Om det politiska i samhällskunskap

Till mina vänner

Örebro Studies in Education 58
Örebro Studies in Educational Sciences
with an Emphasis on Didactics 17

ÁSGEIR TRYGGVASON

Om det politiska i samhällskunskap
Agonism, populism och didaktik

© Ásgeir Tryggvason

Titel: Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik.

Utgivare: Örebro University 2018
www.oru.se/publikationer-avhandlingar

Tryck: Örebro universitet, Repro 11/2018

ISSN 1404-9570
ISBN 978-91-7529-269-4

Abstract

Ásgeir Tryggvason (2018): Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik.
English title: On the political in social science education. Agonism, populism and didactics. Örebro Studies in Education 58 and Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 17.

Democratic education can be seen as being constituted by a political dimension in two senses. In one sense, democratic education is political because it has a politically formulated goal to educate citizens. In another sense, the practice of democratic education is in itself political, in that it constitutes a space in which students encounter different visions of and opinions about what society should be like. In the intersection of these two meanings of "the political" we find *the teacher*. How can teachers navigate and approach "the political" in their classrooms? Which conceptions of conflicts, emotions and identities are useful when approaching the political as an educational problem?

This thesis formulates an *agonistic* perspective on the political in social science education. In four articles, the thesis explores agonism and populism in relation to social science education. In focus are questions about the role that emotions, conflicts and identities should play in democratic education. Three of the four articles are theoretical investigations into the problems and potentialities of agonism and populism. The fourth article is empirically based on interviews with social science teachers and classroom observations. By synthesizing the results from these four articles, an agonistic perspective on the political in social science education is formulated. The agonistic perspective consists of four concepts: *political emotions, hegemony, political presence* and *simplification*. With these concepts, the agonistic perspective provides a theoretically informed starting point for teachers to reflect on and approach "the political" in social science education.

Keywords: Social Science Education, Democratic Education, Agonism, Populism, The Political, Political Emotions.

Ásgeir Tryggvason, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap. Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden.

Innehållsförteckning

Förord 9

1. INLEDNING 11
1.1 Avhandlingens syfte och frågeställningar 15
Fråga 1. 16
Fråga 2. 17
Fråga 3. 18
Fråga 4. 18
1.2 Disposition 19

2. BAKGRUND 21
2.1 Medborgarfostran: kommunikation, värden och konflikter 21
2.2 Politiska diskussioner och samhällskunskapsämnet 23
2.3 Politiska partier i skolan 27

3. TIDIGARE FORSKNING 31
3.1 Det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet 31
3.1.1 Tre huvudtyper av studier inom forskningsfältet 32
3.1.2 En svag ämnesteoretisk förankring? 33
3.1.3 Studier av medborgarfostran 34
3.1.4 Studier av samhällskunskapsundervisningen som politiskt rum .. 36
3.1.5 Det samhällskunskapsdidaktiska fältet i relation till avhandlingen 38
3.2 Pedagogiskt-filosofiska studier av medborgarutbildning 39
3.2.1 Liberal teori om medborgarutbildning 40
3.2.2 Deliberativ teori om medborgarutbildning 40
3.2.3 Kommunitär teori om medborgarutbildning 42
3.2.4 Det pedagogiskt-filosofiska fältet i relation till avhandlingen 43
3.3 Summering: Samhällskunskap och pedagogisk filosofi 44

4. TEORETISK INPLACERING 47
4.1 Olika agonismer: Hannah Arendt eller Carl Schmitt? 49
4.2 Postmarxism som grund för agonism och populism 51
4.2.1 Hegemoni 51
4.2.2 Artikulation 53
4.2.3 Antagonism 54
4.3 Agonism (Mouffe) 56
4.3.1 Det politiska är gränsdragningen mellan vän och fiende 56

4.3.2 Agonismen syftar till att omvandla antagonismen 60
4.4 Agonism och undervisning 62
4.4.1 Identiteter i ett agonistiskt perspektiv 62
4.4.2 Konflikter i ett agonistiskt perspektiv 63
4.4.3 Känslor i ett agonistiskt perspektiv 64
4.5 Populism (Laclau) 67
4.6 Populism och undervisning 69

5. METOD 71
5.1 Metod i artikel 1 73
5.2 Metod i artikel 2 73
5.3 Metod i artikel 3 75
5.4 Forskningsetiska övervägande i artikel 1, 2 och 3 76
5.5 Metod i artikel 4 78
5.5.1 Intervjuer 80
5.5.2 Observationer 82
5.5.3 Metod för analys av intervjuerna 85
5.5.4 Forskningsetiska övervägande i relation till artikel 4 86

6. RESULTAT: ETT AGONISTISKT PERSPEKTIV PÅ DET POLITISKA I SAMHÄLLSKUNSKAP 91
6.1 Ett agonistiskt perspektiv på politiska diskussioner 91
6.2 Ett agonistiskt perspektiv på politiska partiers skolbesök 94
6.3 Ett agonistiskt perspektiv på samhällskunskapsämnets innehåll 96
6.4 Summering av resultatet 99

7. DISKUSSION 101
7.1 Avhandlingens bidrag 101
7.1.1 Avhandlingens kunskapsbidrag till samhällskunskapslärare 101
7.1.2 Avhandlingens kunskapsbidrag till forskningsfälten 102
7.2 Kritik av avhandlingens agonistiska perspektiv 104
7.2.1 Känslor och identiteter är inte alltid i omlopp 105
7.2.2 Hegemoni är inget avslut på en diskussion 105
7.2.3 Politisk närvaro är ett viktigt inslag i utbildning 106
7.2.4 Simplifiering motverkar en allsidig undervisning 107
7.3 Metodkritik 108
7.4 Avslutande ord: Det politiska som ett didaktiskt problem 110

ENGLISH SUMMARY 113
The political dimension of democratic education 113
The articles 114

Article 1: Democratic education and agonism 114
Article 2: The political as presence 114
Article 3: Democratic education in the mode of populism 115
Article 4: The political dimension in social science education 115
The result: An agonistic perspective on the political in social science education 116
Conclusion 118

REFERENSER 121

Bilaga 1: Mejl till rektorer 135
Bilaga 2: Intervjuguide 136
Bilaga 3: Elevblankett 138

Avhandlingens artiklar

Artikel 1

Tryggvason, Ásgeir (2018). Democratic education and agonism. Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy & Education, 26*(1), 1–9.

