

Att bilda eller bedöma? – om skapandet av demokratiska medborgare

*Jonas Nordmark**, *Linda Jonsson* & *Niclas Månsson*

Mälardalens högskola

In this article we take a closer look at the relation between general didactics and civic studies education through a critical analysis of civic studies syllabuses in primary education, in order to illuminate some general motives that legitimizes the role and content of general didactics. It seems to us that the idea of general didactics in Sweden either is about learning theories for instruction, regardless the subject, or to emancipate the democratic potentiality of the subject. In his article, we focus on the latter: First we present our theoretical perspective. With the help from Klafki's understandings of school as an engaging part of democratic society we discern two aspects of general didactics. In relation to education, one emanates from democracy and learning, and the other springs from democratic virtues and political action. Secondly, and with these two understandings in mind, we engage in a critical reading of the Curriculum for compulsory school (LGR 11) and the syllabuses for civic studies in primary education in order to trace some similarities that might give civic studies a central position for democratic socialization in general. Thirdly, and through our analysis, we reach the conclusion that, due to the similarities between the curricula and syllabus when it comes to foster the democratic subject, the pupil risks not only to be evaluated and graded subject wise, but also for his or her democratic disposition.

Keywords: General didactics, subject didactics, curriculum theory, assessment and grading, Klafki

* Corresponding author: jonas.nordmark@mdh.se

I denna artikel tittar vi närmare på relationen mellan allmän didaktik och samhällskunskapens didaktik och ställer oss frågan vad som händer när utvecklingen av ett demokratiskt förhållningssätt, eller sinnelag, upptas till ett kunskapsområde som kan både bedömas och betygsättas.

Didaktiken är vanligtvis uppdelad i en allmän del och en ämnesdidaktisk del, varav den senare delen utgör en brygga mellan ämne och den allmänna didaktiken, genom vilken ämneskunskaperna omvandlas för den aktuella situationen (Bronäs & Runebou, 2010). Ämnesdidaktiken handlar om kunskaper om ämnets innehåll och särdrag (selektiva traditioner) samt om undervisning i det aktuella ämnet. För den allmänna didaktiken talas det om undervisning i mer generella och icke ämnesanknutna termer. Det kan handla om undervisningsorganisation, klassrummets sociala relationer eller samspelesprocesser, de ramfaktorer som reglerar den formella undervisningen och samhällets ambitioner (såsom de kommer till uttryck i en konkret läroplan), eller andra faktorer som ställer krav på undervisningen eller lärandets förutsättningar (Englund, 2008). Oavsett om det är frågan om allmän didaktik eller ämnesdidaktik handlar didaktik i grunden om ”den offentliga fostran och undervisningen” som sker inom bestämda institutioner, företrädesvis skolan (Lundgren, 1992, s. 76).

Samhällets ambitioner med offentlig fostran gestaltas särskilt i den värdegrund som inleder läroplanen. Enligt Skolverket (2016a) och läroplanen för grundskolan (Lgr, 2011/17) ska ”[v]ärdegrundsarbetet ske överallt och hela tiden” med syfte att eleverna genom aktiv delaktighet och aktivt inflytande ska kunna påverka sin egen situation samtidigt som de ska ”utveckla förmågor att aktivt kunna verka i demokratin”. Det handlar med andra ord inte enbart om att lära sig vad demokrati är utan också att lära sig vad det innebär att vara demokrat och att utveckla sin demokratiska potential för att både verka för sitt eget och andras välbefinnande, samt att bevara och kanske bevaka förutsättningarna för en framtida demokrati. Skolans demokratiarbete handlar alltså om ett förhållningssätt som ska genomsyra hela skolans verksamhet även om ansvaret för själva innehållet, ”att lära om demokrati” ges större vikt inom vissa ämnen än andra. I denna artikel vill vi problematisera de samhällsorienterade ämnenas relationer till skolans demokratifostrande uppdrag då dessa tydligt delar skolans övergripande syften om ett gemensamt samhällsliv som bärs upp av en gemensam värdegrund. I Skolverkets (2016b) korta skrift *Vilken är SO-ämnenas kärna?* knyts dessa skolämnen närmare samhällsutvecklingen än något annat ämne och de egenskaper ”som allmänt brukar ses som viktiga för en medborgare” och ”speglas i såväl ämnesbeskrivningen som betygskriterier i nuvarande styrmedel”. Genom SO-ämnena ska eleverna ges möjlighet till att inte enbart ”aktivt delta i samhället” utan de ska också ges ”möjligheten att förändra det”. För Skolverket är ”SO-ämnena ett sätt att socialisera in eleverna i samhället och syftet har länge varit att fostra demokratiska medborgare”. Det bör dock betonas att av SO-ämnena är det i ämnet samhällskunskap som demokratin och vikten av demokrati blir riktigt tydlig. I ämnet historia återfinns ordet ”demokrati” fyra gånger, i ämnet religionskunskap en gång och i ämnet geografi förekommer ordet inte alls, jämfört med 25 gånger för ämnet samhällskunskap. Även om begrepp och värderingar som är knutna till demokratins innehåll såsom mänskliga rättigheter, hållbar utveckling och samhällsutveckling återfinns i samtliga kursplaner för SO-ämnena är samhällskunskapsämnet det ämne där demokratin utgör ett centralt stoff (Lgr, 2011/17).

I detta avseende befinner sig samhällskunskapsämnets innehåll och undervisningsmetoder både i en allmän didaktisk kontext som i en ämnesdidaktisk kontext, där ett visst

innehåll, vissa föreställningar och målsättningar om demokratins innehåll och skolans demokratiskapande arbete gör sig gällande (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017). Detta betyder samtidigt att demokrati som förhållningssätt, eller sinnelag, flyter samman med demokrati som kunskapsområde (Brante, 2016). Skolans demokratiska arbete blir med andra ord också ett kunskapsområde och därmed en ämnesdidaktisk angelägenhet snarare än enbart en allmän didaktisk fråga och uppdrag som inbegriper hela skolans verksamhet, såväl innanför som utanför klassrummets väggar (oavsett ämne). Skolans demokratifostran riskerar därmed att reduceras till ett innehåll där det ligger på den enskilda läraren att bedöma hur detta på bästa sätt kan introduceras, upprätthållas och slutföras samt bedömas och betygsätas.

