



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in .

Citation for the original published paper (version of record):

Högberg, S. (2017)

Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade: Möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap.

Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, (2): 25-43

Access to the published version may require subscription.

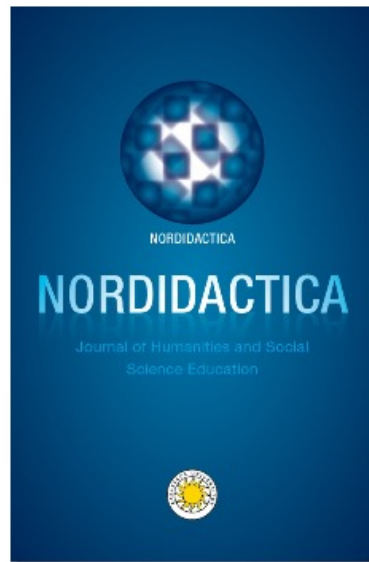
N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-26811>

Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade – möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap

Sören Högberg



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2017:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2017:2

ISSN 2000-9879

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

Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade – möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap

Sören Högberg

Högskolan Dalarna

Abstract: The aim of the article is to illuminate the opportunities for students in social studies to develop dispositions towards taking an active and responsible role in society when teachers are able to support the content of the subject to continuously come forward in an interactive, communicative and evolving process. Based on theoretical informed arguments the author claims that that the question of how the teaching process is carried out is deeply connected with these opportunities for creating meaningful pedagogical situations. Here, unforeseen events are discussed as desirable circumstances for engaging students in social issues. However, this also brings risk into the process since the content discussed and how it is discussed opens up for unexpected answers. These answers which become part of the course content, put the teacher in a position in which he or she needs to respond in one way or another. In such pedagogical situations, the moral dimension of teachers' work becomes visible and obvious. The position is taken that risk is a crucial part of a teaching process in which one of the aims is for students to be and become active, responsible and engaged in social issues.

KEYWORDS: COMMUNITY INVOLVEMENT, SOCIAL STUDIES, TEACHER JUDGEMENT, TEACHING, UNEXPECTED CONTENT, UNFORESEEN EVENTS.

About the author: Sören Högberg arbetar idag som lektor i Pedagogik vid Högskolan Dalarna, där han tjänstgjort sedan mitten av 1990-talet, framförallt inom ramen för lärarutbildning. Han disputerade 2015 vid Örebro universitet med avhandlingen *Om lärarskapets moraliska dimension. Ett perspektiv och en studie av lärarstuderandes nätbaserade seminarieramtal*. Sören Högberg har också en bakgrund som mellanstadielärare i grundskolan.

Inledning

Med stöd av termerna *det väntade* och *det förväntade* respektive dess motsatser *det oväntade* och *det oförväntade* vill jag i denna artikel argumentera för att undervisning i ämnet samhällskunskap äger en särskild potential att stimulera elever till samhällsengagemang. Detta när lärare i sitt arbete både förmår och ges förutsättningar att tillåta ämnets innehåll få växa fram i interaktiva processer. Via en förståelse för samhällskunskapsämnets innehåll som delvis en tillblivelse i stunden kan lärares agerande vara avgörande för elevers möjligheter att utveckla ett engagemang för samhällsfrågor. I så motto avser jag inte att gå i polemik med idén om att ett på förhand uttalat innehåll kan väcka elevers engagemang, tvärtom. Min avsikt är snarare att argumentera för att andra centrala möjligheter för elever att utveckla ett intresse för det gemensamma i samhället kan trängas undan när undervisning riskerar att förlora sin utforskande karaktär. Detta i en tid av starkt fokus på centralt innehåll, bedömning och elevers måluppfyllelse.

Syftet med artikeln är med andra ord att föra en teoretiskt informerad diskussion, där jag vill lyfta fram den potential som inryms i lärares förmåga att uppmärksamma samhällskunskapsämnets tillblivelse i pedagogiska situationer. Bland annat med inspiration från Gert Biestas begrepp *subjektifikation* försöker jag urskilja en förståelse för att skolämnet samhällskunskap förfogar över ett innehåll vilket kan träda fram i kommunikation med elever. Samt att denna omständighet när innehåll växer fram i interaktion kan och i hög grad skulle kunna verka positivt för elevers möjligheter att utveckla ett samhällsengagemang. Således med fokus på den didaktiska frågan *hur* undervisning kan bedrivas förs i artikeln fram argument för att oväntade händelser i pedagogiska situationer äger potential för framväxten av ett icke-förväntat, ett oförväntat innehåll i samhällskunskapsämnet. Jag menar att denna potential som även inkluderar risk är följden av en interaktionsprocess som i sig kan vara avgörande för elevers engagemang i samhällsfrågor.

Artikeln utgår med detta från att lärares arbete i samhällskunskapsämnet – liksom lärarskapet i stort – äger en moralisk dimension (Högberg, 2015). Denna utgångspunkt har sitt ursprung i Deweys (1916/2009) moralfilosofi, där moral ses som en konsekvens av den interaktion som växer fram mellan lärare och elever emellan samt att argumentationen tar stöd i Englund's (1986/2005) demokratiska konception, det vill säga som riktningsskivare för en eftersträvansvärd undervisning i ämnet samhällskunskap.

Det väntade och det förväntade

Inför varje lektionstillfälle har samhällskunskapslärare att tänka igenom vilket undervisningsinnehåll som ska behandlas, varför detta innehåll är lämpligt att lyfta fram, varför just nu och för vilka elever, hur innehållet ska bearbetas, vilket material som ska användas med mera. Lärare har ständigt en näst intill oändlig mängd frågeställningar att beakta som kommer sig ur och begränsas av den imaginära förmågan

att föreställa sig ett möjligt pedagogiskt rum¹. Det avkräver lärare en didaktisk kompetens att tänka sig in i hur ett kommande lektionstillfälle kan komma att utvecklas utifrån skilda didaktiska handlingsalternativ, hur processer kan ta form bland annat utifrån olika etiska hänsynstaganden och hur innehållet som en följd därav kan komma att påverkas och förändras, vilket Englund (1997) träffande beskrivit som variationer av möjliga meningserbjudanden. Lärares föreställningsförmåga sätter därigenom upp ett antal ramar inför ett kommande undervisningstillfälle som utifrån lärarens perspektiv skulle kunna beskrivas i termer av vad läraren ser framför sig och väntar sig vid ett specifikt lektionstillfälle – *det väntade*. Det väntade erhåller därmed betydelsen av ett kontextuellt begrepp – en föräning om hur undervisningen vid detta särskilda tillfälle med kända elever väntas att ta form. Ett väntat scenario som lärare föreställer sig är på så sätt avhängigt en mängd faktorer som till stor del avgörs av lärarens didaktiska kompetens, elevgruppens storlek, dess sammansättning och de interaktionsmönster som över tid utvecklats lärare och elever emellan. Det väntande kan således mot denna förståelse förstås som ett troligt utfall påverkat av lärarens och eleverns gemensamma erfarenheter och den pedagogiska rytmen² av skilda didaktiska intentioner som vuxit fram och skapat vanor i samspelet dem emellan i tidigare pedagogiska situationer. Rimligt är också att anta att elever på olika sätt utifrån de interaktionsmönster som vuxit fram inom ramen för samhällskunskapsundervisningen också kan se framför sig vad de har att vänta sig av undervisningen, då ur sina elevperspektiv.

