

Samhällskunskapsundervisning i en digital tid

Johan Sandahl, Stockholms universitet

Vårt samhälle är föränderligt, men samtidigt uppvisar det en påtaglig kontinuitet. I tider av stora förändringar kan vi lätt uppleva att allting är rörligt och att det aldrig har varit så omtumlande som precis just nu. Många historiker har påpekat att varje generation upplevt att just deras tid är föränderlig på ett sätt som aldrig tidigare. Samtidigt är det svårt att blunda för att samhällets digitalisering verkligen är genomgripande och ställer oss samhällsmedlemmar inför både utmaningar och möjligheter. Som samhällsomvandling har digitaliseringen jämförts med andra stora historiska förändringsprocesser som påverkat hur vi organiserat våra samhällen ekonomiskt, socialt och politiskt. De digitala förändringsprocesserna har framhållits som den största förändringen av vårt samhälle sedan industrialiseringen (SOU 2016:89). Att förstå, ta del av och möta utmaningarna med denna förändring kräver olika former av kunskande, men vi kommer här framförallt beröra de kunskanden som kan utvecklas i samhällskunskapsundervisningen.

Digitaliseringens tid

Digitalisering är ett begrepp som återkommer i många olika sammanhang och kan syfta på olika förändringsprocesser, men när vi här talar om digitalisering i samhället menar vi den transformation av samhällets alla delar som omvandlas genom modern informationsteknologi. Världen blir genom digitaliseringen mer internationaliserad och individualiserad när vi som konsumenter kan jämföra och värdera våra alternativ på en global arena. Med hjälp av stora mängder data, så kallad "big data", kan enskilda lösningar skräddarsys utifrån förväntningar och val. Den digitala utvecklingen har gått snabbt och fortsätter att accelerera. År 2019 uppskattades antalet internetanvändare till 4 miljarder varav 3,5 miljarder använder sociala medier. I genomsnitt spenderar vi 6,5 timmar online varje dag. Antalet individuella mobilanvändare uppgår till cirka 5,1 miljarder (Kemp, 2019).

Utvecklingen är utmanande på många sätt. Den enorma data som produceras av vårt internetanvändande, exempelvis aktiviteter som internetsökningar och våra positionsrörelser, tänjer nya gränser för den personliga integriteten och ägandet av informationen beskrivs som avgörande för att exempelvis företag ska kunna bibehålla eller skaffa sig konkurrensfördelar. Vårt sociala och politiska liv blir också förändrat i grunden och vi behöver hitta nya vägar för att upprätthålla relationerna mellan medborgare och stat – här spelar ett förändrat medielandskap en viktig roll. Arbetsmarknaden förväntas stå inför stora förändringar när exempelvis artificiell intelligens (AI) ersätter många arbetsuppgifter som idag utförs av människor. Såväl näringsliv som stat understryker vikten av att vi medborgare är flexibla och anpassningsbara för framtidens arbetsmarknad. Digitaliseringen är inte heller jämnt fördelad – varken i enskilda länder eller mellan länder. Sverige är till

exempel ett av världens mest digitaliserade länder, men det finns klyftor inom Sverige eftersom ett digitalt utanförskap präglar vissa grupper såsom de äldre. Dessa klyftor benämns ibland som "the digital divide". För att möta dessa förändringar krävs att vi som medborgare utvecklar kunskaper och förmågor som hjälper oss att delta i det digitala samhället. Vi ska inte här fördjupa oss i de stora förändringarna för samhället utan vända blicken mot skolan och samhällskunskapsundervisningen. Vilka utmaningar och möjligheter för undervisningen medför digitaliseringen? Vilka didaktiska strategier kan tänkas finnas för att behandla detta i undervisningen?