Detta, menar vi, blir problematiskt på tre sätt. För det första blir det möjligt för en lärare att bedöma och betygsätta en elev på basis av hennes demokratiska kunskaper och demokratiska sinnelag. För det andra blir SO-lärares uppdrag något annat än övriga ämneslärares uppdrag och därmed riskerar den demokratifostrande delen av undervisningen att förvinna genom att ett ämnes innehåll, förmedling och legitimering hamnar före skolans övergripande mål (Brante, 2016). (För en kritik av Brante hänvisas till Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017.) För det tredje, som är en konsekvens av den andra punkten, riskerar skolans allmänna didaktiska inslag att försvinna till förmån för ämnesdidaktiken och därmed försvagas skolans övergripande demokratiuppdrag. Enligt den tyske didaktikern Stefan Hopmann (2007, s. 115) kan syftet med undervisning inte enbart handla om att förmedla kunskap om samhället (eller i vårt fall kunskap om demokrati) till eleven, inte heller kan undervisningen enbart handla om vetenskaplig kunskap till eleverna, utan undervisning ska ses som ett ”omdanande verktyg för att utveckla elevens individualitet och sociabilitet [...]” (*vår översättning*).

Syftet med denna artikel är att föra ett kritiskt resonemang om samhällskunskapsämnet dubbla innebörder som vi identifierade inledningsvis då det kommer till skolans utbildande och fostrande demokratiuppdrag. Med hjälp av den tyske didaktikern Wolfgang Klafki (1927–2016) synliggörs skolans socialiserande och demokratiskapande funktion i ett kritisk-konstruktivt perspektiv. Klafki förenar i sin kritisk-konstruktiva didaktik bildning med samhällskritik, vilket gör skolans roll för samhällsförändringar relevant (Hopmann, 1997). Ur den kritisk-konstruktiva didaktikens innehåll finns det förutsättningar att kritiskt diskutera den allmänna didaktikens roll jämte skolämnenas syfte, innehåll och undervisningsformer när det kommer till skolans uppdrag att bilda demokratiska medborgare. I en textanalys av kursplanerna för samhällskunskap identifieras och problematiseras det faktiska ämnesinnehållet och de konsekvenser detta får för en praktisk tolkning av läroplanens värdegrund och samhällskunskapsämnet dubbla funktion att både fungera demokratiutvecklande och att bedöma densamma. Sett ur ett kritiskt allmändidaktiskt perspektiv riskerar läroplanens uttryck för bildning och demokratiutveckling att ersättas med utbildning i meningen instruktioner, överföring och bedömning (se Hopmann, 2015, s. 17f. för ett liknande resonemang).

Artikeln är disponerad på följande vis. Efter denna introduktion följer en didaktisk inplacering, i en allmän didaktisk normativ tradition, som efterföljs av artikelns teoretiska referensram, hämtat från Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik. Därefter följer ett läroplans-teoretiskt resonemang om analys av skolans styrdokument såsom läroplan och kursplaner i samhällskunskap som sedan operationaliseras på ett urval av dessa planers innehåll. De resultat som kommer ur denna analys följer med till vår avslutande diskussion där vi ställer oss

frågan vad som händer med den allmänna didaktikens potential eller utrymme inom den institutionaliserade utbildningens ramar. Denna bild ställs sedan mot Klafkis allmäntdidaktiska bidrag till diskussionen om skolans mål, syfte och undervisning.

En didaktisk inplacering

Allmän didaktik i meningen lärandeteorier kan utan större problem relateras till lärares och elevers arbete i olika lärandemiljöer (Hansén & Forsman, 2017) och, i förlängningen, till skolans olika ämnen (Bronäs & Runebou, 2010). För didaktiken som vetenskaplig disciplin och som lärarnas praktik är det undervisningen som ligger i fokus, inte lärandet och för en ämnesdidaktisk betraktelse handlar det om konsten att undervisa i ett ämne eller ämnesområde och den didaktiska kompetensen handlar om att finna det som är bäst lämpligt att få eleven att möta ämnet på ett begripligt sätt (Bronäs & Runebou, 2010). Denna tradition har stora likheter med den tyska didaktikens inläringsteoretiska modell som fokuserar på själva undervisningsprocessen (Blankertz, 1987, s. 88-116). Allmän didaktik i meningen demokratifostran och emancipation tar ett bredare perspektiv på skolans demokratifostran och arbete med sociala relationer, det Hertwig Blankertz (1987, s. 117-148) benämner som den bildningsteoretiska didaktikens läroplansteori. Arbetet med skolans demokratifostran och utvecklandet av sociala relationer ska genomsyra alla skolans aktiviteter, vad som händer i klassrummet (oavsett ämne), vad som sker på rasterna, i matsalen, på skolbiblioteket eller på väg till och från skolan. Även om denna form av allmän didaktik ingår i samtliga skolämnen, visade vi inledningsvis att detta uppdrag innehållsvis är mer bundet till samhällskunskapsämnet än till något annat skolämne i grundskolan.

I detta avseende är det möjligt att betrakta skolan som ett politiskt redskap och som en projektyta för samhällsförändring (Månsson & Nordmark, 2015). Därför, anser vi, att den allmänna didaktiken måste förhålla sig kritisk till de frågor som handlar om socialisation och politisk styrning i skolans arbete med att skapa och utveckla demokratiska medborgare som tar ansvar för sitt och andras välbefinnande. Med hjälp av Klafkis förståelse av skolan som en engagerande del av ett demokratiskt samhälle antar vi därför en bredare och mer kritisk uppfattning av allmän didaktik än en psykologisk inriktad tradition som snarare handlar om enskilda elevers förutsättningar och undervisningens praktiska genomförande, i och utanför klassrummet, för att belysa några grundläggande förutsättningar som legitimerar den allmänna didaktikens mål och innehåll (Blankertz, 1987/1969, s. 88-116).