Det väntade, som en kontextuell föräning om hur undervisningsinnehållet kan ta form i kommande pedagogiska rum, står därutöver alltid i relation till vad som kan beskrivas som *det förväntade*, där det förväntade utgörs av en utbildningspolitisk ambition för samhällskunskapsämnet i skolan som institution. Samhällskunskapsämnet ramas på detta sätt in och tilldelas därigenom skilda innehåll och intentioner i olika tidsvarv vilket Englund (1986/2005) beskriver i termer av utbildningskonceptioner som utgörs över tid av koherenta men skilda förhållningssätt och tolkningsramar för utbildning i stort. Denna mer övergripande förståelse för vad samhällskunskapsämnet tillsammans med andra ämnen förväntas innehålla och verka för tar sig sedan uttryck i olika underliggande ämneskonceptioner som definierar och ger mening åt ämnets innehåll (Hultin, 2004), vilket i en mer avgränsad mening ramar in vad undervisningen i samhällskunskap förväntas innehålla. Hur sedan det som förväntas omsätts i undervisning avgörs av ytterligare inramningar där frågor om ämnets plats, roll och funktion i skolans undervisning är av avgörande betydelse. Englund (1997) urskiljer för

¹ Se Högberg (2015) där begreppet ”pedagogiskt rum” definieras i relation till begreppet ”pedagogisk situation”. Ett ”pedagogiskt rum” avser en framåtblickande föreställning om vad som skulle kunna vara ett möjligt undervisningsinnehåll och tillvägagångssätt i en känd kontextuell miljö. En ”pedagogisk situation” ges i detta sammanhang betydelsen av en tillbakablick på en aktivitet. Det vill säga en händelse som passerat, vilken det är möjligt att reflektera över.

² Högberg (2015) definierar pedagogisk rytm som ”de växlingar av skilda och återkommande intentioner, av både didaktisk och etisk karaktär, som skapas i interaktion mellan lärare och elever i pedagogisk verksamhet över tid”.

samhällskunskapsämnet fem olika didaktiska typologier som därigenom kan förstås som skilda uttolkningar av *det förväntade*³.

Att som lärare äga kännedom och utveckla ett professionellt förhållningssätt till samhällskunskapsämnets institutionella ramar, *det förväntade*, ter sig som en självklar del av lärares didaktiska kompetens. Lärares didaktiska kompetens är på så sätt av avgörande betydelse för vad lärare också har anledning att förvänta sig av sina elever, det vill säga i termer av vilket innehåll elever förväntas lära sig i ämnet samhällskunskap och vilka förmågor och förhållningssätt de inom ramen för undervisningen förväntas att utveckla. Denna förväntan som omger klassrumsinteraktionen står därutöver i relation till de kontextuella villkor och vad lärare *väntar* sig bland annat i form av omedelbar respons från sina elever, vilket över tid på skolor också kan leda till olika former av selektiva traditioner (se Englund, 2004). Sådana skilda selektiva traditioner utvecklade över tid i olika skolkontextuella sammanhang får rimligtvis skilda konsekvenser för ambitionen att stimulera elever till att utveckla ett engagemang för samhällsfrågor (se exempelvis Öhman, 2006).

Således kan sägas att *det väntade* och *det förväntade* kontinuerligt samspelar när lärare med kännedom om den specifika elevgruppen inför ett kommande lektionstillfälle planerar sin undervisning. Hur innehållet kan presenteras och hur detta innehåll kan bearbetas kan med andra ord utifrån aspekten *det väntade* ytterligare modifiera och förändra den selektiva tradition som läraren ingår i.

Spänningen mellan olika uttolkningar av vad som förväntas av undervisning i ämnet samhällskunskap kontra vad enskilda elever och lärare väntar sig av kommande lektionstillfällen i ämnet baserat på tidigare erfarenheter gör frågan om *hur* undervisning i ämnet bör utformas till en mycket komplicerad fråga.

Relationen samhällskunskap och samhällsengagemang

Med utgångspunkt i Englunds (1986/2005) demokratiska konception för ämnet samhällskunskap argumenterar jag i denna artikel för att ämnets övergripande ambition, *det förväntade*, är att skapa samhällsengagerade medborgare, villiga att ta ansvar för gemensamma samhällsfrågor inom ramen för institutionellt fastställda demokratiska former. Frågan som ställs här är *hur* detta kan göras möjligt.

Hur står styrningen av skolan till denna övergripande ambition och vad kan det innebära att försöka tolka och transformera samhällskunskapsämnets syfte för grundskolan (Lgr 11) till konkreta pedagogiska situationer? I kursplanen uttrycks

³ De fem didaktiska typologier Englund (1997) anger för samhällskunskapsämnet är: 1. Traditionellt värdebaserad medborgarfostran med en koncentrisk undervisningsprincip, 2. Ekonomi- och marknadsförberedande medborgarfostran för ett snabbt föränderligt samhälle med en individuell kompetens i centrum, 3. Förberedelse för aktivt medborgardeltagande genom kritiska institutionella betraktelser och framhävande av konfliktperspektiv, 4. Samhällsvetenskaplig baserad samhällskunskap – med de bakomliggande akademiska disciplinerna som grundläggande referenspunkt, 5. Problemorienterad undervisning grundade på studerandes erfarenheter. I förhållande till dessa typologier kan artikeldiskussionen förstås som hemmahörande i den femte typologin med riktning mot den tredje.

förmågor, vilka elever förväntas utveckla som i allra högsta grad öppnar för olika innehållsval i undervisningen. Att utveckla en förmåga att ”reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar” handlar om att i förhållande till ett studerat innehåll kunna urskilja mönster i tidigare liksom nutida, pågående samhällsförändringar. Det är en förmåga som ur en innehållsaspekt äger en *öppenhet* för vad som kan vara angeläget att studera, vilket också exkluderar kravet på ett nödvändigt och bestämt innehållsligt omfång. Detsamma kan sägas gälla övriga förväntade förmågor som i kursplanen uttrycks i termer av att ”analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv”, att ”analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller”, att ”uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv” liksom att ”söka information om samhället från medier, Internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet” och ”reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser”.