Skolan i digitaliseringens tid

"Digitalisering, automatisering och robotisering förändrar arbetsmarknaden i grunden och leder till att många yrken försvinner, medan andra yrken förändras och nya tillkommer" (SOU 2016:89, s. 22). Så sammanfattar Digitaliseringskommissionen de stora utmaningarna för framtidens arbetsmarknad och det har betydelse för skolan. I tider av stora förändringar förväntas skolväsendet utbilda morgondagens arbetskraft i dagens teknik till yrken som kanske ännu inte finns. För att möta denna utmaning behöver undervisningen vara flexibel och anpassningsbar, inte minst i att sätta fokus på livslångt lärande och förmågor. OECD (2018) och andra aktörer har beskrivit vikten av att ge alla elever möjligheter till digitala kompetenser under sin tid i skolan. Några av de viktiga kompetenser som föreslagits är att:

- kunna förstå hur digitaliseringen påverkar samhället och individen
- kunna använda och förstå digitala verktyg och medier
- ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik
- kunna lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt med användning av digital teknik (Skolverket, 2019, s. 9)

Om vi bortser från de rent tekniska aspekterna kan de kunskaper som lyfts fram sägas vara generiska kunskaper, det vill säga de är inte ämnesspecifika. OECD (2018) har framhållit betydelsen av att fylla sådana kärnkompetenser med ämnesinnehåll och särskilt lagt vikt vid vad de kallar transformativa kompetenser, det vill säga kompetenser som är viktiga för att elever ska vara anpassningsbara. Det handlar inte minst om att vara upplyst, innovativ och ansvarsfull. Punkterna ovan kan därmed fyllas med innehåll som handlar om att hantera samhälleliga spänningar och dilemman och en känsla av gemensamt ansvar (OECD, 2018, ss. 4-6). Detta har särskild relevans för samhällskunskapsämnet.

Det demokratiska samhället stärks av kunniga, deltagande och engagerade medborgare. Ett sådant demokratiskt samhälle förutsätter att medborgarna har möjlighet att fatta välinformerade beslut genom att ha tillgång till information som omfattar olika perspektiv. Digitaliseringen av informationssamhället skapar stora möjligheter genom att tillgängliggöra oanade mängder samhällsinformation, men samtidigt ökar behoven av att kunna navigera i denna informationsmängd och vara källkritisk på ett sätt som är anpassat för digitala miljöer och medier. Viktigt är också att kunna tillgodogöra sig informationen och fatta välgrundade beslut genom att öka förmågan att söka, kritiskt granska och värdera informationen samt att använda digitala medier som medel för deltagande och påverkan.

Under nästa rubrik ska vi diskutera några dimensioner som kan vara viktiga att fundera över i relation till undervisningen. De handlar inte uteslutande om utmaningen kring digitalisering, utan kan ses som mer övergripande reflektionsverktyg som kan användas när vi tänker kring undervisningen i samhällskunskap.

Samhällskunskapsundervisning i digitaliseringens tid – didaktiska verktyg

Samhällskunskapsämnet vilar på disciplinära ämnen som statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi. Samhällskunskapens roll är dock inte enbart att förmedla disciplinens kunskaper utan också att fylla normativa mål i termer av överföring av attityder och värderingar samt medborgerliga kompetenser som vi kommit överens om är viktiga. Ett exempel kan vara en önskan om att öka ungdomars tillit till samhällets institutioner eller att försvara den demokratiska värdegrunden. I ämnesdidaktisk forskning benämns dessa två former av uppdrag som *interna* och *externa* där de interna innehåller disciplinens kunskaper och förmågor och de externa beskriver normativa mål som inte uttalas lika tydligt i samband med universitetsdisciplinen (Husbands, Kitson & Pendry, 2003; Olsson, 2016; Sandahl, 2019). Vidare är samhällskunskapsämnet inte motiverat på samma rationella grunder som exempelvis statsvetenskap utan kan ses som både bredare och smalare i sitt fokus. Bredare då det inte bara söker ny kunskap utan också fyller sociala och kulturella funktioner och smalare eftersom det finns gränser för vilka områden de behandlar. Statsvetenskaplig forskning kan till exempel ha en djupt specialiserad tematik som inte ryms i samhällskunskapsämnet i gymnasiet. Ämnen som statsvetenskap utvecklas genom denna specialisering medan samhällskunskap behöver vara mer generell (jfr Nordgren, 2017, s. 6).

