivits ovan så menar vi att agens- och existensdimensionerna även i psykologiundervisningen behöver förstås som intimt sammanflätade och ömsesidigt beroende av varandra för en tillfredsställande ämnesspecifik medborgarbildning. Genom att i undervisningen, utifrån psykologiska förklaringsmodeller, lyfta på frågor om vad som formar en människa till att bli just den hen är, finns möjlighet att bjuda in elever till att sätta sig själva och sin befintlighet på spel i ämnesundervisningen (existens), och därmed öppna upp för utrymme att utvidga förståelsen av det psykologiskt burna varat och görat hos dem själva och i världen. Detta är på samma gång en förutsättning för en vidgad förståelse och i den en breddad repertoar av möjligheter att knyta an till och agera i mötet med sin omgivning (agens). På samma sätt kan elevers eget agerande tillsammans med andra (agens) i kombination med förklarande teorier, exempelvis om grupppsykologi, skapa förutsättningar för elevers utrymme att upptäcka nya och andra aspekter av vad som formar hen att bli den hen är, och vad som skulle kunna vara, om det var på något annat sätt än det befintliga (existens).

3.3 Samhällskunskap

I svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning står såväl agens- som existensorienterade ansatser i centrum, med tonvikt på det förstnämnda. Detta innebär att den agensorienterade forskningen är den mest teoretiskt och didaktiskt utvecklade av de två ansatserna i detta forskningsfält. Agensorienterade studier tar inte sällan utgångspunkt och målbild i disciplinärt ämnescentrerade ansatser, där frågan om vad skolämnet samhällskunskap kan eller bör inrymma är i fokus (se t.ex. Broman 2009; Kristiansson 2014; Ekström & Lundholm 2020; Blanck & Löden 2017; Piepenburg & Arensmeier 2020; Modig 2022). Handlingskraft, -förmåga och -beredskap är relativt ofta uttalat eller outtalat normativa färdighetsmål som svarar på frågan om skolämnets mål och "poäng". Medan agensdimensioner är tydligt och förtjänstfullt kvalificerade i sammanhanget, menar vi som sagt att existensdimensioner inte är det i lika hög grad. Detta betyder inte att existensdimensioner är frånvarande i forskningen. De är bara inte vara lika framträdande som agensdimensionerna. Forskning där ämnesförmågor som t.ex. kritiskt tänkande på olika sätt ställs i centrum för intresset är ett exempel där existensorienterade forskningsbidrag görs synliga (Larsson 2011; Ledman 2019). Det vill säga dimensioner där deras unikt personliga och kunskapliga samhällsframträdanden och -tillblivanden utgör kunskapsbidrag (se t.ex. Englund 1997; Sandahl 2015; Blennow 2019; Tryggvason 2018; Lundberg 2020; Berg & Persson 2020; Björklund 2020).

I ett historiskt kurs- och ämnesplaneperspektiv har samhällskunskap, i likhet med religionskunskap och psykologi, tidigare haft en tydligare tonvikt vid elevers liv, värderingar och erfarenheter än vad som är fallet idag (se t.ex. Ekendahl, Nohagen & Sandahl 2015; Olsson 2016). Detta blir synligt i en jämförelse mellan tidiga och senare läroplaner (Morén 2016). De senare läroplanerna Lpo94/Lpf94, Lgr11/Lgy11, och Lgr22/Lgy25 (Skolverket 2022a, 2022b) utmärker sig av en högre grad av ämnescentrering, förstådd som en "uppvärdering" av disciplinärt betonade kunskaper. Detta utmärker sig ofta av en betoning på kunskaper *om* ämnet, där de egna (elev)erfarenheterna på olika sätt ska *relateras* till dessa ämneskunskaper och teorier. Detta står i kontrast till kunskaper *i* ämnet, där utgångspunkt och målbild i högre grad tas i elever som subjekt, där deras subjektiva kunskapande står i centrum i termer av meningserbjudanden och en tydligare livsvärldsknuten förståelseprocess (Persson & Berg 2021).