De olika förmågorna som kommer till uttryck i kursplanen kan antas sätta stor tilltro till elevers analytiska, reflekterande och värderande förmåga och att dessa ska skapa förutsättningar för elever att engagera sig i samhällsfrågor även om detta inte explicit uttrycks. Men för att utöver förståelse och förmåga också utveckla en vilja att nyttja sin förmåga och utveckla ett samhällsengagemang krävs mening – *som växer ur ett sammanhang som berör.*

Med utgångspunkt i skrivningar från kursplanen i samhällskunskap framstår det därför som både möjligt och till och med kanske nödvändigt att utgå från aktuella samhällsfrågor. Vid tiden för skrivandet av denna artikel skulle exempelvis aktuella samhällsfrågor kunna utgöras av förändrad svensk flyktingpolitik, sexuella trakasserier på konserter och i skolan, ett eventuellt svenskt förbud mot tiggeri, frågor om digital övervakning eller unga människors engagemang i våldsbejakande organisationer (se också Englund 2015). Dessa olika innehållsliga exempel på aktuella samhällsfrågor som både möjliga och rimliga att lyfta upp inom ramen för samhällskunskapsämnet kan förvisso motiveras med stöd av kursplanens beskrivning av samhällskunskapsämnets centrala innehåll. Dock finns anledning att misstänka att en alltför dominerande utgångspunkt från lärarens sida i ämnets centrala innehåll, *också det förväntade*, kan leda till upplevelser av stoffträngsel både för lärare och elever som riskerar att förminska lärares handlingsutrymme att involvera elever i processer som utgår från dagsaktuella samhällsfrågor. Om så sker riskerar lärarens uppfattningar om vad som förväntas i undervisningen också att tränga undan möjligheter att ta tillvara oväntade händelser i pedagogiska situationer (se också Sandin 2015). *Hur* lärare och elever närmar sig samhällskunskapsämnets innehåll ter sig med andra ord avgörande för undervisningens konsekvenser när det kommer till elevers möjligheter att utveckla ett samhällsengagemang. Mot denna bakgrund kan nu fortsättningsvis en diskussion föras om oväntade händelser som potential för ämnets tillblivelse i pedagogiska situationer.

Att närma sig samhällskunskapsämnets innehåll

Den mening som skapas för lärare och elever i pedagogiska situationer kan aldrig till fullo förutses även om gränser för elevers meningsskapande processer kan urskiljas i studiet av skilda meningserbudanden. Den pedagogiska situationen är inom dessa gränser alltid präglad av osäkerhet, vilket Hansen (1995) uttrycker som att lärare aldrig kan veta om deras arbete gör någon genuin skillnad. Även Lortie (1975/2002:159) uttrycker det som att "(s)ome kind of uncertainty usually accompanies classroom teaching" och lyfter fram vad han kallar "endemic uncertainties", vilket på svenska närmast skulle kunna motsvaras av yrkets "inneboende osäkerheter" och även faktiska dilemman. Det rör sig om betingelser som är kopplade till att elever inte är i skolan frivilligt, att de ännu inte är vuxna samt att lärarens agerande sker i förhållande till grupper av elever med olika intressen och förmågor, och mycket sällan i förhållande till enskilda individer. Dessa och andra faktorer ger läraryrket i stort och inte minst samhällskunskapslärares arbete en prägel av inneboende osäkerheter som gör det omöjligt att kartlägga absoluta samband mellan undervisningsaktiviteter och elevers lärande respektive deras utvecklande av ett samhällsengagemang. Varje pedagogisk process kan utifrån denna förståelse beskrivas som en serie händelser vilka för deltagarna rymmer oväntade skeenden.

Lärare kan dessutom aldrig veta huruvida det planerat eftersträvansvärda, *det förväntade*, kan komma att visa sig i ett senare skede som en möjlig konsekvens av en pågående aktivitet eller det omvända, att till synes uppnådda resultat endast är temporära (se även Frelin 2013). Ämnesundervisningens innehållsliga innebörd för eleverna är på så sätt en konsekvens av en rad faktorer vars betydelse helt och hållet inte kan överblickas.

Interaktionen i pedagogiska situationer bjuder därför alltid på händelser, mer eller mindre oväntade, som avkräver lärare ett moraliskt ansvar att bilda sig ett omdöme och i anslutning därtill kontinuerligt agera och erbjuda mening. Lärarprofessionalism kan utifrån dessa förutsättningar förstås som en didaktisk kompetens att erbjuda mening i förhållande till både *det väntade* och *det oväntade* där didaktiska insikter, som exempelvis skillnader i didaktiska typologier för samhällskunskapsämnet respektive etiska insikter är vägledande. Lärarprofessionalitetens kvalitet, det vill säga den enskilda lärarens hållning, kan i förhållande till en sådan förståelse i hög grad beskrivas i termer av vad lärare äger förmåga att uppmärksamma, vidareutveckla och fördjupa i pedagogiska situationer.

Om lärare förmår att uppmärksamma *det oväntade*, se dess potential och agera med lyhördhet (Frelin 2012) inför elevers responser på de samhällsfrågor som är föremål för undervisning i samhällskunskapsämnet är det rimligt att anta att även andra möjligheter för elever att utveckla ett engagemang för dessa samhällsfrågor kan växa fram. Men vad som kan uppfattas som rätt agerande från lärarens sida i pedagogiska situationer för att stimulera elever till engagemang utgör ett intrikat samspel mellan didaktiska och etiska överväganden. I en elevgrupp är det dessutom långt ifrån troligt att alla elever responderar på samma sätt. Det är heller inte säkert att en och samma elev responderar på liknande sätt inför motsvarande situationer från dag till dag. Oväntade elevresponser

kan dessutom samtidigt verka stimulerande för några elever och exempelvis tröttande eller kanske till och med kränkande för andra. Hur lärare ska organisera undervisning utifrån den interaktion som växer fram utgör på så sätt en professionell fråga som kräver ett omdömesgillt agerande (jfr Falkevall, i detta temanummer).

Men likväl som att undervisningens moraliska dimension tydliggör svårigheten för lärare att veta vad som kan vara ett rätt agerande i pedagogiska situationer kan vi omvänt konstatera att en oförmåga hos läraren att uppmärksamma elevers begynnande engagemang riskerar att dämpa elevers delaktighet i pedagogiska situationer, något som i förlängningen rimligtvis även kan riskera att leda till ett uteblivet engagemang för samhällsfrågors innehåll, även om ett sådant samband heller aldrig kan tas för givet. Men om det utvecklas en vana att i pedagogiska situationer beakta samhällsfrågor utan större engagemang finns, i enlighet med Deweys (1916/2009) moralfilosofi som ser moral som en konsekvens av interaktiva processer, en icke önskvärd fara att elever också utvecklar en vana av att inte engagera sig i samhällsfrågor utanför skolan (se även Sundgren 1995).