De interna och externa målen får olika uttryckssätt hos olika lärare. I samhällskunskapsdidaktisk forskning har olika tänkbara positioner beskrivits som idealtyper i form av faktaförmedlande, analyserande, värdegrundsgrundade och medborgarbildande lärare som på olika sätt förhåller sig till de två målen (se t.ex. Lindmark, 2013). När vi diskuterar samhällskunskapsämnets roll finns dock en risk att vi skapar en onödig motsättning mellan de externa och interna uppdragen där ytterligheterna får stå mot varandra: tyckandet mot samhällsvetenskaplig objektivism. Istället går det att argumentera för en mer holistisk syn på uppdragen som ger utrymme för såväl samhällskunskapsämnets kunskapsbidrag som normativa värden.

Ett integrerat synsätt tar utgångspunkt i att vi som samhällsmedlemmar har ett behov av att orientera oss i relation till samhällsfrågor. Politiska, sociala och ekonomiska frågor berör oss alla och vi behöver på ett eller annat sätt ta ställning till dem. Vilka frågor som berör oss är i grunden individuellt men frågan i sig är sällan personlig, utan politisk eftersom den handlar om kollektiv handling. Frågor som migration, välfärd eller jämställdhet börjar alltså som frågor som vi söker svar på: hur är det ställt i samhället och hur bör det vara? Ett av samhällskunskapsämnets bidrag är att kvalificera sådana frågor och genom metoder, teorier och modeller utveckla elevers orienteringsförmåga. En integrerad syn på uppdraget tar sin

utgångspunkt i tanken om *handlingsberedskap* som innehåller båda delarna i linje med de kompetenser som efterfrågas i vår digitala tid.

En samhällelig handlingsberedskap

När vi talar om handlingsberedskap är det viktigt att göra skillnad mellan beteende och handling. Till skillnad från beteenden är *handling* något som innefattar en avsikt, alltså ett medvetet aktörskap från den som handlar. Handlingsberedskap kan definieras som en förmåga att använda sig av kunskap och kritiskt tänkande för att tillsammans med andra involvera sig i ansvarsfulla handlingar och mothandlingar i syfte att förbättra världen (Schnack, 1994; Jensen & Schnack, 1997; Almers, 2009, s. 33). Detta innebär att kunskaper om samhällsutmaningar är viktiga och grunden för beslutsfattande. Bristande kunskaper behöver emellertid inte stå i vägen för ett handlande – fullständiga kunskaper är sällan något vi kan vänta oss av eleverna, men det är minst lika viktigt att elever tränas i att ompröva sina beslut och handlingar när de får tillgång till ny kunskap.

Handlingsberedskapen innehåller emellertid inte enbart kognitiva dimensioner som kunskap om problemen och förståelse för olika handlingsalternativ. Den innefattar också förmågan att kunna ta normativa ställningstaganden för vad som är rätt och riktigt, känna till samhällets arenor för handlande och visa mod och vilja att göra något. Den normativa dimensionen är viktig och relaterar till tidigare diskussion om skolans externa uppdrag. Normativa slutsatser behöver inte vara givna i skolans undervisning utan kan belysas och problematiseras i undervisningen när olika samhällsfrågor behandlas. Sammanfattningsvis består handlingsberedskap av förmågan att göra väl underbyggda och medvetna val, både veta vad som ska och kan göras, färdighet och mod att kunna göra det och veta varför. Vi kan här beskriva fyra dimensioner av handlingsberedskap (jfr. Almers, 2009, s. 34):