Artikel 2

Tryggvason, Ásgeir (2017). The political as presence: On agonism in citizenship education. *Philosophical Inquiry in Education, 24*(3), 252–265.

Artikel 3

Mårdh, Andreas & Tryggvason, Ásgeir (2017). Democratic education in the mode of populism. *Studies in Philosophy and Education, 36*(6), 601–613.

Artikel 4

Tryggvason, Ásgeir & Öhman, Johan (manus). Den politiska dimensionen i samhällskunskap.

Förord

Att skriva en avhandling i pedagogik vid Örebro universitet är något alldeles särskilt. Som student hoppades jag på att bli doktorand och att få skriva en avhandling som på något sätt handlade om utbildning och demokrati. Att jag fick den möjligheten i min hemstad Örebro var det bästa jag kunde hoppas på. Det fanns inget annat forskningssammanhang som jag hellre ville bli en del av. När jag sedan började som doktorand var ambitionen klar, jag ville skriva en ”Örebro-avhandling” som skulle vara förankrad i en stark tradition och som samtidigt kunde flytta fram positionerna genom att bidra med något nytt. I detta arbete har jag haft ett osvikligt stöd från mina tre handledare.

Jag vill tacka min huvudhandledare Johan Öhman. Tack Johan för att du alltid har hjälpt mig när jag har fastnat och för du alltid har kommit med uppmuntrande ord när de har betytt som mest. Dina kommentarer på mina texter har fått mig att både vässa argumenten och att lyfta blicken. Vårt samarbete med artikel 4 har varit väldigt givande och jag ser framemot fortsatt samarbete.

Jag vill tacka min biträdande handledare Cecilia Arensmeier. Cecilia, tack för dina läsningar och kommentarer på mina texter. Med hjälp av dig har jag fått syn på mycket av det som tas förgivet inom pedagogisk forskning, vilket har varit oerhört värdefullt. När problemen har tornat upp sig har du alltid haft utmärkta förslag till lösningar. Jag hoppas att våra intensiva diskussioner om politikbegreppet kommer att fortsätta i många år till.

Jag vill tacka min biträdande handledare Carsten Ljunggren. Tack Carsten, utan dig hade jag varken varit doktorand eller haft något intresse för pedagogik. Det var i mitt möte med dig som jag förstod att pedagogik är en vetenskap som ställer de viktiga frågorna. Ditt sätt att närma dig frågor om utbildning och demokrati har varit ett ideal för hur jag själv vill ställa frågor. I våra samtal om avhandlingen har du gett mig möjlighet till ett expressivt tänkande, tack.

I skrivandet av avhandlingen har jag också haft stöd från många goda läsare. Jag vill rikta ett stort tack till Matilda Wiklund som kommenterade mitt avhandlings-PM. Jag vill också tacka Elisabet Langmann som gav mig mycket värdefulla synpunkter på mitt halvtidsseminarium. Maria Olson läste mitt manus inför slutseminariet och delade med sig av mycket insiktsfulla och konstruktiva synpunkter, tack så mycket.

Inom forskningsmiljön *Utbildning och demokrati* har jag inte bara fått värdefulla kommentarer på mina texter utan också fått vara del av ett sammanhang som präglats av intellektuell spänst och kollegial värme, tack för det. Tillsammans med Emma Arneback, Andreas Bergh, Tomas Englund, Jan Jämte och Matilda Wiklund har jag upplevt fin vänskap och kollegialitet. Tack för er uppmuntran och era kommentarer på mitt projekt under åren och för alla minnesvärda stunder från våra USA-resor. Nu lämnar jag pojkrummet.

Genom doktorandlivets alla faser har jag i den gemenskap som doktorandkollegorna gett mig funnit både styrka och ro. Tack kära doktorandkollegor för ert stöd och för den fina vänskapen, det hade varit trista år utan er. Jag vill rikta ett särskilt tack till Andreas Mårdh för det goda samarbetet med artikel 3. Avhandlingen är skriven inom forskarskolan *Utbildningsvetenskap med didaktisk inriktning* (UVD) och jag vill rikta ett stort tack till forskarskolans deltagare. Forskarskolans seminarier, skrivinternat och gemensamma konferensdeltagande har varit ett betydelsefullt sammanhang för både skrivande och tänkande.

Avslutningsvis vill jag rikta ett tack till nära och kära. I synnerhet vill jag tacka Johanna. Tack Johanna för dina kommenterar och synpunkter på projektet under åren som gått. Jag vill också tacka dig för alla långa och givande diskussioner om agonism och pedagogik.

Örebro i oktober 2018
Ásgeir Tryggvason

1. Inledning

Den svenska skolan är en politisk samhällsinstitution i åtminstone tre bemärkelser. För det första är det en institution som är styrd av politiska beslut, för det andra har skolan ett politiskt uppdrag i att fostra demokratiska samhällsmedborgare och för det tredje så kan skolan ses som en politisk arena som befolkas av elever som har politiska förhoppningar, känslor och viljor om hur det gemensamma samhällslivet bör ta form. Den här avhandlingen tar avstamp i de två sistnämnda bemärkelserna med fokus på samhällskunskapsundervisning. En ambition är att formulera ett teoretiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap.

Mitt i relationen mellan skolans mål att fostra demokratiska medborgare och det klassrum som redan befolkas av elever med viljor, åsikter och förhoppningar står samhällskunskapsläraren. I det spänningsfält som kan finnas mellan skolans demokratiska mål och elevernas politiska åsikter avkrävs läraren ett didaktiskt handlande. Detta aktualiserar frågor om hur lärare kan navigera inom ett sådant spänningsfält och vilka grundantaganden om demokratifostran som kan ses som rimliga utgångspunkter för samhällskunskapslärares didaktiska handlande.

Samhällskunskapsämnet har historiskt sett stått i centrum för skolans demokratiuppdrag och instiftades med syftet att fostra elever till att bli demokratiska samhällsmedborgare (Englund, 1986/2005). Uppdraget att fostra elever till demokratiska medborgare handlar både om att ”överföra grundläggande värden” *och* att uppmuntra eleverna till personliga ställningstaganden (Lgr 11, s. 7-9; 199). Detta är en klassisk paradox som demokratisk utbildning står inför: Eleverna ska fostras till att som demokratiska medborgare vara fria att formulera sina egna värden (vilket skulle kunna vara helt andra värden än skolans) och de ska samtidigt fostras till omfamna de specifika demokratiska värden som skolan förmedlar (jfr Gutmann, 1987; Hess & McAvoy, 2015; Ljunggren, 1997; Öhman, 2016).