Att som lärare tillvarata elevers både väntade och oväntade responser med det engagemang som där inryms och agera med omdöme för att erbjuda mening kompliceras även av den osäkerhet som är förenad med lärares uppdrag som sådant. Frelin (2013) lyfter fram att osäkerhet framkallas av både en medels- och en syfteskomplexitet där lärares ansvar för ett i det närmaste oändligt antal handlingsalternativ innebär att konsekvenser aldrig går att förutsäga. Lärares uppdrag i ämnet samhällskunskap, *det förväntade*, kan aldrig till fullo definieras och än mindre hur detta uppdrag ska förverkligas. Denna problematik att målet för undervisningen kan ha olika uttolkningar kombineras således med det omöjliga att samtidigt undervisa utifrån varje elevs enskilda förutsättningar och att den nödvändiga undervisningsrelation (Frelin 2010) som krävs mellan lärare och elever alltid utvecklas i ett sammanhang vars ramar i hög grad bestäms och kontrolleras av lärare. När lärare agerar ledare och utövar kontroll kan relationerna till gruppens alla elever utmanas och när relationer värnas riskerar kontrollen att gå förlorad. Lortie (1975/2002) konstaterar att lärare uttrycker frustration och skamkänslor relaterade till ett agerande där antingen ansvaret för elevernas studier eller relationen till eleverna tar skada, innebärande att oavsett agerande riskerar skamkänslor att uppstå. Det är en dilemmaliknande situation som försvåras ytterligare av lärares ansvar för elevers inbördes relationer. Frelin (2010) menar att det inte kan förutsättas att relationer mellan lärare och elever liksom elever emellan utgörs av undervisningsrelationer. Tvärtom konstaterar hon att det finns stunder då relationer behöver uppmärksammas och bemötas, så också bland elever sinsemellan, för att överhuvudtaget möjliggöra undervisning i pedagogiska situationer. Samtidigt måste lärare också ta i beaktande att ett starkt engagemang i samhällsfrågor från elevers sida i sig kan vara en källa till konflikter, vilket utmanar möjligheterna till konstruktiva pedagogiska situationer.

Lärares möjligheter att didaktiskt vidareutveckla och fördjupa de responser som rymmer ett engagemang för samhällsfrågor, väntade som oväntade, som uppmärksammas i samhällskunskapsundervisningen avgörs därför i hög grad av den auktoritet som tilldelas lärare av elever. Om lärare ska kunna ta tillvara skeenden i

pedagogiska situationer som rymmer meningserbudanden i det som hör till ämnets innehåll kräver det ett agerande från lärares sida som över tid av elever uppfattas som ärligt, sanningsenligt och omsorgsfullt rättvist för elevers bästa. Vad som i pedagogiska situationer blir didaktiskt möjligt är på så sätt alltid avhängigt en kombination av både (ämnes)didaktiska och etiska överväganden, vilka ramar in lärarskapets moraliska dimension (Högberg 2015).

Lärares uppdrag har återkommande beskrivits som en balansakt (se exempelvis också Fritzen 1998, Irisdotter 2006, Lortie 1975/2002, Whitehead 1929/1967) som grovt förenklat kan beskrivas som ett spänningfält mellan å ena sidan bestämda mål och diskursetiska förhållningssätt samt å andra sidan en social och ömsesidig process kännetecknad av ett fritt växande. Denna balansakt gör sig särskilt påmind i förhållande till samhällskunskapsämnet samhällsfrågor. Det finns ingen garanti att en stimulans av en kritisk blick och ett engagemang för samhällsfrågor leder till en riktning i undervisningen som står i överensstämmelse med samhällets övergripande demokratiska värderingar. Tvärtom föreligger det alltid en risk att ett engagemang i samhällsfrågor kan uppfattas som kontraproduktivt.

Risker med ett alltför förutbestämt förväntat innehåll

Samtidigt måste frågan ställas om övergripande demokratiska värderingar överhuvudtaget kan förmedlas utan risk för att elevers värderingar utvecklas i annan riktning. Om undervisningen präglas av alltför färdiga svar riskerar också elever att förlora sitt begynnande intresse för samhällsfrågor. Om en samhällsfråga kan väcka ett engagemang föreligger även en motsvarande risk att ett på förhand bestämt innehåll med ett färdigt svar från skolan och samhället kan *släcka* ett önskvärt engagemang.

Vi står därför inför ett konstaterande att om undervisningen inom ramen för samhällskunskapsämnet planeras utifrån en förväntan om att det centrala innehållet i kursplanen ska förmedlas som ett förutbestämt stoff för elever att inhämta, riskerar skolans och lärares föreställningar om samhällskunskapsämnet att utvecklas till övervägande färdiga samhällssvar som elever *förväntas* lära sig. Ett alltför förutbestämt innehåll i samhällskunskapsundervisningen riskerar med andra ord att tränga undan elevers begynnande samhällsengagemang och snarare släcka än att ta tillvara det intresse för samhällsfrågor som väcks i pedagogiska situationer.

Oväntade händelser i pedagogiska situationer kan mot denna bakgrund förstås som en möjlighet för lärare att komma i kontakt med elevers framväxande värderingar av samhällsfrågor snarare än deras responser på färdiga samhällssvar (se Olson 2015, Barton 2016). Frågan om hur lärare och elever närmar sig innehållet i samhällskunskapsämnet leder därmed till slutsatsen att det som oväntat sker i pedagogiska situationer snarast går att förstå som en önskvärd och eftertraktad omständighet när någon form av känslouttryck finns närvarande. Att ta tillvara ett begynnande engagemang för samhällskunskapsämnet innehåll kräver med all sannolikhet att elever erhåller utrymme i pedagogiska situationer att tränga djupare ner i de samhällsfrågor som berör.

Det oväntade som en önskvärd och eftertraktad omständighet

För att fördjupa diskussionen och komma närmare ett svar på frågan om huruvida det oväntade kan förstås som en önskvärd och eftertraktad omständighet har jag i min följande diskussion inspirerats av Gert Biestas (2010) tre begrepp *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektifikation* som på skilda sätt ger uttryck för funktioner som skolan kan ha för eleverna. Jag har framförallt tagit fasta på den skillnad som jag uppfattar att Biesta lägger i funktionerna *socialisation* och *subjektifikation* för att diskutera hur innehållet i samhällskunskapsämnet på ett motsvarande sätt kan erhålla olika funktioner i undervisningen. Ett urskiljande av skilda funktioner för ämnets innehåll sätter fokus på den didaktiska hur-frågan, vidgar och öppnar upp för alternativa och nya svar på vad-frågan och tydliggör att den didaktiska varför-frågan står samman med lärarskapets moraliska dimension. Med en förståelse för att innehållet i samhällskunskapsämnet kan fullgöra olika funktioner i olikartade pedagogiska processer följer också att det sätt som undervisningen i samhällskunskap bedrivs kan vara av avgörande betydelse för hur elever närmar sig och utvecklar förhållningssätt till olika samhällsfrågor.

Under förutsättning att vi också tolkar de förmågor som uttrycks i kursplanen för samhällskunskapsämnet som önskvärda *för att* elever ska utveckla ett engagemang och en vilja att delta i gemensamma samhällseliga processer behöver vi kvalificera diskussionen om skolämnet samhällskunskap. Vi måste inse att elevers förmågor att analysera, reflektera respektive kritiskt granska samhällsfrågor aldrig i sig kan förstås som en tillräcklig ambition. Detta eftersom en förmåga aldrig kan likställas med ett intresse och en vilja från elevers sida att nyttja sina utvecklade förmågor. En förmåga är ett resultat av en kunskapsbildande process som på något sätt förenas med en omdömesbildande process (se Högberg 2015). Men hur denna omdömesbildande process utvecklas kommer vi aldrig att veta om den inte ges utrymme i undervisningen, om ens då. Kursplanens starka fokus för grundskolan på elevers kunskaper riskerar därför att förbise avgörande processer av betydelse för individers vilja och engagemang att nyttja sina förmågor utöver en skolkontext.