Klafki och didaktiken

Hur ska vi då förstå skolans demokratiska socialisation i vidgad mening? När Klafki talar om betydelsen av den unga människans etableringsprocess i samhället sker det med fokus på fostran i ett helhetsperspektiv. Detta kommer till uttryck i termer av fostran till personligt engagemang, elevers tillägnelse av bestämda insikter, samt belysning av elevers erfarenheter och färdigheter (Blankertz, 1987, s. 37-38). Klafki placerar det tyska bildningsbegreppet i didaktikens tjänst och blir det didaktiken har att utgå ifrån (Blankertz, 1987; Arfwedson & Arfwedson, 1995). Bildning är utgångspunkten då han riktar sitt intresse mot skola, undervisning och undervisningsinnehåll. Det är särskilt termer som självbestämmande, medbestämmande och solidaritet Klafki fäster vid bildningsbegreppet (Arfwedson & Arfwedson, 1995; Klafki 2004). Dessa är vägledande i det didaktiska projekt som senare tar form i den kritisk-konstruktiva didaktiken. Då didaktik diskuteras kommer frågor upp om vad som bör

läras ut och sådana frågeställningar står alltid i relation till målen i undervisningen (Klafki, 2005). Den bildningsteoretiska didaktiken vidhåller att bildningsinnehåll, liksom dess bildningsvärde, är samhälleligt konstruerat och därför blir det möjligt – och även nödvändigt – att göra detta innehåll tillgängligt för kritisk granskning (Hopmann, 1997). Hos Klafki är det undervisningsinnehållets sociala konstruktion och den alltjämt dynamiska skolpraktiken som särskilt fokuseras. Detta innebär med andra ord att vad-frågan alltid föregår hur-frågan. Här görs en uppdelning i två nivåer som åtskiljer ett *ämnesinnehåll* från ett *bildningsinnehåll* (Arfwedson & Arfwedson, 1995). Det förra låter sig mätas, struktureras och värderas vilket Klafki inte ser som problematiskt i sig. Bildningsinnehållet däremot blir komplicerat eller snarare omöjligt att bedöma eftersom det enligt Klafkis sätt att tänka kring bildningsbegreppet rör sig om en ständigt pågående process med ambitionen att bilda människan och den fråga som formuleras och löper genom flera av hans texter lyder: Vilket samhälle ska eleverna ta del av som bildade medborgare? Det är utifrån skolans sociala praktik – som innefattar barnet, samhället, kunskapen och färdigheten – som undervisningens innehåll bestäms med beaktande av såväl bildningsperspektivet som samhälls- och elevperspektivet på detta innehåll (Jonsson, 2016). Utbildningens uppgift är att avgöra vilka delar av ett ämne som utgör en värdefull bildningsgrund. Om de psykologiska aspekterna istället råder hamnar fokus på hur undervisningen bedrivs och då ersätts grundbegreppet ”bildning” av ”lärande”, som i sin tur görs till en normativ process där bildningsinnehållet inte längre är en del av lärarnas praktik (von Hentig, 1997, s. 42f.).

Med den bildningsteoretiska didaktiken som bas tar en didaktisk analysmodell form med beteckningen kritisk-konstruktiv didaktik, som redan 1958 formulerades i ”Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung”. Denna analysmodell har vidareutvecklats succesivt i nya texter i takt med hur samhället förändras (Klafki, 1963). Den kritisk-konstruktiva didaktiken som vetenskap omfattar beskrivning, analys, och kritik av undervisning (Klafki, 1997, 2004, 2005). De kärnteser som ligger till grund för den kritisk-konstruktiva didaktiken härrör från de frågor Klafki menar att varje lärare bör ställa i ljuset av den egna praktiken. I varje frågeställning som huvudsakligen rör undervisningens innehåll, funktion och struktur finns en implicit strävan att undervisningen ska belysas dels utifrån ett generellt sammanhang dels utifrån ett vardagligt samt skolrelaterat sammanhang. Det är också med en tematisk spännvidd som frågorna konstruerats. Exempelvis fångas frågan om hur skolans innehåll ska konstrueras i relation till elevens framtid. Klafki betonar betydelsen av att förlöpande forma undervisning och undervisningsinnehåll efter samhällsförändringar och dess villkor. Här blir även politiska beslutsprocesser i såväl historiskt som samtida perspektiv väsentliga att ta fasta på i lärarens didaktiska analyser och i diskussioner med elever och lärare.

Med beteckningen *kritisk* i kritisk-konstruktiv didaktik åsyftas en reflekterande hållning till undervisningens målfrågor. Skolans mål – uttryckta i styrdokumentens innehåll och syftesformulering – placerar formuleringar om elevers självbestämmande, medbestämmande och solidaritet i fokus. Undervisningsinnehållet måste därför kopplas till aktuella samhällsfenomen för att väcka elevers intresse och engagemang. I undervisningen ställs krav på självständighet hos dess deltagare för att på så sätt bekräfta deras möjligheter att utvecklas till myndiga, självständiga individer med egna sociala och politiska rättigheter. Självständigheten förutsätter att varje individ tillerkänns av läraren ett eget ansvar i sitt kunskapsinhämtande. Klafki (1997) riktar i detta sammanhang kritik mot de omständigheter som sätter hinder för

en sådan undervisning och ställer frågan om hur de faktorer ser ut som just hindrar att elevmedverkan kommer till uttryck i skolans innehåll.

Beteckningen *konstruktiv* i kritisk-konstruktiv didaktik avser sambandet mellan teori och praktik där växelverkan mellan dessa kan leda fram till en dynamisk praktik med demokrati som grund. Beteckningen konstruktiv inrymmer också en förhoppning om möjligheter till nya idéer och perspektiv i undervisningen som kan bidra till en praktik präglad av förändringsbarhet i samspel med det omgivande samhället. Det Dewey kallade för demokrati som livsform beskriver på ett bra sätt en sådan relation mellan skola och samhällsligt förändringsarbete (Månsson, 2014).