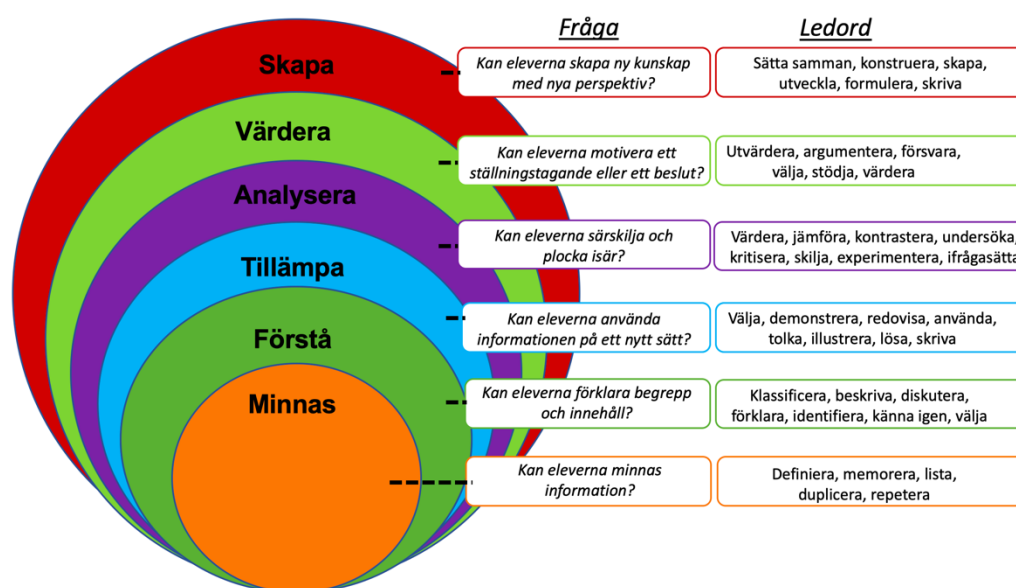
1. Kunskapsdimension: Kunskaper om problem och utmaningar; kunskap om handlingsalternativ
2. Normativ dimension: Kunna söka normativa motiveringar och ta ställning
3. Social dimension: Känna till samhällets möjlighetsarenor
4. Personlig dimension: Ha mod, vilja och känna ansvar för att handla

Eftersom många samhällsutmaningar är komplexa, svåra att angripa och innefattar oss själva behöver undervisningen behandla dem från flera håll. Digitaliseringen med sina utmaningar kring framtida arbetsmarknader och integritetsfrågor är inte bara en kunskapsfråga utan innefattar i högsta grad våra elever och deras egna tankar och idéer. Handlingsberedskapens dimensioner erbjuder också aktörskap där elever inte bara är passiva åskådare till fenomen utan medborgare som kan agera om de så önskar. I den kommande delen presenteras de fyra dimensionerna av handlingsberedskap.

Kunskapsdimensionen: Samhällskunskapens särskilda kunnande

En återkommande föreställning i samband med digitaliseringen är att skolan spelat ut sin roll – kunskapen finns ju lättillgänglig i telefonen. Det kan med andra ord verka som om internet med sina uppslagsverk och informationskällor gör läraren till en onödig mellanhand. En sådan syn gör dock ingen skillnad mellan information och kunskap och

reducerar läraren till en faktaförmedlare. Ett annat perspektiv är att läraren är viktig i sin funktion att lära elever att behandla information, knyta begrepp till varandra och använda dem aktivt. I ett sådant synsätt måste informationen behandlas, kritiskt granskas och analyseras för att bli till kunskap hos eleven själv. I figur 1 beskrivs några av de kunskapsformer vi kan tänka oss med tillhörande frågor och ledord som visar på olika kvaliteter i det som vi i vardagstal kallar kunskap. Förenklat kan vi tala om två olika former av kunskaper: sakkunskaper och tankeredskap. Sakkunskaper innefattar huvudsakligen fakta/information och sammanfattas i modellens ”minnas” och ”förstå” medan tillämpning, analys och värdering kan beskrivas utifrån tankeredskap. Samma form av uppdelning syns i skolans styrdokument som beskriver dem till exempel som ”kunskaper om” och ”förmågor”. Ett gemensamt drag är dock att de ska ses som en helhet som tillsammans utgör ett kunnande (se figur 1). På det sättet är ”kunskaper om” och ”förmågor” djupt sammanflätade och beroende av varandra för att bli till ett kunnande. Att utveckla ett kunnande innebär med andra ord att lära sig hantera hela cirkelns innehåll.