Därtill avkrävs att även omdömesbildande processer utöver, och i anslutning till, kunskapsbildande processer ges ett utrymme i undervisningen, något som dock både utbildningsväsendet och vetenskapssamhället av tradition värjt sig inför (Maxwell 2008) i en strävan efter objektivitet. Samtidigt bottnar målsättningen att elever ska utveckla vissa förmågor i en tankefigur som förutsätter att individer med förmågor också som en konsekvens därav utvecklar en angelägenhet att nyttja sina förmågor i en för samhället önskvärd riktning. Men att kunna något och att vilja göra något är långt ifrån samma sak. Vilja och engagemang kräver mening, vilket får till följd att lärares uppdrag rimligtvis också bör omfatta en ambition att stimulera elevers meningsskapande processer i någon riktning. Detta om samhällskunskapsämnets ambition ska vara att utbilda elever till samhällsengagerade medborgare, vilket bildar utgångspunkt för denna diskussion.

Denna till det yttre uppenbara och i styrdokumentet indirekt deklarerade normativa aspekt av samhällskunskapslärares arbete reser en mängd frågor som exempelvis hur

lärare ska kunna avgöra vad som i undervisningen utgörs av en önskvärd potential alternativt en hotfull risk när uppmärksamhet sätts på elevers engagemang i samhällsfrågor, både i form av väntade och oväntade händelser undervisningen. Några av de moraliska ställningstaganden som lärare ställs inför ser jag som möjliga att diskutera bland annat utifrån Biestas tankefigur att undervisning kan förstås i termer av olika funktioner. Att förstå undervisningsprocesser, inom ramen för bland annat ämnet samhällskunskap, som ett arbete vilket uppfyller skilda funktioner synliggör att olika intentioner kan och kanske bör stå i fokus vid olika tillfällen i olika pedagogiska situationer. Lärare har att moraliskt avgöra vad som utgör ett rätt och gott agerande från sin sida i syfte att skapa en meningsfull intention för undervisningen här och nu, också i förhållande till andra skilda funktioner som kan identifieras för undervisningen (se Högberg 2015).

Den kunskapsbildningsprocess som krävs för att utveckla de förmågor som kursplanen i samhällskunskap ger uttryck för kan med Biestas begrepp *kvalifikation* förstås som den kvalifikationsprocess elever förväntas genomgå, det vill säga den process som väl svarar mot en dominerande föreställning om vad skola är och förväntas vara. Villkor för denna funktion tillåter konstruktionen av ett centralt innehåll som introduceras och bearbetas med ett uttalat syfte om vad elever förväntas lära sig inom bland annat samhällskunskapsämnet. Det rör sig om förmågor som elever *förväntas* kunna visa i sammanhang som huvudsakligen är möjliga att definiera. Funktionen kvalifikation får därmed en betydelse som väl svarar mot att skolan har ett kunskapsbildande uppdrag.

Hur sen elever ska förhålla sig till de kunskaper och de förmågor de förväntas utveckla, det vill säga vilka omdömen de förväntas utveckla i en implicit eller explicit omdömesbildningsprocess svarar an till de av Biesta beskrivna funktionerna socialisation och subjektifikation.

Funktionen *socialisation* i enlighet med Biestas (2010) inramning av begreppet framstår i förhållande till en kvalifikationsprocess som mer svårfångad men knyter an till tidigare diskussion och den förväntan elever möter i skolan med avseende på vilka sätt de senare i livet förväntas agera socialt, politiskt som kulturellt i samhället. Socialisation får i Biestas framställning en överensstämmelse med en förväntan från skolan som institution i samhället att elever ska internalisera förhärskande värderingar och därigenom utveckla en vilja att vara och agera i enlighet med dessa aktuellt rådande värderingar, exempelvis när det kommer till aktuella samhällsfrågor. Vad som dock innehållsligt utgör denna förväntan rymmer i sig mängder av motstridigheter vilket bland annat Morawski (2009) beskrivit som en diskursiv kamp mellan frihet och kontroll. Denna kamp utspelad på utbildningspolitisk nivå tydliggör att socialisation i sig inte enbart kan förstås som en förväntan om att elever ska utveckla vissa mer eller mindre bestämda förhållningssätt till samhällskunskapsämnets innehåll. Socialisationens innehåll kan därför också inrymma att elever utvecklar ett förhållningssätt som utmanar rådande värderingar.

Denna senare dimension av förväntan som skolan kan ställa på elever kommer framförallt till uttryck när Biesta lyfter fram funktionen *subjektifikation* i förhållande till socialisation. Jag uppfattar att de olika funktionerna socialisation och

subjektifikation framförallt försöker tydliggöra den spänning med avseende på makt, i fältet universell – partikulär men även kollektiv – individ, som är förenad med elevers omdömesbildande processer av exempelvis de samhällsfrågor som tillåts att lyftas fram inom ramen för samhällskunskapsämnets pedagogiska situationer. Subjektifikation ser Biesta (2010) som en förbisedd funktion vilken står för existentiellt orienterade processer genom vilka elever får möjlighet att träda fram och bli till som människor. Inom ramen för samhällskunskapsämnet står detta för en nära relation till varje elevs engagemang, mod och vilja att agera som offentlig människa i pedagogiska situationer och i förlängningen i samhället.

Vad som äger giltighet för diskussionen i detta sammanhang om den didaktiska hurfrågan i samhällskunskap och huruvida det oväntade kan ses som en önskvärd och eftertraktad omständighet är Biestas poäng att funktionen subjektifikation som process inte kan planeras på förhand. Möjligen kan subjektifikationsprocesser stimuleras i form av hur kommunikationsvillkor iscensätts i pedagogiska situationer men funktionen kräver framförallt en uppmärksamhet från lärarens sida på vad som sker i de interaktionsprocesser som växer fram, där lärare avkrävs ett ansvar att låta elever träda fram både individuellt och gemensamt i förhållande till sin omgivning, få visa sig unika och göra skillnad. Detta utan att ett synliggörande av elever och elevers omdömen, eller rättare sagt elevers synliggörande av sig själva och egna omdömen ska leda till att en intimisering mellan läraren och eleverna tillåts växa fram (se Irisdotter 2006).

Om vi ser det som önskvärt, om vi tar utgångspunkt i att det finns ett värde att elever under sin skoltid utvecklar ett engagemang för samhällsfrågor så att de, när de lämnar skolan och går ut i ett vuxenliv, är disponerade för att driva frågor och ta ett ansvar i demokratisk anda, reser detta måhända krav på vissa villkor för undervisningen. Dessa villkor kan dock inte med enkelhet låta sig uttryckas i termer av ett centralt innehåll eftersom det i så fall rör sig om förväntade attityder och förhållningssätt till samhällskunskapsämnet liksom andra ämnens innehåll, där det inte bara rör sig om huruvida ett samhällsengagemang utvecklas eller inte, utan också i *vilken riktning* ett engagemang utvecklas. Lärarskapets moraliska dimension framträder här som uppenbart ur det ansvar som ställs på lärare inför de socialisationsprocesser som denna innehållsliga funktion svarar mot och kräver i den konkreta undervisningssituationen. Vad lärare skulle eller inte skulle gjort i pedagogiska situationer eller vad som bör eller inte bör göras i framtida pedagogiska rum behöver både värderas och besvaras utifrån den moral och den variant av samhällskunskapsämnet pedagogiska rytm (Högberg 2015) som kontinuerligt växt fram i en interaktionsprocess lärare och elever emellan och då i förhållande till övergripande samhällsliga värderingar.