Två nivåer kan urskiljas i didaktisk teoribildning och i skolverklighetens praktik (Klafki, 1997, 2004). Den förra utgörs av styrdokument och den senare av undervisningens planering och genomförande. Utifrån dessa nivåer kan aspekter som mål med undervisning och urvalsfrågor rörande innehåll och tema för undervisningen urskiljas. Dessa aspekter belyser de pågående processerna i undervisningen där såväl lärarens som elevernas konkreta handlande tydliggörs i den socialiseringsprocess som äger rum. Det är just i detta sammanhang en kritisk-konstruktiv didaktik tar form:

[D]enna didaktik inbegriper modellutkast för en möjlig praktik, genomtänkta idéer för en förändrad och förändrande praktik som syftar till en human och demokratisk skola och samtidigt nya former av samarbete mellan praktik och teori (Klafki, 1997, s. 220).

Den kritisk-konstruktiva didaktiken som reflektionsmodell för beskrivning, analys och kritik blir användbar när den infogas i, eller kompletterar, redan etablerade pedagogiska beslutsprocesser. Klafki pekar särskilt på betydelsen av att det råder balans mellan styrdokumentens inflytande över undervisningen och deltagarnas utformning av undervisningsprocessen. Om dessa inte är i samklang får det direkta konsekvenser för undervisningens planering och genomförande. Den faktiska skolverkligheten ger, enligt Klafki (Klafki, 1997, 2004), inte alltid utrymme för elevmedverkan vilket kan leda till minskat engagemang hos eleverna eftersom deras intressen och medbestämmande åsidosätts.

Klafki (2004) ställer sig frågan hur översättningen av ett samhälles kultur låter sig göras till ett pedagogiskt motiverat innehåll i skolans undervisning. Utifrån denna frågeställning diskuterar han undervisningsinnehållet kopplat till förhållandet lärare–elev samt relationen teori–praktik. Termerna självbestämmande, medbestämmande och solidaritet lyfts fram som garantier för att inte ett oreflekterat eller dogmatiskt innehåll ska komma att dominera undervisningen. För att eleverna ska ha möjlighet att utveckla sina förmågor till just självbestämmande, medbestämmande och solidaritet krävs i demokratisk anda gemensamma överväganden av både lärare och elever om vilka insikter, kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att bli en god samhällsmedborgare; läraren är redan en demokratisk medborgare som har till uppgift att leda eleven på vägen till denna tillblivelse (Arfwedson & Arfwedson, 1995; Månsson & Nordmark, 2015).

Den jämbördiga relationen mellan undervisningens teori och praktik samt lärares och elevers förväntade deltagande lyfts ytterligare i den kritisk-konstruktiva didaktiken genom att undervisningen utformas i korrespondens med det omgivande samhället varpå nya möjligheter för en samhällsorienterad undervisning erbjuds. I detta avseende talar Klafki om vikten av att synliggöra så kallade epoktypiska nyckelproblem i undervisningen (Klafki, 1997; Jonsson, 2016). Med sådana nyckelproblem avses aktuella teman och samhällsfrågor som

tangerar elevernas intressesfär och engagemang. Klafki pekar på konkreta didaktiska exempel som riktar sig mot praktiken enligt en kritisk-konstruktiv didaktik, där interaktion i undervisningen intar en central utgångspunkt. Denna interaktion möjliggör en urvalsprocess för undervisningsinnehållet med fokus på epoktypiska teman och elevinitierade frågor (Jonsson, 2016). Elever och lärare ställs inför sociala processer som i förelängningen leder till nya ställningstaganden när det gäller reflektioner över egna och andras attityder. Det blir då, enligt Klafki (1997, 2004), möjligt att skapa förståelse och respekt för andras åsikter. Sammanfattningsvis måste såväl mål och innehåll som undervisningens tema och metoder ske i samförstånd och i dialog mellan lärare och elever. Bildning blir i den kritisk-konstruktiva didaktiken synonymt med självbestämmande, medbestämmande och solidaritet.

Läroplanens demokratifostrande ambitioner – en kritik

Med den kritisk-konstruktiva didaktiken som teoretiskt ramverk blir läroplanens demokratifostrande ambitioner vårt fokus. Styrdokumentens övergripande och generella ambitioner och undervisningspraktikens elevorientering i vardagen måste harmoniera, trots deras disparata karaktär. Av läroplanens generella karaktär följer en abstraktion av både innehåll och elevsyn som rör demokratifostran, men som lärare och elever måste förhålla sig till i det praktiska skolarbetet. I ett allmändidaktiskt avseende blir det därför viktigt att identifiera och diskutera problem som uppstår i denna process mellan styrdokument och praktik. För att visa detta har vi lyft fram exempel ur läroplanen och kursplanerna i samhällskunskap som bottnar i två teoretiska utgångspunkter, vilka format vårt urval tillsammans med vårt analytiska förhållningssätt till detta material. Först och främst betraktas läroplanen och kursplanerna som normativa dokument med politiska implikationer. Läroplanen för grundskolan speglar statens intentioner med skola och utbildning av barn och unga och är således ett normativt dokument som formar övergripande innehåll och riktning i denna samhällsinstitution (Englund, 2005). Vi finner det lämpligt med en distinktion mellan läroplanen som normativt dokument med politiska implikationer och läroplanen som ett politiskt explicit dokument. Läroplanen återspeglar tidsbundna tendenser, kompromisser och konfliktlinjer i utbildningspolitik, och hur dessa implicerar skolans inriktning, snarare än som instrument att enkelriktat styra samhällets utveckling genom fostran av barn och unga. Läroplanens och kursplanernas innehåll är ett dokument som i juridisk mening visserligen bestämmer vad skolan och undervisningen ska innehålla, men är också en spegel av många röster (Lindensjö & Lundgren, 2000; Englund, 2005). Därför är det viktigt att identifiera och klargöra relationen mellan textens olika normerande ambitioner.