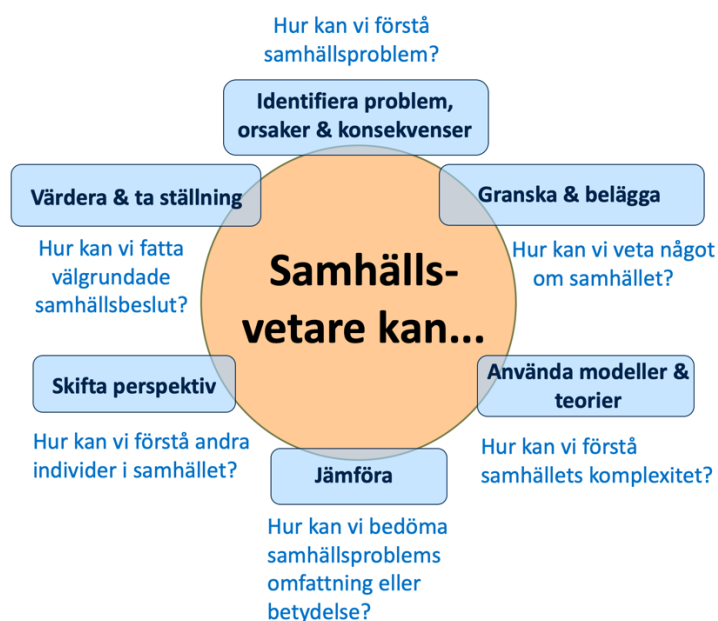


Figur 1: Olika kunskapsaspekter– vägen från information till kunskap är inte rak, utan kräver olika aspekter för att omvandlas till kunskap hos den som lär sig. Aspekterna ska inte ses som hierarkiska utan som olika former av kunskap (jfr Anderson m.fl., 2001).

Handlingsberedskapens grund är kunskap om vad problemet är, vad dess komponenter består av och vilka handlingsalternativ som finns tillgängliga. I samhällskunskap vilar detta kunnande på de samhällsvetenskapliga disciplinerna. Kunskapen består inte enbart av en uppsättning faktakunskaper om exempelvis arbetsmarknaden eller banksystemet, utan i lika hög grad om samhällskunskapliga sätt att tänka. I samhällskunskapsdidaktiken har dessa tolkande, analyserande och granskande sätt att tänka beskrivits som tankeredskap (Sandahl, 2015). Grundidén är att de akademiska disciplinerna i kraft av sin vetenskaplighet och specialisering producerar den bästa kunskapen som finns tillgänglig och att den kan förklara

världen bättre än våra erfarenheter kan göra – ett särskilt kraftfullt kunnande som innehåller alla kunskapsformerna ovan.

Idén med tankeredskapen är att sätta fokus på förmågorna och redskapen försöker definiera vad en tillämpning, analys och värdering innehåller i samhällskunskap – vad samhällsvetare gör när de tänker samhällskunskapligt. De samhällskunskapliga tankeredskapen illustreras i figur 2 nedan.



Figur 2: "Samhällskunskapliga tankeredskap" – sex tankeredskap som lägger tonvikten på det samhällskunskapliga arbetet att bearbeta, analysera och granska information. Budskapet är att det inte räcker med att räkna upp fakta om samhällsprocesser utan att låta elever öva sig i att undersöka samhällsfrågor genom att t.ex. tänka kausalt och arbeta med belägg (Sandabl, 2015; Ekendahl et al., 2015).

En samhällskunskapsundervisning som övar elever i att tänka samhällskunskapligt ställer stora krav på läraren att planera för elevcentrerad undervisning där elever övar förmågorna snarare än att enbart memorera fakta eller presenteras med färdiga analyser. Viktigt är dock att det inte finns en motsättning mellan fakta och förmågor utan att övandet alltid omfattar båda kunskapsaspekterna. Förmågan handlar med andra ord om att använda sakkunskaper för att göra kritiska analyser genom att granska, belägga, värdera och anlägga olika perspektiv (jfr Tväråna, 2019). En viktig del av detta är att elever får möta en undervisning där de tillåts att aktivt använda sina kunskaper för att analysera och undersöka kausala samband och olika handlingsalternativ.

När elever ska utveckla sin förståelse av hur digitaliseringen påverkar samhällen, grupper och individer handlar det därmed inte enbart om att lära sig fakta om digitaliseringens

konsekvenser utan om att angripa frågan analytiskt och kritiskt undersöka de frågor de behandlar. Det kan till exempel handla om att undersöka vilka orsakerna är och öva på att värdera orsakers olika kraft och hur de samspelar med varandra. Digitaliseringen är inte heller likadan i världens alla delar. För att få syn på det som brukar kallas ”the digital divide”, det vill säga att digitaliseringen är ojämlikt fördelad, krävs det att elever får konkreta jämförande uppgifter där de behandlar samhällsvetenskapliga data som finns tillgängliga. Det digitala samhället ställer också nya krav på källkritik vilket innebär nya utmaningar och elever behöver också här öva för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt (se artikeln ”Digital källkompetens i samhällskunskap” i del två som särskilt behandlar denna fråga).