Att stimulera och möjliggöra för elever att engagera sig i samhällsfrågor kräver dessutom att elever tillåts agera med agens, både enskilt som i grupp. Det är dock en betydelse i funktionen socialisation som utmanar Biestas (2010) beskrivning av densamma och som han istället förlägger till skolans och undervisningens tredje funktion subjektifikation.

Den skillnad mellan funktionerna socialisation och subjektifikation som Biesta antyder kan i förhållande till samhällskunskapsämnet förstås som karaktäristiskt för ämnet i sig, eftersom ämnets politiska dimension (se Englund 1986/2005) bär på att

elever ska socialiseras in i ett demokratiskt samhälle, överta och omfattas av särskilda värderingar samtidigt som att de ska bringas möjlighet att utveckla dessa av egen fri vilja utifrån egen förförståelse av samhället. Detta reser frågor om vi genom att sätta fokus på hur lärare på skilda sätt tillåter samhällskunskapsämnets innehåll att växa fram, vidareutvecklas och fördjupas i pedagogiska situationer, därigenom också kan urskilja ämnesdidaktiskt åtskilda funktioner, med skilda konsekvenser för elever.

De villkor funktionen subjektifikation ställer på undervisning är uppenbart förenade med risk, kanske framförallt när samhällskunskapsämnet berör kontroversiella samhällsfrågor. Det är en risk som Biesta (2013) betecknar som en "beautiful risk" och tydliggör att om fenomenets förklaringar eller samhällsfrågors svar ses som självklara uppstår en omvänd problematik eller risk framväxt ur undervisningen som sådan (se introduktionen till detta temanummer). Med andra ord tydliggör Biesta att om vi inte tillvaratar elevers agerande, för läraren måhända oväntat, i undervisningssituationer riskerar vi att omkullkasta elevers möjligheter att i och genom pedagogiska situationer utveckla sina tankar och engagera sig. I så måtto framstår det oväntade i undervisningen som något önskvärt och eftertraktat att beakta och tillvarata, vilket aktualiserar att samhällskunskapsämnets samhällsfrågor snarast utgörs av *frågor* som elever har att utveckla kunskap om och förhålla sig till. Det vill säga att samhällskunskapsämnet inte kan definieras i termer av fördefinierade svar som elever med självklarhet ska socialiseras till att omfatta.

Likväl, om elever utvecklar ett engagemang för samhällsfrågor inom ramen för samhällsundervisningen, vilket ligger nära funktionen subjektifikation, så kan detta förstås som en socialisationsprocess, där den process elever genomgår avkräver en öppenhet inför *vilka* värderingar elever kan tillåtas att uttrycka och utveckla. Det rör sig om en tillåtelse från samhällskunskapsämnets sida att ge rum åt ett på förhand icke-förväntat innehåll, *det oförväntade*. Hur och i vilken grad elever tillåts möta samhällsfrågor får därför betydelse för *vad* som kan utgöra ämnets innehåll, vilket i sin tur svarar mot en mer övergripande förståelse av samhällskunskapsämnets plats, roll och funktion – didaktisk typologi – i skolans undervisning.

Rum för det oförväntade

Med inspiration av Biestas syn på skolans och undervisningens olika funktioner ser jag det som möjligt att utifrån samhällskunskapsämnets horisont urskilja varierande möjligheter för elever att utveckla ett samhällsengagemang. Här blir också möjligt att identifiera samband mellan vad som kan betecknas som *det oväntade* i pedagogiska situationer och *det oförväntade* i termer av samhällskunskapsämnets innehåll i mer institutionell mening.

Den subjektifikationsprocess som Biesta placerar hos elever i förhållande till en omgivning utgörs, som jag förstår det, av en process där subjekt i form av personer träder fram i förhållande till och med stöd av andra personer, exempelvis i och genom hur en samhällsfråga kan förstås, bemötas eller handskas med. Detta svarar an mot en identitetsskapande process som utgår från människan som sådan. Där omdöme och förhållningssätt växer fram ur individens egna och gemensamma erfarenheter med en riktning ut i världen. Det är en process som samtidigt både förutsätter och sätter värde

på bland annat mångkulturella sammanhang eftersom det unika i individers erfarenheter får möjlighet att träda fram mot en fond av skillnader i människors förhållningssätt till omgivningen. Denna tankefigur att det kollektiva med dess skillnader utgör en förutsättning för elevers subjektifikationsprocess att träda fram vill jag mena i grunden ska förstås som just ett fokus på individers värderingar och förhållningssätt till sin omgivning.

För samhällskunskapsämnet vill jag mena att en didaktisk förståelse som något av det omvända är möjlig att kunna urskiljas. Här finns potential att i undervisningen uppmärksamma samhällsfrågor och i kommunikation med andra ge utrymme åt skilda idéer om det goda och det önskvärda samhället och låta dessa idéer få träda fram i förhållande till varandra. Jag ser i detta en möjlighet för ämnet (*the subject*) att träda fram, där individers tillblivelse snarast utgör en konsekvens av vad, i termer av innehåll, som växer fram i den pedagogiska situationen.

En ”subjektifikationsprocess” i denna betydelse, det vill säga som en tillblivelse av ämnets innehåll i stunden skapar i relation till Biestas framskrivning en delvis annan förståelse av skolans och samhällskunskapsämnets funktion som stödjare av elevers identitetsprocesser, där innehåll står före person. Det är inte, i enlighet med den funktionsförståelse som urskiljs här, elever som personer med tidigare erfarenheter som i första hand bör stimuleras att få träda fram. Elevers erfarenheter bildar däremot *förutsättning* för det eftersträvansvärda att låta både ett förväntat och oförväntat innehåll rörande aktuella och kontroversiella samhällsfrågor få växa fram och erhålla ett utrymme. Det betyder att ett eventuellt oförväntat innehåll, som en konsekvens av både väntade och kanske framförallt oväntade kontextuella händelser också kan ta form som ett ämnesinnehåll vilket kommuniceras och blir möjligt för elever att förhålla sig till. Tillblivelsen av skilda innehåll i samhällskunskapsämnet gör det med andra ord möjligt för elever att *antingen identifiera sig med eller ta avstånd ifrån* de skilda värderingar som är förenade med olika perspektiveringar av samhällsfrågor.

Om kommunikation om värden knutna till mänskliga aktiviteter, önskvärda eller icke önskvärda, tillåts ta plats inom samhällskunskapsämnets pedagogiska situationer kan också ett skifte i vårt sätt att tala om värden förändras till gagn för samhällskunskapsämnet. Winner (1986) menade redan för trettio år sedan att vårt sätt att tala om värden (*values*) har genomgått en förändring i det att vi mer och mer har övergått från att förstå värderingar som något utanför oss själva, som vi värderar på avstånd ursprungligen i ekonomisk mening, till att förstå värderingar som något vi har inom oss, som konstituerar vilka vi är som personer, det vill säga från en mer objektiv innebörd till en mer subjektiv (Winner 1986). Denna förändring i betydelse kan vi säkerligen anta ha fortsatt i samma riktning under de senaste decennierna, där även som jag ser det Biestas begrepp subjektifikation kan placeras.