Läroplanstexternas ambitioner att förmedla skolans innehållsliga inriktning är inte alltid unisona men styrs samtidigt av samhälleliga tendenser eller konfliktlinjer i talet om skolans innehåll (Popkewitz, 2009). Vi har lagt särskild vikt vid att studera dessa ambitioner i diskursen om fostran och bedömning av den demokratiska samhällsvarelsen i den senaste läroplanen för grundskolans tidigare och senare del. Diskurs betraktas i nedanstående resonemang som ett specifikt samtalsområde som kommer till uttryck i tal och text, i detta fall fostran av eleven till demokrat. Oavsett om diskursen öppnar upp för förhandling utgör språket ett maktmedel att forma och styra detta områdes innebörd (Howarth & Stavrakakis, 2009). Normerande ambitioner i läroplanens text definierar sådana uttryck och resonemang som både beskriver vad undervisningen ska innehålla eller hur elever ska bedömas, men samtidigt

rymmer uppfattningar om hur den demokratiska samhällsvarelse bör formas i enlighet med sociala, ideologiska och politiska normer (Popkewitz, 2010).

Av skälet att vi betraktar diskurs som ytterst öppen för förhandling följer vårt fokus på tydliga uttryck för normativa idealbilder av eleven i läroplanen. Lärarens uppgift att bedöma elever i relation till sådana gestaltar både svårigheten att harmoniera textens intentioner med elevers prestationer i en kritiskt-konstruktiv anda, men också möjligheter att öppna upp betydelsen av läroplanens ambitioner som styrs av undervisningsverkligheten och lärarens professionella tolkningsrätt. Nedan identifierar vi först ämnets normerande intentioner och bildningsinnehåll, för att sedan belysa relationen mellan ett givet ämnesinnehåll och hur bedömningen för detta är formulerat. Anledningen till att vi lyfter fram just A-kriterierna för årskurs 6 respektive årskurs 9 i bedömningsformuleringen beror på att de tydligt visar de förmågor som tecknar gestalten av en demokratisk idealmänniska (se Popkewitz, 2009 för ett liknande resonemang). Innehållsmässigt är kriterierna för de olika betygsgraderna visserligen likartade men i A-kriterierna framträder intentionen till en fostran av en färdig och därmed samhällsredo ansvarig samhällsindivid tydligare, med ordval som ”välutvecklade och nyanserade resonemang” och ”komplexa samband” (Lgr 2011/17, s. 225ff.). Denna form av kritisk läsning där vi belyser svårigheterna att fostra till demokrati och samtidigt bedöma elevers kunskap i demokrati bidrar till en förtydligad teoretisk diskussion om lärares allmän-didaktiska arbete.

Demokrati: mellan förhållningssätt och kunskapsområde

Liksom i andra ämnen är kursplanerna i samhällskunskap (Lgr 11/17, s. 218-228) indelade i tre delar där den första beskriver syftet med ämnet, varpå en innehållsdel bestämmer ämnets urval och en sista del som specificerar kunskapskraven som är vägledande för lärares bedömning av elevernas kunskaper. Talande för samhällskunskapsämnet syfte är dess medborgardanande funktion. Eleven ska ta till sig ämnet för att framöver kunna använda ämneskunskapen som ”verktyg” att orientera sig ”i en komplex värld”, och att ”ta ansvar” för sina egna handlingar däri (Lgr 11/17, s. 218). Inledning och syfte i kursplanen beskriver således en för ämnet dubbel funktion. I en mening är kunskap om samhället att betrakta som instrumentell vägledning för människan som lever i en komplex värld. I en annan mening ska kunskapen ha den fostrande funktionen att vägleda den uppväxande generationen att tillsammans med andra handla i en levd demokratisk gemenskap.

Kunskapen om ”[h]ur man urskiljer budskap, avsändare och syfte, såväl i digitala som andra medier, med ett källkritiskt förhållningssätt” (Lgr 11/17, s. 221), som formuleras som en innehållspunkt för undervisning i årskurs 4-6, faller tydligt under ämnets instrumentella funktion. Varje samhällsmedlem har behov av att kunna bedöma riktighet i information och retorik. Däremot säger denna punkt inget uttryckligen om de förhållningssätt blivande medborgare *bör* ha mot varandra. Innehållspunkten som följer direkt efter i kursplanen föreskriver dock tydligt ett moraliskt danande av elever. Den säger att elever ska lära sig ”[h]ur man agerar ansvarsfullt vid användning av digitala och andra medier utifrån sociala, etiska och rättsliga aspekter” (Lgr 11/17, s. 221). Vad vi kan se i vår analys saknas sedan i själva kunskapskraven skrivningar om hur denna kunskap att agera ansvarsfullt kan gestaltas i elevernas handlingar som sedan ligger till underlag för bedömning. Överlappningen mellan samhällskunskapen som verktygslåda och moraliskt imperativ som gestaltas i följande avsnitt är symptomatisk för kursplanerna i samhällskunskap. I regel talar kursplanerna i

samhällskunskap sällan *explicit* om vilken slags människa ämnet ska bidra till att forma. Istället återfinns ideal om den framtida goda samhällsvarelse *implicit* formulerade här och var. Följande formulering i kursplanens syfte är ett tydligt exempel på ett sådant implicit ideal:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen (Lgr 11/17, s. 218).