Existensdimensioner i samhällskunskapsundervisningen menar vi kan handla om att på (samhälls)kunskapsgrund synliggöra, utforska, analysera, kritiskt pröva och störa egna förgivettaganden. Detta kan handla om att störa den egna sociala, värdemässiga, maktkopplade, politiska och samhällsideologiska riktningen och rollen i det samhällsgemensamma livet. Kort sagt kan detta sägas handla om att fokusera på ämnets möjliggörande för elever till oförutsägbar samhällelig tillblivelse. Insatt i ett sådant perspektiv handlar samhällskunskapsundervisningen inte bara om att utveckla solida ämneskunskaper, perspektivtagande, kvalificerad värdering av, och kritiskt tänkande om det egna och det gemensamma samhällslivet på ett sätt som adresserar makt- och strukturorienterade, idéburna och samhällsetiska situationer i nutid och i framtid.

Samhällskunskapsundervisningen blir också en fråga om att, i mötet med ämnesinnehållet, erbjuda elever möjlighet att utmana och "störa" den egna sociala och idéburna befintligheten, men också och på samma gång den samhälleliga etablerade politiska och sociala ordningen. Detta klarlägger ämnets åter- och nyskapande uppgift och potential i skolan. Mera konkret kan det exempelvis handla om hur elever i mötet med något och någon i ämnesundervisningen, på samhällskunskapsgrund, erbjuds utrymme att röra vid, utmana och omkullkasta egna tankemönster, fördomar och förgivettanganden om till exempel olika politiska och ideologiska ståndpunkter och om olika grupper i samhället. Det kan också handla om att få syn på strukturer i samhället och i den egna kulturen, så som makt- och genusstrukturer, och vad den egna rollen är i dessa strukturer, liksom om samhällets beskaffenhet idag och igår till sin helhet. Likafullt kan elevers möte med ämnesundervisningsinnehållet handla om att erbjudas utrymme att svara an emot den befintliga samhällstillvaron på ännu-inte-tänkta sätt (bortom disciplinär, översatt kunskap och vetande). Det kan exempelvis handla om att öppna upp för elevers oväntade, oförutsägbara sätt att bemöta, tänka kring, och värdera den befintliga samhällstillvaron; dvs. vad som skulle kunna vara, i en morgondag, vad gäller samhällets möjliga politiska och ideologiska, sociala, värdemässiga och maktrelaterade 'vara'.

Även om förhållandet mellan existens- och agensdimensioner i samhällskunskapsämnet inte har någon tydlig gräns sig emellan, kan agensdimensioner oftare sägas innefatta individers och grupperns agerande, och beredskap till agerande, i relation till samhälleliga strukturer, politiska institutioner och (andra) sociala och värdemässiga, etiska och moraliska grupperingar. Den överordnade frågan i sammanhanget är hur jag, tillsammans med andra och annat, skulle kunna agera omdömesgillt för att ansvara för det samhällsgemensamma och bidra till att forma den rådande idag existerande samhällsordningen. Agensdimensioner handlar därmed om att som elev (kunna) agera omdömesgillt, baserat på samhällskunskapligt kunnande för att orientera sig och kunna vara och verka i denna samhällsordning. Konkret skulle detta kunna handla om att utveckla en förmåga och beredskap för att aktivt agera i olika samhällsfrågor och att se möjligheterna i att som samhällsmedborgare engagera sig i det samhällsgemensamma, såsom klimatfrågor, rättvisefrågor och maktfrågor, etc. Samhällskunskapsämnets roll är i detta hänseende att erbjuda elever möjlighet att utveckla en grundad ämnesförståelse som bland annat innefattar samhällsanalytisk förmåga som kan ligga till grund för genomtänkta val och beslut i relation till det (befintliga) samhällsgemensamma.

I en sammanflätad bemärkelse, där både agens- och existensdimensioner ingår i ämnesundervisningen, erbjuder detta ämneskunnande utmaningar för eleverna till en djupare (kritisk) förståelse för såväl samhällelig tillblivelse och förändring som för politiskt handlande och handlingsberedskap i ett samhälle. I detta sammanflätade sammanhang framträder det egna samhälleliga tillblivandet (existens) genom en ständigt fördjupad förståelse och breddad förståelserepertoar att handla omdömesgillt (agens). Samtidig kan mötet med ämnesundervisningens innehåll bjuda utrymme att på ett ämnesknutet sätt sätta kurs emot ett ännu-icke-vetande och -kunnande om vad samhället skulle kunna vara imorgon (existens).