Därutöver kan denna förskjutning förstås som en underminering av samhällskunskapsämnets möjligheter att lyfta fram skillnader i värden som avser hur vi organiserar samhället, responderar på kontroversiella samhällsfrågor eller engagerar oss i det gemensamma. Om värden, säger Winner (1986 s158), mer förstås som ett utslag av var och ens ”magkänsla” medför det också att jämförelser mellan olika slags värden

erhåller allt mindre giltighet eftersom var och en av oss kan ses som unika individer vilka tillåts bära på unika egna värderingar. Du är ju som du är och jag är som jag är!

Winner varnar oss och säger att om denna förskjutning i förståelsen av värderingar kvarstår kommer gemene man i minskad grad att lägga märke till skillnader i samhällseliga värderingar, det vill säga att vår förmåga att urskilja vad som är kontroversiellt i samhällsfrågor kommer att minska, vilket på sikt också sannolikt kommer att minska människors engagemang för det gemensamma.

En viktig utgångspunkt för samhällskunskapsämnetns behandling av samhällsfrågor går med andra ord att hämta ur den skillnad mellan att uppmärksamma värden (*values*) som knutna till särskilda aktiviteter istället för att se på värden och värderingar som något som människor har och får dem att agera på vissa sätt. Att behandla samhällsfrågor i samhällskunskapsämnet kan i enlighet med denna distinktion förstås som omdömesbildande processer rörande ting och företeelser som växer fram av individers interaktion i samhället, istället för kvaliteter och känslor inom oss själva.

I relation till aktuella samhällsfrågor vare sig det berör svensk flyktingpolitik, sexuella trakasserier, tiggeri, terroråd eller våldsbejakande organisationer bör således olika värden tillåtas att komma till uttryck. Detta inbegriper också att exempelvis demokratins tillkortakommanden kan lyftas till diskussion eller att hänsyn till mänskliga rättigheter kan beaktas utifrån vad som skulle kunna innebära kontraproduktiva konsekvenser för vissa samhällseliga processer.

En öppenhet inför att belysa samhällsfrågor på ett oväntat sätt får därför också som konsekvens att lärare avkrävs ett ansvar att uppmärksamma vilka skilda förväntade och oförväntade samhällseliga värden som elever förefaller att engagera sig för. Ur denna process växer som en konsekvens därav också att lärare avkrävs ett moraliskt ansvar att avgöra när ett engagemang i en samhällsfråga också behöver bemötas i innehållslig mening, det vill säga när ett oförväntat innehåll i undervisningssituationen i alltför hög grad utmanar vad som kan sägas utgöra ett förväntat innehåll i termer av övergripande samhällseliga värderingar. Det rör sig om en ytterst svår avvägning som även kan förstås som samhällskunskapsämnetns nerv och funktion, där samhällsfrågor står i centrum för olika överväganden (se Morén i detta temanummer).

Men för att denna samhällskunskapsämnetns nerv ska erhålla en energi, med möjligheter för elever att utveckla ett engagemang bör, i enlighet med ovanstående diskussion, rum också ges åt det oförväntade. Att snäva in samhällskunskapsämnet i ett definierat centralt innehåll kan med andra ord riskera i en funktion som direkt verkar kontraproduktivt för dess syfte. Detta om vi ser samhällskunskapsämnetns plats, roll och funktion som en strävan att stimulera elever att inta ett aktivt, ansvarsfullt och engagerat deltagande i samhället. Ämnetns önskvärda karaktär och funktion såsom här beskrivits tydliggör att lärares didaktiska kompetens och professionella hållning är avgörande för ämnetns tillblivelse i pedagogiska situationer samt hur detta innehåll vidareutvecklas och fördjupas.

Konkluderande sammanfattning

Jag har i denna diskuterande text argumenterat för att samhällskunskapsämnet vinner av att rum också ges åt det oförväntade, det vill säga att undervisning i ämnet tillåts innehålla ett ämnesinnehåll som inte begränsas av en hård stoffmässig bestämning och detaljstyrning i undervisningen. Den möjlighet som därigenom kan skapas vill jag mena i hög grad är beroende av lärares didaktiska kompetens att med lyhördhet uppmärksamma, vidareutveckla och fördjupa både elevers väntande som oväntade responser och begynnande engagemang för samhällsfrågor.

Vidare har jag lyft fram värdet av att lärares didaktiska kompetens också innefattar en förmåga, vilket implicit också avgörs av omgivande förutsättningar för lärare, att ta ansvar för och stimulera en kommunikation om de värderingar som kan knytas till olika sätt att organisera samhälle och människors gemensamma interaktion i anslutning till olika samhällsfrågor. Genom att låta samhällskunskapsämnets innehåll i undervisningen få möjlighet att kontinuerligt växa fram kan elever därigenom erbjudas möjligheter att sammanlänka skilda värderingar med aktuella samhällsfrågor. Detta menar jag ger samhällskunskapsämnet en nerv som ger diskussionen om värderingar en annan ingång jämfört med än att elever i undervisningen på ett personligt plan avkrävs att använda sig själva som referensram för att förhålla sig till skilda samhällsfenomen⁴.

Av diskussionen framgår att den eventuellt nödvändiga avgränsning som kan krävas måste utgöras av lärares professionella överväganden i relation till skolans och samhällets övergripande värderingar och ambitioner. Det som lärare då har att beakta rör snarare den interaktiva omdömesbildningsprocess elever genomgår än den kunskapsbildningsprocess som växer fram lärare och elever emellan i pedagogiska situationer. Om de förmågor som elever förväntas utveckla enligt kursplanens skrivning ska tjäna syftet att väcka engagemang för samhällsfrågor kan elevers kunskapsbildningsprocess aldrig vara mer än ett medel för elever att i kommunikativa processer utveckla ett omdömesgillt engagemang, där förvisso kunskapsbildande processer utgör en nödvändig och perspektiverande förutsättning (se Bergström & Ekström 2015).

Problematiken kan sammanfattas i termer av att undervisningen i samhällskunskap bör syfta till att elever ska utveckla ett engagemang för samhällsfrågor som samtidigt bör stå i överensstämmelse med de övergripande samhälleliga demokratiska värderingar som ramar in skolans verksamhet via dess styrdokument. Det är en ambition som sträcker sig utöver en kunskapsbildande ambition, som vill mer än att lämna över kunskapsbildningens resultat till var och en av våra elever att utveckla ett omdöme om. En ambition av en sådan sort innefattar att elever ges utrymme att inom ramen för undervisningen kommunicera alternativa värderingar och förhållningssätt till samhällsfrågor, respektive att de ges möjlighet att uttrycka eget och gemensamt engagemang som går i olika riktningar med avseende på dessa samhällsfrågor.

⁴ Jämför kursplanens skrivning om att elever ska utveckla förmåga att ”uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv”.