En utvecklad ”förståelse för andra människors levnadsvillkor” har i detta citat en dubbeltydig betydelse. Förståelse kan å ena sidan enkelt betyda en fördjupad kunskap vars kännetecken är att elever lär sig se samband mellan olika slags innehåll på faktamässig nivå. Denna typ av sambandsförståelse kan enligt kursplanen ge dem verktyg att identifiera samhällets strukturella uppbyggnad. Både i kursplanerna för 4-6 och 7-9 är exempelvis ett grundläggande krav för betyg i årskurs 6 och 9 ”kunskaper om olika samhällsstrukturer” (Lgr 11/17, s. 224). Å andra sidan kan förståelse också betyda förståelse för en annan människas levnadsvillkor, med fokus på *för*. Innebörden blir då om inte väsensskild så ändå vidgad från ren sambandsförståelse i instrumentell mening. Kunskapen om andras levnadsvillkor betyder då också en förmåga att sätta sig in i en annan människas liv. Förståelsen tillskrivs därmed en empatisk komponent och förutsätter således elevens förmåga att känna empati för den som lever under andra, kanske sämre, levnadsvillkor. Dock står ingenstans huruvida särskilda samhällsstrukturer ska värderas av eleven (som orättvisa, destruktiva, rättfärdiga o.s.v.). De kunskapskrav som ligger till grund för betyg i årskurs 6 och 9 tangerar ett solidariskt imperativ som förutsätter elevens empatiska förmåga men gör så utan att explicit formulera krav på moraliskt orienterad handling som baseras på kunskap om egna och andra människors levnadsvillkor. Förutom att kunna redogöra för innebörden av de mänskliga rättigheterna ska elever i årskurs 6 för att erhålla betyg A exempelvis redovisa sina kunskaper om det enskilda ”barnets rättigheter” och därtill ge ”exempel på vad rättigheterna kan betyda för barn i olika delar av världen” (Lgr 11/17, s. 226).

Detta tvetydiga kunskapskrav omfattar förmåga till komparativ förståelse av människors levnadsvillkor i relation till elevens förståelse och tolkning av de mänskliga rättigheterna och barnkonventionen. Att denna kunskap ska ligga till grund för elevens samhälleliga ansvarstagande, så som ämnets ambitioner formuleras inledningsvis i kursplanen, saknas av förklarliga skäl i kunskapskraven som bestämmer lärares riktlinjer för bedömning. Kunskapskraven för ett visst betyg skulle riskera att bli politiskt normativa och i sådant fall förvandlas till politiska krav på barn och ungdomars aktiva deltagande i förändringsprocesser av människors levnadsvillkor som antingen läroplanen, eller den enskilda eleven bedömer inte svarar upp mot de mänskliga rättigheterna eller barnkonventionen. Samtidigt gör avsaknaden av sådana krav att samhällskunskapsämnet ambitioner och bedömningsriktlinjer i detta fall också saknar explicit kontaktyta mellan ämnets didaktiska innehåll och dess syfte. Implicit framträder emellertid i dessa kunskapskrav en elev som kan redogöra för sitt förhållningssätt till sin omvärld som åtminstone ger sken av en social empatisk förmåga. Huruvida denna förmåga skulle kunna bedömas som genuin hade i kursplanen antingen förutsatt krav på den enskilda elevens solidaritet i handling eller en vidare bedömning av dennas personliga karaktär.

På likartat implicit sätt gestaltas en solidarisk varelse i kriterierna för betyg A i årskurs 9. Följande exempel visar ytterligare hur dilemmat att förena ämnets ambitioner med kunskapskraven och det didaktiska innehållet kommer till uttryck:

Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen. Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter (Lgr 11/17, s. 227).

Utöver att som i motsvarande kriterier för årskurs 6 kunna jämföra människors olika levnadsvillkor i relation till de mänskliga rättigheterna ska elever i årskurs 9, enligt kriteriet ovan, också kunna exemplifiera kränkningar och främjande av mänskliga rättigheter. Dessa ”exempel” ska härröra ur elevernas djupare förståelse av de mänskliga rättigheternas ”innebörd och betydelse”. Det vill säga att de inte ska betraktas som exempel tömda på moraliska implikationer eller läpparnas bekännelse, frikopplade från det etiska och juridiska allvaret i upprätthållandet av de mänskliga rättigheterna. Inte heller ska redogörelsen av de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter bedömas av den betygsättande läraren i enlighet med en faktamässig kunskapskontroll, om förståelsen av rättigheternas egentliga innebörd ska ligga till grund för elevernas kunskap. Istället måste bedömningen ske utifrån uppfattningen att kunskapen om minoriteters rättigheter/särställning har ett kulturellt värde för riktiga människor. Liksom i kunskapskraven för årskurs 6 framträder här alltså krav på kunskap för ett särskilt betyg vars kriterier vid en första anblick kan tolkas som tomma på en etisk dimension. Vid en noggrannare härledning av kunskapskraven till själva kunskapsområdenas samhällsrelaterade funktion – i detta fall garantin av mänskliga och minoriteters rättigheter – förutsätter en elevbedömning som ser allvaret i dessa frågor. I relation till samhällskunskapsämnet ambition att fungera som samhällets katalysator av ansvariga individer ges ett verklighetsnära, etiskt förhållningssätt till kunskapen ytterligare vikt och värde som implicerar solidarisk fostran där själva betygsättningen kan betraktas som del i skolämnets fostrande arbete.

Som ett sista exempel, för att problematisera dilemmat att förena ämnets ambitioner med ämnets kunskapsinnehåll, vill vi särskilt lyfta fram kriterierna för betyg A i årskurs 9 som rör elevers kunskap om demokrati:

Eleven har **mycket goda** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande (Lgr 11/17, s. 228).

Förmågan till kritisk granskning av demokratiska beslutsgrunder utgör en central del i detta kriterium. Således värderas ett kritiskt förhållningssätt till kunskap om det demokratiska samhället högt. Lika central är i kriteriet också kunskapen om de demokratiska principer som å ena sidan garanterar individens rättigheter och å andra sidan ställer kravet på den demokratiska samhällsmedlemmen att acceptera och respektera den demokratiska ordningen. Skrivningen ger till synes inga indikationer på hur eleven förväntas implementera denna kunskap i ansvarsfull handling. Vore så fallet hade detta kunskapskriterium för lärarens bedömning av eleverna också tangerat krav på underlag för bedömning av elevernas moraliska karaktär och kanske politiska ställningstaganden. Att skrida till demokratisk-politisk handling utifrån egna ”välutvecklade och nyanserade resonemang om demokratiska rättigheter och

skyldigheter” handlar om människans omdömesförmåga i en gemensamt delad tillvaro. Där- emot är det tydligt att ambitionen att fostra demokratiska medborgare via undervisning i samhällskunskap, är vägledande för detta kriterium. Det återspeglar nämligen förhopp- ningen att de beslut den framtida förmodat ansvarsfulla samhällsmedlemmen tar i en demo- kratisk gemenskap grundar sig i den mycket goda förmågan att föra välutvecklade och nyan- serade resonemang som framtränats och bedömts av en samhällskunskapslärare.