4. Konklusion och sammanfattande diskussion

I artikeln har vi argumenterat för och exemplifierat vad vi, med stöd hos Arendt (2004, 1958/2013) menar är nödvändiga ingredienser i en vidgad förståelse av skolans och ämnesundervisningens medborgarbildande uppdrag. Detta undervisningsuppdrag menar vi i högre grad behöver rikta fokus på, och orientera mot, en ämnesundervisning som präglas av tre didaktiska orienteringspunkter som inte bara är en förutsättning för dess medborgarbildande uppgift, utan också behöver återskapas i varje undervisningssituation; att erbjuda *öppenhet*, att vara *relationellt* buren, och att vara *osäkrande* till sin karaktär. Det handlar kort sagt om att bjuda en ämnesundervisning som erbjuder elever möjlighet att sätta befintliga och etablerade livsvärden, handlingar, kunnanden och vetanden på spel. Vad detta ytterst handlar om är att se ämnesundervisningens medborgarbildande uppdrag som ett uppdrag som behöver både *beröra* och *störa* eleverna i deras 'görande' och 'varande'. Argumentationen för detta har i artikeln förts utifrån ett urskiljande av två bärande dimensioner i denna medborgarbildning; agens och existens. Agensdimensioner menar vi kvalificeras i den ämnesdidaktiska forskningen, medan existensdimensioner på ett tydligare sätt än vad som idag är fallet behöver konkretiseras och teoretiskt såväl som didaktiskt kvalificeras i denna forskning, och vidare i den konkreta ämnesundervisningen. Anledningen till detta är, menar vi, att existensdimensioner fyller en viktig funktion i ämnesundervisningens medborgarbildning i två avseenden. *För det första* har de ett värde i sig själv, då de öppnar upp för elever att träda fram som unika varelser med potential att både omskapa och förändra den gamla och kända världen och samhällssituationen. Existensdimensioner skapar utrymme för elever att i mötet med ett ämnesinnehåll utsätta sig själva för annat än det kända och hemtama. Existensdimensioner är på så vis ett centralt självändamål i skolämnenas syften och 'poäng'. *För det andra* menar vi att existensdimensioner på ett fokuserat sätt behöver tas in i ämnesundervisningen, som bärande del av en ömsesidig relation med de mera didaktiskt och teoretiskt utvecklade agensdimensionerna. Ambitionen med detta är att vidga ämnesundervisningens medborgarbildande potential, genom att ägna lika stort och intensifierat forsknings- och undervisningsintresse åt existensdimensioner som agensdimensioner, då dessa två 'ytterligheter' är att förstå och att balansera som varandra ömsesidigt beroende i sammanhanget.

Vi har i artikeln även lyft fram vad existens och agens skulle kunna vara i tre skolämnen på högstadiet och gymnasiet - religionskunskap, psykologi och samhällskunskap. Vi menar inte att dessa ämnen har någon särställning i relation till en vidgad förståelse av ämnenas medborgarbildande uppdrag. Snarare vill betona att många skolämnen har en medborgarbildande potential som med nödvändighet inkluderar såväl existens- som agensdimensioner i sin möjlighetshorisont. Inom ramen för religionskunskapsämnet förs en diskussion om huruvida religionskunskapsämnet har en särställning vad gäller att bidra till politisk, existentiell och moralisk utveckling hos eleverna. Kritiska röster betonar dock i denna diskussion att religionskunskap är ett skolämne som alla andra, baserat på det akademiska universitetsämnet religionsvetenskap (se t.ex. Kjeldsen 2019). Det ses därför inte ha något särskilt