En utgångspunkt i avhandlingen är att denna paradox inte ska förstås som ett problem för utbildning att överkomma, istället är utgångspunkten att bejakandet av paradoxen öppnar för en grundläggande didaktisk diskussion om hur relationen mellan demokrati och utbildning bör ta form. Vidare tar avhandlingen utgångspunkt i att uppdraget att förankra demokratiska värden hos elever är ett mål som inte är frånkopplat frågan om elevers identitetsskapande. Det vill säga, utgångspunkten är att skolans

medborgarfostrande uppdrag berör aspekter av elevers egna och gemensamma identitetsskapande där frågor som *vem är jag?* och *vilka är vi?* är centrala (Ljunggren, 2008; 2010).

När skolans demokratiska uppdrag innefattar aspekter av känslor, identiteter och konflikter så är en central didaktiskt fråga vilken roll dessa aspekter bör ges i samhällskunskapsundervisningen. Avhandlingen ställer på detta sätt upp *det politiska som ett didaktiskt problem*. Det innebär att frågor om demokratisk fostran och klassrummets politiska liv förstås som frågor som berör relationerna mellan lärare, elev och innehåll och där lärares didaktiska handlande står i förgrunden.

På ett övergripande sätt kan det politiska i samhällskunskap förstås i termer av att undervisningen kan innehålla konflikter och spänningar mellan olika viljor om hur samhället *bör* utformas. Samhällskunskapsundervisningen kan till exempelvis rymma diskussioner mellan elever om samhälleliga *bör*-frågor. Samhällskunskapslärare hanterar också ett undervisningsinnehåll som kan vara politiskt laddat och omstritt. Utöver det så utgör partier och ideologier ett centralt innehåll i både högstadiet och gymnasiet. Som en del av undervisningen kan elever få möta politiker som formulerar olika idéer om hur samhället bör vara och vilket slags ”vi” som det bör bygga på. I samhällskunskap kan undervisningen bli konfliktfylld och laddad men den kan också präglas av samstämmighet och konsensus. Att undervisningen *kan* bli politiskt laddad bör förstås som ett villkor som konstituerar samhällskunskapsundervisningen och som följer av den demokratiska utbildningens paradox. Det vill säga, samhällskunskapsundervisningen är inte alltid politiskt laddad eller konfliktfylld men den bär alltid på en möjlighet av att kunna *bli* politiskt laddad.

När elever möter varandras skilda uppfattningar om samhället och när elever möter ett politiskt laddat undervisningsinnehåll så avkrävs lärare ett didaktiskt handlande. Det är mot denna bakgrund som frågan kan ställas om vilka teoretiska perspektiv på demokratisk utbildning som lärare kan lägga som grund för sitt didaktiska handlande när de möter det politiska i samhällskunskap.

Pedagogisk teori erbjuder olika begrepp och perspektiv som kan ligga till grund för lärares didaktiska handlande. Utifrån ett kommunitärt perspektiv på utbildning bör undervisningen bygga trygga och stabila identiteter hos eleverna med utgångspunkt från de gemenskaper som de redan är rotade inom (Sandel, 2006). Från ett liberalt perspektiv betonas istället behovet av att möjliggöra elevernas frigörelse från den privata sfärens traditioner så att

de på ett självständigt sätt kan forma sina egna uppfattningar och åsikter (Halstead, 2005).

Inom pedagogisk teori har också ett deliberativt ideal för medborgarfostran formulerats. Det deliberativa idealet lyfter fram betydelsen av att elever ges möjlighet att i kommunikation med andra forma sina uppfattningar och åsikter. Det deliberativa idealet betonar också betydelsen av att rikta kommunikationen mot en gemensam viljebildning där undervisningen ska sträva mot gemensamma överenskommelser i politiska frågor (Englund, 2016). Den deliberativa teorin har kritiserats för att inte ta hänsyn till den betydelse som känslor kan ha i politiska diskussioner i ett klassrum (Griffin, 2012; Ljunggren, 2007; Ruitenberg, 2009; Sund & Öhman, 2014). Kritiken har också pekat på att den deliberativa teorin, där idealet är att sträva mot konsensus, bortser från hur konflikter utgör en nödvändig del av politik och demokrati (Ljunggren, 2007). Vidare pekar kritiken bland annat på att det deliberativa idealet riskerar att vidmakthålla rådande maktrelationer (Hultin, 2007). Delar av denna kritik har tagit sin teoretiska utgångpunkt i Chantal Mouffes (2000; 2005) politiska teori om agonism och utifrån den diskuterat agonistiska perspektiv på medborgarfostran (Ljunggren, 1997; 2007; Ruitenberg, 2009; Sund & Öhman, 2014; Todd & Säfström, 2008). Inom Mouffes agonistiska teori betonas hur idealet för demokrati inte bör handla om avskaffandet av konflikter utan snararare om att konflikter bör ges utrymme inom ramen för samhällets demokratiska institutioner. Den agonistiska teorin lyfter också fram betydelsen av känslor och skapandet av kollektiva identiteter i relation till politiska diskussioner. Från ett agonistiskt perspektiv är det av stor betydelse att kollektiva identiteter ges utrymme att formuleras utifrån olika politiska positioner och ståndpunkter. En avgörande aspekt är att sådana kollektiva identiteter är öppna för att ständigt kunna omformuleras och inte knyts till essentialistiskt grundade kategoriseringar av människor. Från mitten av 1990-talet och framåt har Carsten Ljunggren (1996; 2007; 2010) utvecklat och formulerat en agonistisk utbildningsfilosofi som har sin grund i både Mouffes agonistiska teori och Hannah Arendts agonistiska handlingsfilosofi. Med utgångpunkt från agonismen har Ljunggren (1997; 2007) återkommande riktat kritik mot det deliberativa idealet. Inom svensk pedagogisk forskning har det sedan 90-talet funnits en pågående diskussion om agonism som pedagogisk riktning (Ljunggren, 1996; 2007; Bergdahl, 2010; Andersson, 2013; Sund, 2014; Håkansson, 2016). Den agonistiska teori som tar form inom denna forskning kan sägas erbjuda ett tydligt konkurrerande ideal till den deliberativa teorin om hur demokratisk utbildning bör ta form.