Analysen av exemplen visar att ämnet samhällskunskap för årskurserna 6 och 9 är uppdelat i en instrumentell respektive en normativ del. Medan den förstnämnda syftar till att definiera samhällskunskapens ämnesinnehåll, eller stoff, i relation till samhällets uppbyggnad, syftar den andra till att hos eleven utveckla ett demokratiskt förhållningssätt, eller sinnelag, i relation till det demokratiska samhället. Läraren har i uppgift bedöma och betygsätta elevens uppnådda kunskaper i årskurs 6 och 9 och här synliggör analysen en skillnad i vad som måste bedömas i en instrumentell respektive normativ del. I det första fallet bedöms och betygsätts elevens kunskaper om samhället och i det andra bedöms och betygsätts förtrogenhet till demokratin, vilket beror på att kunskapsområdet demokrati flyter samman med utveckling av ett demokratiskt förhållningssätt, eller sinnelag, i läroplanen.

Samhällskunskapen som verktyglåda och moraliskt imperativ

Syftet med denna artikel var att kritiskt resonera kring samhällskunskapsämnet dubbla upp- drag, nämligen att både fostra och utbilda. Vi har gjort detta genom att i huvudsak närmare undersöka relationen mellan allmän didaktik och samhällskunskapens didaktik. Tre centrala slutsatser kommer vi fram till i denna undersökning:

1. Som framkommit ovan har samhällskunskapen som ämne en tydligt med- borgardanande funktion, likt den som lyfts fram i de allmänna skrivelserna för skolans värdegrund. Redan inledningsvis i samhällskunskapsämnet kurs- planer framträder den dubbelhet vi uppmärksammat i denna artikel mellan demokrati som sinnelag och demokrati som kunskapsområde, där det först- nämnda handlar om att utvecklas som demokratisk varelse i samhället och det sistnämnda handlar om att få kunskaper det demokratiska samhällets ordning. Om båda dessa dimensioner är en del av ämnet hamnar båda i blick- fångnet för lärarens bedömning och betygsättning. Detta innebär att såväl ele- vens demokratiska sinnelag som hennes kunskaper om demokrati kan grad- eras efter de specificerade kunskapskraven som ligger till grund för elevens betyg i ämnet.
2. När det kommer till ämnets stoff formuleras detta mellan en instrumentell rationalitet och moraliska imperativ. Den instrumentella delen handlar om ämnets kunskapsinnehåll, såsom exempelvis digitala medier, människans lev- nadsvillkor och mänskliga rättigheter. Den moraliska delen handlar mer eller mindre implicita formuleringar om hur dygder utvecklas såsom empati, soli- daritet och förståelse för andra människors livsvillkor. Vid en första anblick verkar inte detta vara problematiskt eftersom det följer syftet med ämnet att elever ska erhålla kunskaper om och förståelse för det demokratiska sam- hallets organisation och villkor. Tittar vi däremot på relationen mellan en in- strumentell rationalitet och moraliska imperativ finns här en risk att

kunskapskraven förutsätter politisk aktivism som i någon mening kräver politiska ställningstaganden av eleverna. I detta avseende finns det en risk att det sker en parallell bedömning och betygsättning av vad eleven kan och bör vara.

3. I innehållets relation till kunskapskraven som ligger till grund för lärarens bedömning och betygsättning finns en skala från E till A som inte enbart är en bedömning av elevens kunskaper i ämnet, utan den säger också något om hur pass "färdig" en elev är i demokratiskt avseende. Kunskapsbedömningens logik flyter med andra ord samman med samhällskunskapsämnetts övergripande syfte att fostra demokratiska samhällsvarelser, och enligt denna logik blir slutbetyg i ämnet också en legitimering av elevens demokratiska kompetenser.

Sammanfattningsvis kan sägas att samhällskunskapens innehåll befinner sig både i en allmän-didaktisk kontext, med tanke på ämnets medborgardanande karaktär, och en ämnesdidaktisk kontext där det stoff som bildar ämnet ska läras ut. Med tanke på att elevernas kunskaper ska bedömas och betygsättas efter formella kunskapskrav har den vägledande frågan i vårt resonemang varit vad som händer med bildningsperspektivet inom den allmänna didaktiken; eleven riskerar att inte enbart bli bedömd på sina kunskaper om demokrati överlag, utan också på sitt demokratiska sinnelag.

Med hjälp av Klafki kritisk-konstruktiva didaktik kan vi fortsätta att se demokrati-fostran som en del av den allmänna didaktiken snarare än som ett ämne eller kunskapsinnehåll som kan bedömas och betygsättas. Klafkis distinktion mellan ämnesinnehåll och bildningsinnehåll bidrar enligt vår mening till att belysa svårigheten att förena innehållsbeskrivning, strävansmål och bedömningskriterier i kursplanerna för samhällsdidaktik. Det vi har kallat kursplanernas instrumentella respektive normativa delar i analysen återspeglar olika sätt kunskapsinnehållet skrivs fram på. För Klafki handlar en diskussion om bedömningsgrunder om frågor som kursplanernas och lärarnas didaktiska urval. Ämnets bildningsinnehåll är något annat. Fokus på exempelvis solidaritet och medbestämmande i undervisning om samhället handlar lika mycket om att som lärare i ett didaktiskt perspektiv reflektera skolans demokratiska roll, som att förmedla kunskaper om det demokratiska samhället till elever. Solidaritet, medbestämmande och självbestämmande är alltså förmågor och mål med undervisningen som inte enkelt kan förmedlas av läraren till eleverna. Dessa ska däremot vara vägledande för hur läraren utformar sin undervisning. Detta betyder inte att dessa mål som del av undervisningens innehåll kan separeras från, eller underordnas, ämnesinnehållet och därmed bli föremål för bedömning och betygsättning. I praktiken betyder det att det innehåll som bestäms av exempelvis kursplaner måste förankras i elevernas vardag, annars riskerar skolans olika didaktiska verksamheter att framstå som "konkreta utopier" (Arfwedson & Arfwedson, 1995, s. 108).