uppdrag vad gäller det som kan förstås som medborgarbildning (dvs. politiskt, existentiellt och moraliskt växande). Vi håller med om att religionskunskapen därmed inte särskiljer sig från andra ämnen vad gäller dess medborgarbildande uppdrag, men inte i hänseendet att ämnet *inte* ska inkludera existens- och agensdimensioner, utan i hänseendet att *många*, för att inte säga de flesta, skolämnena behöver göra det. Vårt perspektiv är således att dessa två dimensioner, agens och existens, är vitala delar av de flesta skolämnenas syfte, i det att de alla mer eller mindre tydligt svarar på den didaktiska *varför*-frågan utifrån det explicitgjorda normativa ‘beställningsuppdrag’ som skolan och dess ämnen har att svara an emot i den demokratorienterade svenska kontexten (Olson 2008). Vi välkomnar därför en fortsatt teoretisk och didaktisk kvalificering och kalibrering av vad existens och agens som ett nödvändigt spänningsförhållande kan betyda inom respektive skolämne i grundskolan och på gymnasiet.

Med utgångspunkt i vår argumentation är en vital förutsättning för en vidgad förståelse för ämnenas medborgarbildande potential att den har grund i elevers ämnesförtrogenhet. Det är i elevers möte med ett ämnesinnehåll tillsammans med andra, i en skolkontext, som möjligheter skapas för dem att träda fram som unika varelser och att verka omdömesgillt i världen och i samhället. Detta betyder att en inkludering av sammanflätade och ömsesidigt beroende existens- och agensdimensioner i ämnesundervisningen i sin tur genererar frågor om vilket ämneskunnande som skolämnen kan och behöver erbjuda (dvs den didaktiska *vad*-frågan).¹¹

Betydelsen av att beakta existensdimensioner i ämnesundervisningen kan på så vis varken förstås eller betonas frikopplat från den konkreta undervisningssituationen. All undervisning kan beröra elever på olika sätt. Från ett lärarperspektiv går det inte att förutse om eller vad som händer hos elever i mötet med ett ämnesinnehåll och ett undervisningsupplägg, vilket aktualiserar de didaktiska frågorna *hur*- och *för vem*-frågorna (Olson 2017). Detta får konsekvenser som är viktiga att ta på allvar. Utifrån detta lärarprofessionella, praktiskt-didaktiska perspektiv blir det viktigt att verka för fortsatt ämnesdidaktisk forskning om hur en beredskap och försiktighet kan se ut för att på ett varsamt och värdigt sätt värna om såväl öppenhet, relationella aspekter och osäkrande som didaktiska resurser (Persson & Berg 2021). Detta visar på betydelsen av att fler empiriska studier företas på det ämnesdidaktiska fältet för att på detta sätt skapa bred och situerat känslig kunskap om vilka förutsättningar som är närvarande i ett klassrum där elevers möjlighet att utveckla existensdimensioner på ett ämnesunikt sätt i undervisningen kan bjudas större utrymme på ett tryggt och tillitsfullt sätt, samtidigt

¹¹ För att exemplifiera vad som menas så har det i religionsdidaktisk forskning exempelvis påvisats att ett religionskunnande som har sin grund i världsreligionsparadigmet kan leda till ett relativt ‘platt’ och repetitivt reproducerande av stereotypa föreställningar. Ett sådant innehåll leder således inte med nödvändighet till (det som vi kallar) omdömesgillt tänkande och handlingsmässigt agerande i form av öppenhet i an-svarandet emot religiös mångfald (Andreassen 2019). Att verka för en vidgad medborgarbildande potential i undervisningen behöver därför ses i ljuset av vilka konsekvenser som ett visst ämnesinnehåll kan få för elevernas ämnessyn som för lärarens val av innehåll och undervisningsupplägg och elevuppgifter.

som elevers eventuella sårbarhet i mötet med ämnet kan lyftas fram, beröras, utmanas och bemötas (Halvarson Britton, Jägerskog & Olson n.d.).

Sammantaget är utmaningen att som lärare, policyskapare och ämnesdidaktisk forskare skapa förutsättningar för en ämnesundervisning som utgår ifrån en vidgad förståelse av medborgarbildning för samtiden *och* framtiden. Elevers unika 'görande' (agens) och 'varande' (existens) i världen är inte bara viktigt. Det är avgörande för att bjuda förnyelse av den gamla, kända, förutsägbara och beprövade värld och samhällssituation som skolan, läraren, disciplinära kunskapskrafter och ämnesundervisningens transformering av denna är ställd att verka i, för att på detta sätt bidra med förnyelse och förändringskraft till den.