Att den deliberativa teorin och den agonistiska teorin sätter upp olika ideal för demokratisk medborgarfostran innebär att de erbjuder olika perspektiv på samhällskunskapsämnets didaktiska frågor. När ett klassrum fylls av olika viljor, åsikter och känslor kring en politisk fråga så kan en mängd didaktiska val aktualiseras för lärare att ta ställning till: Bör sakargument ges företräde framför känslogrundade argument? Bör diskussionen sträva mot någon form av gemensam viljebildning eller bör istället skillnaderna mellan elevernas olika åsikter understödjas och synliggöras? Bör läraren sträva mot att ställa själva sakfrågan i centrum eller ska elevernas erfarenheter och identiteter ges det centrala utrymmet i en politisk diskussion? Den deliberativa teorin och den agonistiska teorin ger olika svar på dessa didaktiska frågor där den deliberativa teorin lägger tyngdpunkten vid en sakligt grundad argumentation, en strävan efter gemensam viljebildning och ett kommunikationsklimat där sakfrågan ställs i centrum (Englund, 2016; Samuelsson & Bøyum, 2015). I kontrast till den deliberativa teorin ställer agonismen betydelsen av konflikter, känslor och skapandet av kollektiva identiteter i centrum för kommunikationen (Ljunggren, 2007; Ruitenberg, 2009; Zembylas, 2011). Den agonistiska teorin tar spjärn mot den deliberativa idén om att skilja sakfrågan från individens känslomässiga investering i den, och belyser istället hur politiska sakfrågor är sammanvävda med människors erfarenheter, föreställningar, känslor och identiteter (Ljunggren, 2007; 2010; jfr Szkudlarek, 2011).

Som nämnts ovan är en utgångspunkt för avhandlingen att demokratisk medborgarfostran inbegriper känslor, identiteter och konflikter. Då agonismen är en teori som ställer dessa aspekter i centrum för förståelsen av politik och demokrati kan den agonistiska teorins möjligheter och begränsningar sägas vara värda att vidare utforska i relation till samhällskunskapsundervisning.

Vad kan då en agonistiskt inriktad samhällskunskapsundervisning sägas innebära mer konkret? Om känslor ses som betydelsefulla i politiska diskussioner, på vilket sätt bör de i så fall ta plats i undervisningen? Betyder denna betoning av känslor att *alla* känslor kan betraktas som relevanta i politiska diskussioner i klassrummet – om inte, hur ska de relevanta känslorna kunna urskiljas från andra? Liknande frågor kan ställas till den agonistiska teorin när det gäller identiteter och konflikter: Hur ska gränsen dras mellan de identiteter och konflikter som bör understödjas från andra identiteter och konflikter?

En ambition med den här avhandlingen är att utforska och vidareutveckla den agonistiska teorin som ett samhällskunskapsdidaktiskt perspektiv. Att på detta sätt följa agonismen in i samhällskunskapsdidaktiken innebär att den agonistiska teorin omformuleras och förändras från att vara en teori om politik och demokrati till att bli ett samhällskunskapsdidaktiskt perspektiv.

Agonismen har i tidigare forskning behandlats i ett didaktiskt perspektiv, denna forskning utgör en startpunkt för avhandlingen men avhandlingen har också en ambition att utforska Ernesto Laclaus (2005; 2007) teori om populism, som ett relativt outforskat spår, i relation till demokratisk medborgarfostran och didaktik. Teorin om populism har sin bakgrund i Laclaus samarbete med Mouffe och delar på så vis agonismens centrala antaganden och begrepp (Laclau & Mouffe, 1985/2001; jfr Mouffe, 2018). Populismteorin betonar, liksom agonismen, betydelsen av känslor, identiteter och konflikter för demokrati och politik. Med populismteorin i förgrunden aktualiseras bland annat frågan om vilket ”vi” det är som bör ställas i centrum för demokratisk medborgarfostran och vilken roll känslor och konflikter bör ges när gränser mellan ”vi” och ”de” dras i undervisningen. Laclaus populismteori kan på så vis utgöra ett betydelsefullt verktyg i utforskandet och vidareutvecklandet av agonism som ett didaktiskt perspektiv.

Både den agonistiska teorin och populismteorin bygger på en förståelse av det politiska i termer av konflikt. Det innebär att båda teorierna tar avstamp i uppfattningen att mänskliga samhällen konstitueras av gränsdragningar mellan olika kollektiva identiteter, det vill säga olika gränsdragningar mellan ”vi” och ”de”. Det är med denna konfliktorienterade förståelse av det politiska som avhandlingen riktar fokus mot det politiska i samhällskunskap.

1.1 Avhandlingens syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. Det agonistiska perspektivet och dess begrepp ska på ett övergripande sätt kunna vara en utgångspunkt för lärares didaktiska överväganden om vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör ges i samhällskunskap. Mer specifikt ska det agonistiska perspektivet kunna användas som utgångspunkt för didaktisk reflektion om: (a) politiska diskussioner i samhällskunskap, (b) politiska partiers skolbesök, (c) samhällskunskapsämnets innehåll.

En ambition med avhandlingen är att det agonistiska perspektivet ska kunna vara ett bidrag till det svenska samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet och till det internationella forskningsfältet i pedagogisk filosofi. Ambitionen är dock inte att bidragen till dessa fält ska vara jämbördiga eller av samma slag. Bidraget till det svenska samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet ska förstås som ett teoretiskt bidrag som tar avstamp i ämnesteori för att utveckla en konfliktorienterad samhällskunskapsdidaktik. Bidraget till det internationella pedagogiskt-filosofiska fältet är en vidareutveckling av agonism i relation till frågor om medborgarfostran och demokratisk utbildning.

Utifrån detta syfte och med dessa ambitioner utforskas agonism, populism och samhällskunskapsundervisning i fyra artiklar där varje artikel besvarar en specifik fråga. Tillsammans lägger de fyra artiklarna grunden för formulerandet av ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap (kap. 6). I artikel 1 och 2 ligger fokus vid agonismens problem och möjligheter som didaktiskt perspektiv och utgår från den kritik som har riktats mot agonismen. Artikel 3 belyser vad ett populistiskt perspektiv på demokratisk utbildning kan innebära. Artikel 4 undersöker vad den politiska dimensionen i samhällskunskap innebär i relation till ämnets didaktiska dimension. Artiklarna besvarar följande frågor:

Fråga 1.