Vi har med hjälp av Klafki (1997, 2004, 2005) placerat den kritisk-konstruktiva didaktiken i ett svenskt skolsammanhang och med detta visat att den allmänna didaktiken alltså är relevant för skolans demokratiska uppdrag. Eftersom den allmänna didaktiken handlar om bildning medan ämnesdidaktiken handlar om utbildning och undervisning i ett givet ämne, är den förstnämnda inte ett föremål för bedömning och betygsättning utan ingår som en demokratisk- och samhällsrelevant del i samtliga skolämnen. Om den allmänna

didaktiken och det generella värdegrundsarbetet med att utveckla ett demokratiskt sinnelag hos elever reduceras till ett ämnesinnehåll eller kunskapsområde jämte andra skolämnen kanske Stefan Hopmanns oro är befogad: ”Allmän didaktik blir då som bäst uppgiften att hålla söndagspredikningar om glömda kontexter” (Hopmann, 2015, s. 19, författarnas översättning). Alltså, den allmänna didaktiken blir ingenting annat än reflektion över viktiga frågor som kräver aktivt deltagande i samhället, men som inte längre inryms i, eller är en självklar del av, skolans vardagliga arbete.

Om författarna

Jonas Nordmark är lektor i didaktik vid Mälardalens högskola. Hans forskning befinner sig i det utbildningsfilosofiska och läroplansteoretiska fältet och det huvudsakliga intresset handlar om att undersöka olika föreställningar om barns och ungdomars framtid och skolans funktion att forma denna. Hans senaste bidrag till denna fråga återfinns i Magnússon, G., Nordmark, J., Rytzler, J. (2018). Pedagogikens centrala frågor. En läsning av Klaus Mollenhauers *Forgotten Connections. On culture and upbringing*. Recensionsessä i *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 151-161.

Linda Jonsson är lektor i didaktik vid Mälardalens högskola. Med bakgrund som gymnasielärare i ämneskombinationen religion, historia och svenska arbetar hon nu bland annat inom lärarutbildningen och undervisar främst i utbildningsvetenskapliga kurser. I det övergripande forskningsintresset fokuseras didaktik och pedagogik och detta gärna i relation till (religions)läraruppdraget. Ett bidrag inom detta område är kapitlet ”Utmaningar i ett samtida religionsläraruppdrag”. I Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.) (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.

Niclas Månsson är professor i pedagogik med inriktning mot didaktik vid Mälardalens högskola. Hans forskning befinner sig inom det utbildningsfilosofiska fältet med intresset främst riktat mot hur skolan fostrande roll ses i relation till det omgivande samhället och där utbildningens innehåll sätts i relation till mångfald, demokrati, etik och utbildningspolitik. Månssons senaste bidrag till detta fält är ”Refugees, statelessness and education”. I Paul Smeyers (red.) (2018). *Springer International Handbook of Philosophy of Education*. Dordrecht: Springer.

REFERENSER

- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1995). Normer och mål i skola och undervisning. Några perspektiv hämtade från tysk didaktik. Stockholm: HLS Förlag.
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik eller ämnesdidaktik – en inledande diskussion om gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), s. 52-68.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2010). *Ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2008). Didaktisk renässans? *Pedagogisk forskning i Sverige* 13(4), s. 291-295.
- Englund, T. (2005). Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension. Göteborg: Daidalos.
- Henriksson Persson, A. & Irisdotter Aldenmyr, S. (2017). Lärare blir till i talet om demokrati i SO-undervisning. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), s. 75-99.

- von Hentig, H. (1997). *Bildning eller utbildning?* Göteborg: Daidalos.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, (s. 198-214). Lund: Studentlitteratur.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), s. 109-124.
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (1), s. 14-21.
- Howarth, D. & Stavrakakis, Y. (2009). Introducing discourse theory and political analysis. D. Howarth, A. J. Norval & Y. Stavrakakis (Red.). *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change* (s. 1-23). Manchester: Manchester University Press.
- Jonsson, L. (2016). *Mellan tradition och förnyelse: Utmaningar i religionsläroplanen*. Eskilstuna/Västerås: Mälardalen University Press Dissertations, nr. 213.
- Klafki, W. (1963). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. W. Klafki (Red.). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, (s. 126-153). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, W. (2004). Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (2005). *Dannelseteorier og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P. (1992). Didaktikens namn? S. Selander (Red.). *Forskning om utbildning. En antologi*, (s. 68-83). Stockholm: Symposium.
- Månsson, N. (2014). Är allt polisens fel? Om dilemmat då en forskningscirkels arbetssätt hakar i redan befintliga strukturer. I Pirjo Lahdenperä (red.). *Forskningscirkeln – en mötesplats för samproduktion. Mänskliga rättigheter i offentlig förvaltning*. Forskningsrapport 14. Eskilstuna/Västerås: Mälardalens högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.
- Månsson, N. & Nordmark, J. (2015). Den allmänna didaktikens gränser. Om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 24(3), s. 65-82.
- Popkewitz, T. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies* 41(3), s. 301-319.
- Popkewitz, T. (2010). The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and Alternative Possibility. *Journal of Teacher Education* 61(5), s. 413-421.
- Skolverket (2016a). *Värdegrund i förskola och skola*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2016b). *Vilken är SO-ämnets kärna?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011/17). *Läroplan för Grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.