Den normativa dimensionen: Demokratiska samtal om värden

Även om samhällskunskapsämnet ger kunskap och perspektiv på många samhällsfrågor kan det inte alltid ge svar på vad som ska göras. I undervisningen kan lärare och elever behandla frågor om det digitala samhällets integritetsutmaningar, öva på att skifta perspektiv och dra slutsatser, men i slutändan är det normativa ställningstaganden som avgör vad vi som individer menar är viktiga åtgärder. Den personliga integriteten kan handla om viljan att inte bli loggad eller övervakad, men kan lika gärna ställas mot andra värden som säkerhet där kameraövervakning kan vara ett effektivt medel för att förebygga kriminalitet och lösa brott. Företagens användning av information från våra internetvanor kan på samma sätt diskuteras utifrån olika värden då informationen är mycket värdefull för företag och därmed viktig för samhällets ekonomiska tillväxt samtidigt som det ger både integritetsproblem och öppnar upp för påverkan och spridning av riktade kampanjer. Samhällskunskapsämnet kan med andra ord diskutera och behandla de för- och nackdelar som finns i frågan, men kan inte objektivt svara på vad som är att föredra.

I frågor som behandlas i undervisningen synliggörs värdekonflikter och det är dessa värden som bland annat måste tydliggöras i undervisningen för att därefter låta elever fatta normativa beslut. De fattas då på mer goda och välinformerade grunder där politiska reflektioner i termer av etik och ideologi är frågor att överväga. Samhällskunskaperna bär med andra ord inte alltid på svaren på vad som *ska* göras, men bär på redskapen för att väga olika alternativ mot varandra. Det är här olika former av öppna och prövande samtal, exempelvis deliberativa samtal (samtal där skilda synsätt ställas mot varandra och olika argument ges utrymme, som präglas av respekt och tolerans och där deltagarna ska lära sig att lyssna på andras argument och nå tillfällig konsensus) eller agonism (samtal som öppnar för mer tydliga värdekonflikter) spelar en viktig roll i undervisningen: att på goda grunder fatta normativa beslut och diskutera dem med sina jämlingar. Detta är i grunden en uppgift som samhällskunskapsämnet kan behandla i relation till det externa demokratiska uppdraget som skolan har. Det kan sammanfattas i Sven-Eric Liedmans (1986, s. 15) uppfattning om demokratin där han menar att ”det som gör demokratin till demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill”. Återigen är kunskapsdimensionen viktig. Skolans undervisning är inte enbart en övning i att diskutera och vädra politiska åsikter utan att använda sitt kunnande för att komma fram till

välgrundade och genomtänkta beslut (se artikeln ”Politisk medborgarskap i en digital tid” i del fyra som behandlar dessa frågor vidare).

Den sociala dimensionen: Inom- och utomparlamentariska möjlighetsarenor

Denna tredje dimensionen av handlingsberedskap är relaterad till kunskap, men fokuserar på samhällets arenor där förändring och påverkan sker. Samhällskunskapsämnet bär, som tidigare beskrivits, på viktiga svar om vilka handlingsalternativ som är möjliga för att möta olika samhällsutmaningar och vilka resurser individer och grupper har för att påverka utvecklingen. Men det handlar också om att få elever att relatera sitt eget liv till de sociala, ekonomiska och politiska arenor som finns tillgängliga för att genomföra förändringar i samhälleliga strukturer. Samhällets uppbyggnad av statliga och icke-statliga organisationer och föreningslivets mångfald blir här viktiga att känna till. En följd av individualiseringen är att unga i ökad utsträckning är mer intresserade av sakfrågor (som djurrätt, klimat eller feminism) än de är av de politiska partiernas helhetslösningar (Bergström, 2015). Det gör frågan om sociala rörelser särskilt viktig i dessa sammanhang och vid sidan av de politiska partiernas organisering behöver eleverna få överblick över det civila samhällets möjlighetsarenor. Tätt kopplat till detta är de olika former av politisk påverkan som finns att tillgå vid sidan av de inomparlamentariska. Opinionsbildning och aktivism är exempel på former där såväl möjligheterna som utmaningarna kan diskuteras och problematiseras i samhällskunskapsundervisningen.