Vad innebär den kritik som har riktats mot det agonistiska perspektivet på undervisning?

Artikel 1:

Titel: Democratic Education and Agonism: Exploring the critique from deliberative theory.
Författare: Ásgeir Tryggvason, (2018).
Tidskrift: *Democracy & Education, 26*(1).

Med utgångspunkt i avhandlingens syfte att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap undersöks i den här artikeln den kritik som har riktats mot agonismen. På ett övergripande plan är fokus således riktat mot vad denna kritik innebär för agonismens potential av att vara ett didaktiskt perspektiv.

Den kritik som har riktats från deliberativ teori har lyft fram att agonismen tenderar att överbetona känslornas betydelse i undervisning där politiska frågor diskuteras. Ett sådant överbetonande innebär att agonismen riskerar att ställa elevernas identiteter i centrum för konflikter snarare än den sakfråga som diskuteras. Med utgångspunkt i agonismens definitioner av känslor, identiteter och konflikter visar artikeln att kritiken är missvisande. Vidare pekar artikelns resultat mot hur känslor, identiteter och konflikter kan ses som centrala komponenter i ett agonistiskt perspektiv på det politiska i undervisning.

Fråga 2.

Vilka problem finns det med ett agonistiskt perspektiv på politiska känslor och konflikter i undervisning?

Artikel 2:

Titel: The Political as Presence: On agonism in citizenship education.
Författare: Ásgeir Tryggvason, (2017).
Tidskrift: *Philosophical Inquiry in Education*, *24*(3).

För att vidare utforska agonism som didaktiskt perspektiv riktas fokus i den här artikeln mot hur agonistisk teori definierar känslor och konflikter i relation till undervisning och demokratisk medborgarfostran. Den agonistiska teori som står i förgrunden är Claudia W. Ruitenbergs (2009) formulering av en agonistiskt inriktad undervisning där känslor och konflikter i demokratisk medborgarfostran ges en central roll. Genom att lyfta fram elevers manifestationer mot Sverigedemokraternas skolbesök som ett exempel på politiska konflikter i skolor belyser artikeln några av de problem som agonismen står inför som didaktiskt perspektiv. Utöver att belysa dessa problem föreslås och formuleras en agonistisk definition av politiska känslor i undervisning. Artikeln vidareutvecklar på så vis agonismen som ett didaktiskt perspektiv. I relation till samhällskunskapsundervisning utgör artikelns resultat en didaktisk teoretisering av vad det politiska innebär i relation till klassrumsdiskussioner och i relation till politiska partiers skolbesök.

Fråga 3.

Vad innebär ett populistiskt perspektiv på demokratisk utbildning?

Artikel 3:

Titel: Democratic Education in the Mode of Populism.
Författare: Andreas Mårdh & Ásgeir Tryggvason, (2017).
Tidskrift: *Studies in Philosophy and Education, 36*(6).

I artikeln formuleras ett populistiskt perspektiv på demokratisk utbildning. Artikeln tar avstamp i Ernesto Laclaus (2007) teori om populism och John Deweys (1916/2004) teori om utbildning och demokrati. Laclaus teori om populism betonar bland annat betydelsen av känslor och konfliktlinjer i skapandet av kollektiva identiteter. Teorin belyser på så vis relationen mellan känslor, identiteter och konflikter. Artikeln lyfter fram hur Laclaus populismteori kan bidra till en förståelse av demokratisk utbildning på två sätt. För det första kan teorin om populism belysa *hur* kollektiva identiteter kan ta form inom demokratisk utbildning. För det andra kan teorin bidra med en *politisk* förståelse av demokratisk utbildning genom att betona betydelsen av konfliktlinjer i fostran av demokratiska medborgare. I relation till avhandlingens syfte att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap belyser artikelns resultat betydelsen av känslor, identiteter och gränsdragningar mellan ”vi” och ”de” som betydelsefulla aspekter av demokratisk medborgarfostran.

Formulerandet av ett populistiskt perspektiv på demokratisk utbildning kan ses som en teoretisering av vad det politiska innebär i relation till demokratisk medborgarfostran. Artikelns resultat belyser hur några av agonismens centrala komponenter, så som känslor, konflikter och kollektiva identiteter, kan förstås i relation till undervisningens övergripande uppdrag att fostra demokratiska medborgare.

Fråga 4.

Vad innebär den politiska dimensionen i samhällskunskap?

Artikel 4.

Titel: Den politiska dimensionen i samhällskunskap.
Författare: Ásgeir Tryggvason & Johan Öhman (manus).

I artikeln undersöks vad den politiska dimensionen i samhällskunskap innebär i förhållande till ämnets didaktiska dimension. Studien bygger på kvalitativa intervjuer med lärare i högstadium och gymnasium samt två klassrumsobservationer. Med utgångspunkt i agonistisk teori förstås den politiska dimensionen i samhällskunskap i termer av att vara relationerna mellan *konflikter, "vi och de"* och *åsikter om samhället*. Utifrån didaktisk teori förstås den didaktiska dimensionen som relationerna mellan *lärare, elev* och *innehåll*.

Artikelns resultat belyser hur politiska partier kan utgöra ett innehåll i samhällskunskap som lärare behöver hantera både som ett politiskt laddat innehåll och som ett innehåll att undervisa om. Resultatet visar också hur den didaktiska relationen mellan lärare och elev kan återfinnas mitt i politiskt laddade klassrumsdiskussioner. Vidare belyser artikeln hur elevers politiska åsikter om innehållet både kan vara en tillgång och ett problem i samhällskunskapsundervisningen.

I relation till avhandlingens syfte belyser artikeln hur det politiska i samhällskunskap behöver förstås i förhållande till de relationer som formar samhällskunskapsundervisning, nämligen de didaktiska relationerna mellan lärare, elev och innehåll. Att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap behöver på så vis göras i förhållande till de didaktiska relationer som konstituerar samhällskunskapsundervisningen.