Referenser

- Alberts, W. (2019). *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*. Berlin: DeGruyter.
- Algotsson, K-G. (1975). *Från katekestvång till religionsfrihet: debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Diss. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Andreassen, B-O. (2014). Christianity as culture and religions as religions. An analysis of the core curriculum as a framework for Norwegian RE. *British Journal of Religious Education*, 36(3), ss. 265-281. doi.org/10.1080/01416200.2013.873388
- Andreassen, B-O. (2019). 'Knowledge about religions' and analytical skills in religious education: reflections from a Norwegian context. *CEPS Journal*, 9(4), ss. 73-90, doi: 10.25656/01:18865
- Arendt, H. (2004). Kris i uppfostran. I *Mellan det förflutna och framtiden: åtta övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Daidalos förlag AB, ss. 187-209.
- Arendt, H. (1958/2013). *Människans villkor. Vita activa*. Göteborg: Daidalos AB.
- Aspelin, J. (2015). The elementary forms of educational life: understanding the meaning of education from the concept of "social responsivity". *Social Psychology of Education*, 18, ss. 487–501.
- Berg, M. & Persson, A. (2020). Att resonera nyanserat i Samhällskunskap: ett begränsande eller vidgande kunskapskrav? *SO-didaktik*, 9, ss. 70-75.
- Biesta, G. J. J. (2016). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world. *Journal of Educational Administration and History*, 48(2), ss. 183-192.
- Biesta, G. J. J. (2019). *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Biesta, G. J. J. (2020). Vilket slags samhälle behöver skolan? I Fejes, A. & Dahlstedt, M. (red.). *Perspektiv på skolans problem. Vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur, ss. 407-418.

Björklund, M. (2020). Curriculum Taking and Curriculum Making? Educational context and financial literacy teaching in Sweden. *Nordidactica*, 2, ss. 129-152. ISSN 2000-9879.

Bladh, G., Stolare, M. & Kristansson, M. (2018). Curriculum principles, didactic practice and social issues: Thinking through teachers' knowledge practices in collaborative work. *London Review of Education*, 16(3), ss. 398–413.

Bladh, G. & Tani, S. (2019). Capabilities, Competences and Geographical Knowledge. Paper presenterat vid Nordic Geographers Meeting 8, Trondheim, 17-19 juni.

Blanck, S. (2023). Migrationsbiografiers didaktiska potential: Samspel mellan innehållsperspektiv och elevperspektiv när lärare rekonstruerar undervisning. *Acta Didactica Norden*, våren 2023 (kommande)

Blanck, S. & Lödén, H. (2017). Med samhället i centrum – Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnet relevans. *Nordidactica*, 14(4), ss. 28–47.

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

Blåvarg, E.C. (2017). *Text reading, YouTube, or a stick in the sand - on stimulating psychological literacy in the 2010s*. Konferenspresentation, NERA 2017, Köpenhamn, Danmark.

Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet.

Burman, A. (red.) (2014). *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola.

Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

Dahlstedt, M. & Olson, M. (2020). Demokrati: då som nu för alltid. I Fejes, A. & Dahlstedt, M. (red.) *Perspektiv på skolans problem: vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur AB, ss. 419-431.

Deldén, M. (2023, kommande) The In-Between: on Arendt's metaphor *go visiting* and historical empathy-in-history in students' meaning-making in history education. *Acta Didactica Norden*, 17(1), i publiceringsprocess.

Deldén, M. & Törnegen, G. (2020). Identitet, etik och historiemedvetande: En analys av filmen *Sameblod* som potentiellt undervisningsmaterial i ämnena religionskunskap och historia. *Utbildning & Lärande*, 14(1), ss. 65-85.

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

Ekström, L. & Lundholm, C. (2018). 'What's positive about positive rights?' Students' everyday understanding and the challenges of teaching political science. *Journal of Political Science Education*, 14(1), ss. 1-16.

Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (red.). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 120-145.