Därvidlag innehåller den didaktiska ambitionen att stimulera elever till att engagera sig i samhällsfrågor och verka för olika samhälleliga värderingar alltid en risk, där det oförväntades innehållsliga riktning ger lärare ett moraliskt ansvar att uppmärksamma hur engagemang utvecklas för att därefter på ett eller annat sätt i interaktion med elever respondera.

Den diskussion jag fört i denna artikel har således haft som mål att lyfta fram att lärares förmåga att uppmärksamma elevers både väntade och framförallt oväntade responser på undervisningens ämnesinnehåll, i kombination med den auktoritet elever och lärare tilldelar varandra, utgör en potential för elever att uppmärksamma de värden som kan knytas till skilda sätt att gemensamt agera i kontroversiella samhällsfrågor. Jag har vidare argumenterat för att detta kräver ett utrymme för elever att i pedagogiska situationer involveras i omdömesbildande processer inom ramen för undervisningen i samhällskunskap.

Sammanfattningsvis kan härmed en linje mellan de didaktiska frågorna *varför*, *vad* och *hur* urskiljas (jfr Henriksson Persson & Olson 2016). Givet en övergripande ambition för samhällskunskapsämnet att elever inom ramen för undervisningen ska utveckla en vilja att engagera sig i gemensamma samhällsfrågor – varför samhällskunskap – kan en potential urskiljas i att låta ämnets innehåll – vad i samhällskunskapsämnet – få växa fram i interaktion i pedagogiska situationer. En förutsättning för detta kan vara att låta oväntade responser och initiativ från elever sida i pedagogiska situationer få ta plats, det vill säga att elevers responser på aktuellt innehåll i samhällskunskapsundervisningen tillåts utgöra en central utgångspunkt för samtalet i klassrummet – detta som ett svar på den didaktiska *hur*-frågan.

Denna didaktiska utgångspunkt kräver att lärare både förmår och har utrymme (se exempelvis Nordin 2012) att inom ramen för undervisningen låta nya samhällsfrågor och nya samhällssvar växa fram i kommunikation tillsammans med elever. Om så sker innebär detta, med stöd av den begreppsapparat som laborerats med i denna artikel, att *det oväntade* i pedagogiska situationer också behöver kunna tillåta och ge rum åt *det oförväntade*, det vill säga där även kontroversiella svar i aktuella samhällsfrågor ges utrymme att övervägas i omdömesbildande processer (se exempelvis Olson 2012).

Om undervisningen i samhällskunskap tillåts att ge rum åt ett oförväntat innehåll kan detta utgöra en potential för elever att utveckla en vilja och ett engagemang för samhällsfrågor som går utöver de förmågor som kursplanen stipulerar – förvisso ett riskfyllt projekt, men som jag ser som både en önskvärd och eftertraktad omständighet för att ämnets nerv och funktion ska vara meningsfull utifrån en såväl elevorienterad som samhällsorienterad – men också, och kanske främst, ämnesorienterad – horisont. Om ämnets innehåll tillåts att träda fram i relation till aktuella samhällsfrågor kan en oväntad respons eller ett oväntat initiativ från elever ge innehållet en legitimitet som i stunden vida överstiger ett på förhand planerat ämnesinnehåll. Hur pedagogiska processer utvecklas får på så sätt konsekvenser för vilka meningserbudanden som blir möjliga för elever i ämnet samhällskunskap – ett ansvar som inte bara avkräver lärare en didaktisk kompetens utan också ett utrymme att stimulera omdömesbildande processer i kommande pedagogiska rum inom ramen för samhällskunskapsämnets undervisning.

Referenser

- Barton, Keith C. (2016). Social Studies in the Primary Grades. Preparing Students for Democratic Participation. I Maria Olson & Sara Irisdotter Aldenmyr red. *SO-undervisning på mellanstadiet – forskning och praktik*, s.13-30. Malmö: Gleerups.
- Bergström, Göran & Ekström, Linda (2015). Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), s.93-119.
- Biesta, Gert J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Dewey, John (1916/2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens, red. *Didaktik*, s.120-145. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1986/2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2004). Inledning. I Tomas Englund, red. *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*, s.13-36. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2015). Om nödvändigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning. I Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund, red. *Kontroversiella frågor. Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, s.187-204. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Frelin, Anneli (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala Universitet.
- Frelin, Anneli (2012). *Lyhörda lärare. Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Frelin, Anneli (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er), en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), s.7-27.
- Fritzén, Lena (1998). *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lunds Studies in Education 8.
- Hansen, David T. (1995). *The Call to Teach*. New York: Teachers College Press.
- Henriksson Persson, Anna & Olson, Maria (2016). Att göra demokrati i samhällskunskapsämnet på mellanstadiet. I Maria Olson & Sara Irisdotter Aldenmyr red. *SO-undervisning på mellanstadiet – forskning och praktik*, s.41-160. Malmö: Gleerups.

Hultin, Eva (2004). Litteraturundervisningens demokratiska potential. I Tomas Englund red. *Skilnad och konsekvens. Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*, s.221-249. Lund: Studentlitteratur.

Högberg, Sören (2015). *Om lärarskapets moraliska dimension. Ett perspektiv och en studie av lärarstuderaendes nätbaserade seminariesamtal*. Örebro: Örebro Studies in Education 51.

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

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

Lortie, Dan C. (1975/2002). *Schoolteacher*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Maxwell, Nicholas (2008). From knowledge to wisdom. The need for an academic revolution. I Ronald Barnett & Nicholas Maxwell, red. *Wisdom in the University*, s.1-19. London: Routledge.

Morawski, Jan (2010). *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro: Örebro Studies in Education 28.

Nordin, Andreas (2012). *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Linneaus University Dissertation 97/2012.

Olson, Maria (2012). What Counts as Young People's Civic Engagement in Times of Accountability? On the Importance of Maintaining Openness about Young People's Civic Engagement in Education. I Maria Olson gästred. *Citizenship education under liberal democracy: To be or not to be a (properly educated) citizen – comments on the ICCS 2009 study*. *Utbildning & Demokrati* 21(1), s.29-55.

Olson, Maria (2015). Ungas medborgerliga engagemang i samhällsundervisningen. I Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund red. *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, s.169-186. Malmö: Gleerups.

Sandin, Lars (2015). *Det beslöjade rummet. Ideologiska samhällsbilder i grundskolans samhällskunskap*. Härnösand: Mittuniversitet. Doktorsavhandling 232.

Sundgren, Gunnar (1995). Om elevers tolkningsföreträde och rätt till en egen kunskapsprocess. *Utbildning & Demokrati* 4(1), s.48-71.

Whitehead, Alfred North (1929/1967). *The aims of Education and Other Essays*. New York: Free Press.

Winner, Langdon (1986). *The Whale and the Reactor. A search for limits in an age of high technology*. Chicago: The University of Chicago Press.

ATT LÅTA DET OVÄNTADE GE RUM ÅT DET OFÖRVÄNTADE – MÖJLIGHETER INOM
RAMEN FÖR SKOLÄMNET SAMHÄLLSKUNSKAP

Sören Högberg

Öhman, Johan (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro: Örebro Studies in Education 13.