1.2 Disposition

Avhandlingen består av sju kapitel och fyra artiklar. Upplägget för kappan är följande: Efter detta inledande kapitel ger kapitel 2 en bakgrund till det politiska i samhällskunskap genom att lyfta fram ämnets medborgarfostrande roll och den centrala betydelse som diskussioner av politiska frågor har haft inom ämnet. Kapitlet ger också en kort utbildningspolitisk kontextualisering av ämnet och belyser frågor om politiska partiers skolbesök. I kapitel 3 beskrivs tidigare forskning, dels inom det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet i Sverige och dels inom pedagogisk filosofi. I kapitlet beskrivs hur avhandlingen bygger vidare på och förhåller sig till dessa två forskningsfält. Kapitel 4 utgörs av en teoretisk inplacering av avhandlingens artiklar i relation till Mouffe och Laclaus teorier och hur dessa har används inom pedagogisk teori. Kapitlet ger på så vis en fördjupad beskrivning av artiklarnas teoretiska sammanhang och bidrag. Kapitel 5 ger en beskrivning av avhandlingens metoder och forskningsetiska överväganden.

Kapitel 6 är avhandlingens resultatkapitel och är en syntetisering av de fyra artiklarnas resultat.[1] Relationen mellan resultatkapitlet och artiklarna behöver här klargöras. I kapitlet formuleras ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. Mer specifikt innebär det ett formulerande av ett agonistiskt perspektiv på: (a) politiska diskussioner i samhällskunskap, (b) politiska partiers skolbesök, (c) samhällskunskapsämnets innehåll. De fyra artiklarna lägger tillsammans grunden för detta formulerande. Även om tre av artiklarna är teoretiska och en artikel är empirisk så har de samma funktion i formulerandet av avhandlingens resultat. Det vill säga, avhandlingen har ett teoretiskt resultat och detta grundläggs av tre teoretiska studier och en empirisk studie. I kapitel 7, som är det sista och avslutande kapitlet, diskuteras avhandlingens bidrag, resultat och metod. Efter det följer några avslutande reflektioner om det politiska som ett didaktiskt problem.

[1] Ett lämpligt upplägg kan därför vara att läsa kapitel 1-5 och att sedan läsa de fyra artiklarna för att avslutningsvis läsa kapitel 6 och 7.

2. Bakgrund

Skolans uppdrag att fostra demokrater kan sägas skapa ett spänningsfält för lärare i och med att de både ska förmedla vissa fasta demokratiska värden *och* möjliggöra individuell frihet och självständiga ställningstaganden hos elever. Nedan skisseras en bakgrund som belyser hur samhällskunskapsämnet med dess innehåll av samhällsfrågor, politiska diskussioner och partibesök står inom detta spänningsfält.

2.1 Medborgarfostran: kommunikation, värden och konflikter

För att inledningsvis karaktärisera skolans politiska uppdrag att fostra demokratiska medborgare utgör IEA-studien *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) en lämplig referenspunkt. ICCS är en internationell studie om elevers kunskaper om demokrati och samhälle, elevers värderingar samt deras politiska engagemang. Studien har genomförts 2009 och 2016 och Sverige har deltagit vid båda tillfällena.[2] ICCS (och dess föregångare Cived 1999) är den största studien av sitt slag och utgör en betydande utgångspunkt för svensk forskning om skolans demokratiska medborgarfostran (se Almgren, 2006; Andersson, E., 2012; Ekman, 2007; Ekman & Zetterberg, 2010; Ljunggren & Unemar Öst, 2010; Olson, 2012a).

Resultat från ICCS 2016 visar att svenska elever i årskurs 8 har ”mycket goda kunskaper i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor” (Skolverket, 2017, s. 7). När det gäller politiska diskussioner i skolan så uppfattar eleverna att klassrumsklimatet är öppet.[3] En stor del av eleverna (87 %) uppfattar att läraren ofta eller ibland uppmuntrar elever att uttrycka sina åsikter (ibid., s. 64; jfr Ljunggren & Unemar Öst 2010, s. 34). Utifrån ICCS studien 2016 verkar det finns relativt goda förutsättningar för politiska diskussioner i svenska klassrum, åtminstone i högstadiet där elever har internationellt sett goda kunskaper om samhället och i hög grad upplever att klassrummet har ett öppet kommunikationsklimat.

[2] I ICCS-studien 2009 deltog 38 länder och 2016 deltog 24 länder. I den svenska delen av studien deltog runt 7000 elever i årskurs 8 och 9 år 2009 (Skolverket, 2010), medan det 2016 deltog ungefär 3500 elever och då enbart i årskurs 8 (Skolverket, 2017, s. 19).

[3] 75 % av eleverna i den svenska studien svarade ”ofta” eller ”ibland” på påståendet ”Elever uttrycker sina åsikter i klassrummet även om deras åsikter skiljer sig från de flesta av de andra elevernas” (Skolverket, 2017, s. 64).

Även om förutsättningarna för politiska diskussioner i undervisningen framstår som gynnsamma så har studier av kommunikationen i svenska klassrum pekat mot att ”det inte är samtalsinriktad undervisning som dominerar i den svenska skolan” (Andersson, K. 2012, s. 159). Istället verkar det vara så att ”[d]et dominanta kommunikationsmönstret är att samhällsläraren talar och att eleverna lyssnar” (Ljunggren & Unemar Öst, 2010, s. 33).

Både ICCS-studien 2009 och 2016 visar också att svenska elever har ett starkt stöd för principen om allas lika värde och att de i hög grad stödjer jämställdhet mellan kvinnor och män. De värden som skolan ska förmedla verkar på så vis i hög grad vara förankrade hos många elever. Vid närmare analys av resultat från 2009 framträder dock en annan slags bild. När demokratiska principer om människors lika värde ställs i ett konfliktperspektiv ser stödet för principerna inte ut att vara lika starkt. I studien fick elever till exempel ta ställning till situationer där olika samhällsgrupper ställs mot varandra. Joakim Ekman och Pär Zetterberg (2010) beskriver resultat på följande sätt:

> Samtidigt ser vi också att det bland betydande andelar av skoleleverna tycks finnas en slags beredskap att diskriminera mot kvinnor och invandrare, i mer specifika sammanhang, då olika gruppers intressen ställs mot varandra (Ekman & Zetterberg, 2010, s. 52).

Bilden av hur väl demokratins värden och principer är förankrade hos elever är således komplex. Det verkar finnas ett starkt stöd för de värden som skolan ska förankra och förmedla i *formell* bemärkelse samtidigt som stödet inte är lika stort när det gäller *konkreta* situationer och konfliktlinjer.