Englund, T. (1985/2005). *Curriculum as a Political Problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Lunds universitet/Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension. Göteborg: Daidalos.

Erricker, C. (2010). *Religious education: a conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London: David Fulton.

Falkevall, B. (2010). *Livsfrågor och religionskunskap: en belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Grimmitt, M. (2001). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal social and moral education*. Great Wakering: McGrimmons.

Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (2020). Bildningstankens pedagogiska kraft. I Fejes, A. & Dahlstedt, M. (red). *Perspektiv på skolans problem. Vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur, ss. 125–138.

Halvarson Britton, T., Jägerskog, A-S., & Olson, M. (n.d.) Att säkra och att osäkra - om kunskapande i psykologi, religionskunskap och samhällskunskap. Artikelmanus.

Hartman, S.G. (2000). Hur religionsämnet formades. I *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Skapande vetande. Linköping: Linköpings universitet, ss. 212-251.

Heimbrock, H.G. (2005). *Livsfrågor, religion, livsvärld: bidrag till en kontextuell religionsdidaktik ur ett tyskt perspektiv* (övers R. Larsson). Uppsala/Lomma: RPI Arbetsgemenskapen för religionspedagogik.

Irisdotter Aldenmyr, S., Jepson Wigg & Olson, M. (2012). Worries and possibilities in active citizenship: Three Swedish educational contexts. *Education Citizenship and Social Justice*, 7(3), ss. 255-270.

Jackson, R. (2002). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jensen, J. S. (2019). *What Is Religion?* 2nd edition. London/NY: Routledge.

Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar: En konstruktion av pedagogisk hållning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Knott, M-L. (2015). *Unlearning with Hannah Arendt*. London: Granta books.

Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica*, 1, ss. 212-233.

Larsson, A. (2011). Samhällskunskap. I: *Utbildningshistoria: en introduktion*, Lund: Studentlitteratur 2011:249-258.

Ledman, K. (2019). Discourses of criticality in Nordic countries' school subject Civics. *Nordidactica*, 3, ss.149-167.

Liedman, S-E. (2016). Bildning, betyg och demokrati. *Skola & samhälle*, publ 25 april 2016: <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/sven-eric-liedman-bildning-betyg-och-demokrati/>

Lissabonfördraget (2008). Europeiska rådets möte i Lissabon, överenskommelser ratificerade av samtliga medlemsländer. Stockholm: Sieps SNS Förlag.

Lundberg, J. (2020). *Samhällskunskap för en alienerad elit: observationsstudie av särskilda läroverket*. Diss. Lund: Lund Universitet.

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

Löfström, J. & Grammes, T. (2020). Outlining Differences and Similarities in Civics Education in Europe. *Journal of Social Science Education*, 19(1), ss. 1-4.

Makransky, G., Wandall, J., Madsen, S. R., Hood, M. & Creed, P. (2020). Development and Validation of the UiL-Scales for Measurement of Development in Life Skills—A Test Battery of Non-Cognitive Skills for Danish School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), ss. 612-627. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595716>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, ss. 95-103.

McGovern, T.V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, Jr., Wallace, E., Holmes, J. D., Kuebli, J.E., Richey K.A., Smith, R.A. & Walker, S.J. (2010). Psykologiskt läskunniga medborgare. I Halpern, D.F. (red.). *Grundutbildning i psykologi: En plan för disciplinens framtid*, ss. 9-27.

Modig, N. (2022). Why powerful economic content and scientific language in social studies textbooks matters. *Journal of Social Science Education*, 21(2), ss. 22-48. doi.org/10.11576/jsse-3969

Morén, G. (2016). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: En potential för undervisningen*. Lic-uppsats. Karlstad: Karlstads universitet.

Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), ss. 663-682.

Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P-Å. & Rönnlund, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), ss. 1-17.

Olson, M. (2004). Vilka medborgare skulle skolan fostra då? Och nu? Från medborgarfostran för politisk förändring till medborgarfostran för ekonomisk anpassning. I Colnerud, G. (red). *Värdepedagogiska texter 1*. Linköping: LiU Press, ss 121-141.