Digitaliseringen är en omvälvande process och drivs i första hand av teknik och inte politiska beslut (Harari, 2018). Och utvecklingen går mycket fort. Det kan få som följd att vi som medborgare i en digitaliserad tid känner att utvecklingen är given och att vi inte har ett aktörskap som gör att vi kan påverka utvecklingen. Det leder oss in på den sista dimensionen, att känna ansvar, mod, vilja och lust att kunna påverka samhällsutvecklingen.

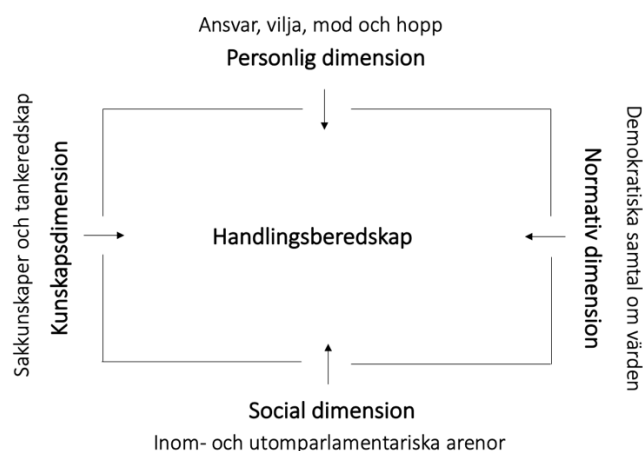
Den personliga dimensionen: Ansvar, mod, vilja, lust till handling och deltagande

Många av de stora avgörande frågorna engagerar unga, inte minst frågor om jämlikhet och jämställdhet, tillväxt och miljöfrågor. Dessa frågor är högt listade i ungdomars prioriterade intressen i ungdomsbarometerns undersökningar (Landerhag, 2018). Undersökningarna visar inte bara på ett högt individuellt engagemang, men också en relativt dystert framtidssyn. En förändrad arbetsmarknad där framtiden utmålas som en tid av AI och sega politiska strukturer gör att ungdomar inte känner det sociala och politiska engagemang till deltagande som är önskvärt för demokratin. Undervisningen kan här vara en delförklaring – det finns en tendens att det mest blir överväldigande problembeskrivningar och mindre av faktiska möjligheter till förändring (Sandahl, 2013). Undervisningen måste med andra ord i högre grad lyfta fram positiva förebilder och hoppfulla exempel på hur förändring är möjlig ur ett aktörsperspektiv. Det innebär inte nödvändigtvis en naiv samhällsbeskrivning eftersom undervisningen behöver vara ärlig med problematiken, men visa att förändring är möjlig. En undervisning som ger hopp beskriver de möjlighetsarenor som ligger framför eleverna i sociala medier, sociala rörelser och genom lokala initiativ (jfr Landerhag, 2018, s. 28; Kramming, 2017, s. 193).

Digitaliseringen erbjuder också möjligheter. Mobilisering på sociala medier kan vara problematiska, men visar också på en oerhörd kraft att påverka rådande politiska strukturer. Att låta elever på allvar diskutera utmaningar och handlingsalternativ är att ge dem en känsla av ansvar och mod att handla. Den typen av engagemang och aktörskap kan också leda till en ansvarskänsla där individer kan utvärdera och reflektera över sina egna val, ställa frågor om värden, normer och om mänsklig interaktion. Men det förutsätter att vi låter aktörskapet ta plats i undervisningen.