I ett didaktiskt perspektiv så aktualiserar detta resultat frågor om den roll som konflikter och identiteter bör ha i undervisning. Den skillnad som Ekman och Zetterberg visar mellan elevers formella och konkreta stöd för demokratins principer aktualiserar exempelvis frågan om hur samhällskunskapsundervisningen bör behandla situationer där olika samhällsgrupper ställs emot varandra. Vilka slags konflikter kan ses som legitima samhällskonflikter och vad betyder det för undervisningen? Frågor som denna blir särskilt aktuella i relation till samhällskunskapsämnet som historiskt sett både haft ett tydligt demokratifostrande uppdrag och kan karaktäriseras som ett ämne där politiska diskussioner intar en central plats.

2.2 Politiska diskussioner och samhällskunskapsämnet

Historiskt sett så har samhällskunskapsämnet haft ett särskilt ansvar för skolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare (Englund, 1986a; 1986b; jfr Bromsjö, 1965). När 1946-års skolkommission (SOU 1948:27) formulerar förslaget till en nio-årig enhetsskola så argumenterar kommissionen för att det behöver inrättas ett nytt skolämne: samhällskunskap. Idén var att det nya samhällskunskapsämnet skulle ersätta folkskolans och fortsättningsskolans medborgarkunskap. Ämnet skulle inte bara vara en utökning av den samhällslära som fanns i realskolans ”historia med samhällslära” utan skulle utformas som ett självständigt ämne. På så vis skulle ämnet bli vidare än realskolans samhällslära som präglades av en statsvetenskaplig inriktning (Englund, 1986b, s. 357; 377f).

Det är således i formulerandet av en nioårig demokratifostrande skola som samhällskunskapsämnet får sin legitima plats i svensk skola. Samhällskunskapsämnet och skolans demokratiska uppdrag kan på detta sätt sägas vara intimt sammanvävda med varandra där själva demokratiuppdraget är konstituerande för ämnets tillkomst och legitimitet.

Samhällskunskapsämnets betydelse för fostran av demokratiska medborgare gällde dock inte bara den nya enhetsskolan utan gavs också en central plats i kommissionens formuleringar om gymnasieskolan (Englund, 1986b, s. 357f). Kommissionen skriver:

> Mer än något annat skolämne bör samhällskunskapen kunna fostra eleverna till en kritisk inställning mot miljöbetonade åsikter men samtidigt göra dem positivt intresserade av det samhälleliga livet i dess olika facetteringar och förbereda deras kommande insats som samhällsmedborgare (SOU 1948:27, s. 326).

Det samhällskunskapsämne som tar form i utredningen får till sin centrala uppgift att väcka och vidmakthålla elevernas intresse för samhällsfrågor. Om eleverna förlorar intresset för samhällsfrågor så fort de lämnar skolan så vore det, som kommissionen skriver ”inte mycket vunnet med undervisningen i ämnet”(SOU 1948:27, s. 165). För att undervisningen ska kunna skapa ett sådant intresse ges klassrumsdiskussioner en central roll (SOU 1948:27, s. 166). Det didaktiska perspektiv som målas upp handlar om att läraren ska ”försöka inrikta lärjungarna på att analysera problemen sakligt och allsidigt och varna dem för att av prestigeskäl vidhålla ogenomtänkta ståndpunkter” (s. 166).

Här beskrivs således ett nytt skolämne där samhällsfrågor ska diskuteras sakligt och allsidigt och där eleverna ska få möjlighet att både bilda sig en

egen uppfattning och en möjlighet att ändra sig. Det vill säga, det nya ämnet ska bli ett ämne där diskussioner har en given plats och där det saklighet, snarare än prestige, ses som vägledande för kommunikationen.

Den riktning och ambition som skolkommissionen formulerar för samhällskunskapsämnet landar dock i ett utbildningspolitiskt landskap där andra politiska krafter är med och formar ämnet. Samhällskunskapsämnet blir något av en ”splittrad kompromissprodukt” (Englund, 1986b, s. 477).

> Den höga ambition med det nya samhällskunskapsämnet på framträdande plats i den nya skolans demokratiska fostran som präglat skolkommissionen och 1950-års proposition är således tio år senare betydligt förändrad. I de tidigare dokumenten är den demokratiska fostran den högsta principen för skolans arbete och samhällskunskapsämnet en nödvändig aspekt av denna fostran. I Lgr 62 är ämnet underordnat studie- och yrkesvalets problematik och relaterat till en social fostran till ett föränderligt samhälle (Englund 1986b, s. 393-394.)

Även om skolkommissionens ambition pressas tillbaka av andra politiska krafter så går det ändå att se hur klassrumsdiskussioner om politiska frågor tillskrivs en betydande roll inom samhällskunskapsämnet (jfr Morén & Irisdotter Aldenmyr, 2015). Under 1960-talet karaktäriserar Skolöverstyrelsen ämnet i termer av att vara av ”politiskt kontroversiell natur, antingen det gäller dagsaktuell partipolitik eller mera ideologiskt betonade spörsmål” (Skolöverstyrelsen, 1964, s. 106). I de metodiska anvisningarna för samhällskunskap i Lgy 65 skriver Skolöverstyrelsen att eleverna bör ”få övning i att avhandla politiskt brännande frågor i en korrekt och sansad ton, något som givetvis inte får hämma deras intresse” (Lgy 65, s. 244). Detta kan tolkas som att Skolöverstyrelsen identifierar en spänning inom ämnet. Å ena sidan är det viktigt att politiska diskussioner i undervisningen är korrekta och sansade och å andra sidan är det viktigt att eleverna får möta brännande frågor på ett sätt där kravet på att vara korrekt och sansad inte begränsar deras politiska intresse. När samhällskunskapsämnet tar form i Lgy 70 så beskrivs diskussioner om samhällsfrågor som en naturlig del av ämnet och formuleras i relation till elevernas förmåga att analysera och lösa problem (Morén & Irisdotter Aldenmyr, 2015).