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

Olson, M. (2013). Att ”**bilda sig**” eller att ”**bilda sig**”? Om religionslärares frirum som medborgarbildare i den nya ämnesplanen för religionskunskap på gymnasiet. I Skeie, G. & Olson, M. (red.). *Spänningsfyllda erfarenheter: ämnesdidaktik i skilda kontexter. CeHum skriftserie nr 1*, Stockholm: Stockholms universitets förlag, ss 51–70.

Olson, M. (2017). Det oväntade i So-ämnenas undervisning – bjudningar till annat kunskapande och tillblivande (editorial i temanummer). *Nordidactica*, 2, ss. 1-7.

Olson, M. (2020). Från skolans medborgarbildande möjlighet till samhällskunskapsämnet - en väg framåt. *Utbildning & Demokrati*, 29(2), ss. 29-61.

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

Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Persson, A. & Berg, M. (2021). More than a matter of qualification: Teachers' thoughts on the purpose of social studies and history teaching in vocational preparation programmes in Swedish upper-secondary school. *Citizenship, Social and Economics Education*, p. 1–15, online publ, doi: 10.1177/20471734211067269

Persson, A. & Thorp, R. (2017). Historieundervisningens existensialisierande potential. *Nordidactica*, 2, ss. 59-74.

Persson, A. & Olson, M. (n.d.) Arendt, nykomlingen och det vidgade framträdesrummet. Emancipatorisk potential i de samhällsorienterande ämnenas undervisning. Artikelmanus.

Piepenburg, S & Arensmeier, C. (2020). Demokratiutbildningens didaktik: internationalisering, tänkande och handlande. *Nordidactica*, 10(1), ss. 115-136.

Ristiniemi, J., Skeie, G. & Sporre, K. (eds.) (2018). *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education*. Münster: Waxmann Verlag. ISSN 1862-9547; 37.

Rosenlund, D. (2019). Powerful knowledge and equity: How students from different backgrounds approach procedural aspects of history in large-scale testing. *Nordidactica*, 2, ss. 28-49.

Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980-2014. *Nordidactica*, 1, ss. 85-118.

Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: Ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica*, 4(1), ss. 53–84.

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

Sandahl, J. (2020). Social Studies Education From the Socialisation, Qualification, and Subjectification Perspectives. I *Political Identity and Democratic Citizenship in Turbulent Times*, pp.186-202

Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I Undheim, S. & von der Lippe, M. (red.). *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 117-129.

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

Skolverket (1998) Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf>

Skolverket (2011a). *Kursplan i religionskunskap för grundskolan*,

Skolverket (2011b). *Ämnesplan för ämnet religionskunskap*

Skolverket (2011c) *Ämnesplan för ämnet psykologi*

Skolverket (2011d) *Kursplan i samhällskunskap för grundskolan*

Skolverket (2011e) *Ämnesplan för ämnet samhällskunskap*

Skolverket (2022a) *Kursplan - Religionskunskap (Grundskolan)*
<https://www.skolverket.se/download/18.308cb2e18340b1064fbb/1663576416015/Religionskunskap.pdf>

Skolverket (2022b) *Förslag på ämnesplaner - Religionskunskap*
<https://www.skolverket.se/download/18.308cb2e18340b1064fbb/1663576416015/Religionskunskap.pdf>

Sporre, K. (2021). Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula or not? *Journal of Curriculum Studies*, doi: 10.1080/00220272.2021.1962982.

Tryggvason, A. (2018). *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Tryggvason, A. (2023, kommande). Det oväntade subjektet: konturer av en Arendtsk samhällskunskapsdidaktik. *Acta Didactica Norden*, 17(1), i publiceringsprocess.

Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

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

Vollmer, H. J. (2021). Bildung as the central category of education? Didactics, Subject didactics, and general subject didactics in Germany. I Krogh, E, Qvortrup, A. & Ting Graf, S. (red.). *Didaktik and Curriculum in ongoing dialogue*. Abingdon, New York: Routledge, ss. 147-163.

Åström Elmersjö, H. (2021). An individualistic turn: citizenship in Swedish history and social studies syllabi, 1970–2017. *History of Education*, 50(2), ss.