Avslutning – fyra didaktiska frågor om handlingsberedskap

I den här texten har samhällskunskapsämnets potential beskrivits som handlingsberedskap – en handlingsberedskap som behöver övas i skolan. Vi talar med andra ord om en medborgarbildning där målet är att understödja och utveckla elevers kunskaper, förmågor och attityder för att delta och agera som aktiva och ansvariga medborgare under och efter sin skoltid. För att förverkliga en sådan medborgarbildning är handlingsberedskap ett centralt begrepp som kan användas didaktiskt för att planera hur undervisningen kan se ut i relation till samhällsutmaningar som digitalisering. Handlingsberedskap är här inte menad att förstås som förslag på tematik i undervisningen utan som dimensioner som genomsyrar undervisningen. Figur 3 visar illustrativt handlingsberedskapens dimensioner:



Figur 3: Handlingsberedskap – de fyra dimensionerna beskriver olika aspekter av handlingsberedskapens delar. Tillsammans kan de ge elever möjlighet att förstå problematiken i en samhällsfråga som digitalisering, veta vilka alternativen är, vilka normativa värden som frågan handlar om och hur det går att påverka samt utveckla en egen drivkraft att ta sig an problematiken.

Ur modellen går det att härleda fyra didaktiska frågor som lärare kan ställa till samhällskunskapsundervisningen inför planering, genomförande och utvärdering. De kan formuleras som följer:

1. Vilket samhällskunskapligt kunnande är det som kan vara behjälpligt för elever att förstå och förklara samhällsfenomen på ett bättre sätt än vad vardagsförståelse kan? Vilka är de samhällskunskapliga kunskaper, förmågor och tankeredskap som ska utvecklas för att lära sig om problemet, kunna analysera det och veta vilka handlingsalternativ som finns?
2. Vilka normativa värden är det som synliggörs i det samhällsfenomen som studeras? Hur kan de belysas och hur ska elever erbjudas möjlighet att diskutera detta i undervisningen?
3. På vilket sätt kan elever som medborgare påverka frågan som studeras? På vilka sociala och politiska arenor finns utrymme för påverkan? Vilka påverkansformer finns för aktörer?
4. På vilket sätt beskrivs samhällsutmaningar i termer av förtvivlan och hopp? Hur bjuds elever in till att ta ansvar och känna mod inför ett aktörskap?

Frågorna kan användas för att planera undervisning som innehåller handlingsberedskapens alla dimensioner – och därmed möjliggöra att eleverna får ta del av en undervisning som behandlar kunskap, normativa ställningstaganden, påverkansformer och personligt engagemang och involvering.

Referenser

- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: tre berättelser om vägen dit*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Red). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bergström, Y. (2015). *Unga och politik: utbildning, plats, klass och kön*. Stockholm: Premiss.
- Ekendahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Harari, Y.N. (2018). *21 tankar om det 21:a århundradet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education, *Environmental Education Research*, 3, 163-178.
- Kemp, S. (2019). *Digital 2019: Global Digital Overview*. Digital Reports 2019, Hämtat från <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>.
- Kramming, K. (2017). *Miljökollaps eller hållbar framtid?: hur gymnasieungdomar uttrycker sig om miljöfrågor*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Landehag, Anton (2018). *Generation engagemang & trygghet – om ungas syn på livet och framtiden*. Stockholm: LO

- Liedman, S-E. (1986). Kunskaper och kontroverser. I J. Naeslund (red.), *Kunskap och begrepp*. Stockholm: Liber.
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Umeå Universitet.
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education, *Journal of Curriculum Studies*, 49, 1-20.
- OECD (2018). *The future of education and skills – Education 2030*. Paris: OECD.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nybetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstads universitet
- Sandahl, J. (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation, *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013(1), 158-179.
- Sandahl, J. (2015) Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education, *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19-30.
- Sandahl, J. (2019). Studying Politics or Being Political? High School Students' Assessment of the Welfare State, *Journal of Social Science Education*, 18(1), 153-171.
- Schnack, K. (1994). Some further comments on the Action Competence Debate. I Bjarne Bruun Jensen & Karsten Schnack (red.), *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy, Studies in Educational Theory and Curriculum*, 12, 185-190.
- Skolverket (2019). *Få syn på digitaliseringen på gymnasial nivå – Ett kommentarmaterial för gymnasieskolan, gymnasiesärskolan samt komvux och särvtux på gymnasial nivå*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2016:89 (2016). *För digitalisering i tiden*. Digitaliseringskommissionens slutbetänkande, SOU 2016:89. Stockholm: Regeringskansliet.
- Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Stockholm: Stockholms universitet.