Under 1980-talet och 90-talet ställs samhällsfrågor på ett tydligt sätt i centrum för ämnets utformning. I gymnasiets kursplan från 1988 utgör samhällsfrågor en utgångspunkt för hur innehållet organiseras och är en riktlinje för hur undervisningen ska bedrivas (Morén & Irisdotter Aldenmyr, 2015; jfr Englund 2013). Att utgå från samhällsfrågor i undervisningen

handlar om att utgå från frågor som är aktuella och kan engagera elever och lägga grunden för ett aktivt medborgarskap. I kommentarmaterialet till kursplanen ges några sådana exempel, en samhällsfråga kan handla om ”den lokala industrins situation, bostadssituationen i kommunen, […] motsättningarna mellan invandrare och lokalbefolkning, svältkatastroferna i Afrika och USA:s eller Sovjets hållning till närliggande stater” (Läroplan för gymnasieskolan 1988:82, s. 9).

När elever möter samhällsfrågor och får ta del av olika perspektiv, samtidigt som de ska forma sina egna uppfattningar, så framstår det som en process som kan vara omtumlande. Nedan återges ett utdrag från kursplanens kommentarmaterial om vad bearbetningen av samhällsfrågor i undervisningen innebär:

> Genom bearbetningen lär sig eleverna att det kan finnas många olika uppfattningar och därmed alternativa lösningar på olika samhällsfrågor. De ser nya sammanhang, samtidigt som tidigare isolerade och kanske förbryllande delsammanhang kan förstås i ljuset av de nya, överordnade sammanhangen. Denna process kan vara mödosam att gå igenom, eftersom individen ibland tvingas ge upp sina föreställningar. Att komma till insikt är alltså inte enbart en intellektuell utan också en emotionell process (Läroplan för gymnasieskolan 1988:82, s. 10).

Att bearbeta samhällsfrågor i undervisningen är enligt kommentarmaterialet inte något som kan reduceras till en intellektuell process. Snarare framstår bearbetningen som en process som innefattar grundläggande aspekter av hur individen ser på sig själv och sina egna föreställningar och kan därför vara en omtumlande emotionell process.

Under 1990-talet stärks samhällsfrågornas roll i ämnet och blir en tydlig organiserande princip för ämnet. Enligt Göran Morén och Sara Irisdotter Aldenmyr (2015, s. 14) så innebar det att begreppet ”samhällsfrågor” fick en central position och blev avgörande för hur andra begrepp inom ämnet gavs betydelse och mening.

Mot slutet av 1990-talet formuleras skolans medborgarfostrande uppdrag i termer av att vara ett värdegrundsuppdrag. Med implementeringen av ”Värdegrundsåret” under 1999-2000 underströks från statligt håll betydelsen av en ömsesidig kommunikation där elever i skolan får möta olika åsikter och i samtal med andra får forma sina uppfattningar. Detta kan sägas vara i linje med en deliberativ idé om politisk kommunikation i utbildning där den respektfulla kommunikationen tillsammans med den gemen-

samma viljebildningen lyfts fram som betydelsefull för demokratisk utbildning (Englund, 2000; Englund, 2015, s. 53). Under samma period skriver Skolverket i förordet till en skrift om deliberativa samtal och värdegrund att ”demokratisk kompetens innebär att kunna reflektera kring, känslomässigt bearbeta, förhålla sig till och agera utifrån de grundläggande demokratiska värdena (värdegrunden)” (Skolverket i Englund, 2000, s. 3). När elever möts i diskussioner och utvecklar en demokratisk kompetens beskrivs det således som en process som omfattar många aspekter av elevers varande, det handlar om att *reflektera*, *känslomässigt bearbeta*, *förhålla sig till värden* och att kunna *agera*. Detta sätt att beskriva politiska diskussioner i klassrummet är inte långt ifrån hur samhällsfrågor beskrevs under 1980-talet i termer av att kunna vara en mödosam och emotionell process för elever. Synsättet att politiska diskussioner i undervisningen omfattar många aspekter av livet finns således kvar även runt millennieskiftet.

I framskrivningen av en deliberativ kommunikation i auktoritativa texter är det möjligt att se hur de två uppdragen (att fostra till fasta värden *och* möjliggöra fri åsiktsbildning) sammanstrålar. Det som blir framträdande är ett perspektiv där den gemensamma och respektfulla kommunikationen mellan elever ställs i centrum för demokratiuppdraget. Genom att Skolverket under början av 00-talet ställer kommunikationen i centrum för värdegrundsuppdraget i sina auktoritativa texter så framstår de två uppdragen varken som motstridiga eller som konfliktfyllda (se Zackari & Modigh, 2000; jfr Andersson, K., 2012, s. 14). Skolverket karaktäriserar samtalen i termer av att olika åsikter tillåts brytas mot varandra samtidigt som gemensamma värden ska kunna ta plats: ”Samtalet innefattar både en strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om” (Skolverket citerat i Englund & Englund, 2012, s. 27).

Med läroplansreformerna 2011 tonas samhällsfrågornas roll inom ämnet ner till förmån för ett mer detaljerat och fast ämnesinnehåll (Morén & Irisdotter Aldenmyr, 2015). Enligt Klas Andersson (2012) träder det deliberativa idealet om diskussioner och samtal i undervisning tillbaka i utbildningsdebatten under slutet av 00-talet och i början av 2010-talet. Istället tenderar en idé om lärarcentrerad katederundervisning att ta form som ett starkt ideal i den nationella utbildningspolitiken under 2010-talet (Andersson, K., 2012, s. 16).

Under 2010-talet förändras också värdegrundens roll i skolan genom att få en starkare juridisk inramning och reglering (Bergh & Arneback, 2016).

En starkare juridisk inramning kan exempelvis innebära att politiska diskussioner i klassrummet skrivs fram i relation till den juridiska regleringen kring yttrandefrihet, hets mot folkgrupp och kränkande behandling (Arneback, 2012; Bergh & Arneback, 2016). Det är mot bakgrund av dessa förändringar som politiska partiers skolbesök blir en särskilt intressant aspekt av skolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare. När politiska partier tar plats i skolan och i samhällskunskapsundervisningen så aktualiserar det en mängd didaktiska frågor och drar vissa av dem till sin spets.

2.3 Politiska partier i skolan

Att skolor bjuder in politiska partier och organisationer kan ses som en betydelsefull del i det demokratiska uppdraget att möjliggöra för eleverna att forma och uttrycka egna politiska ståndpunkter. I arrangerandet av politiska partiers skolbesök har samhällskunskapslärare ofta en nyckelroll (Skolverket, 2012b, s. 18). Spänningsfältet mellan de två uppdragen att fostra till fasta demokratiska värden *och* möjliggöra för elever att självständigt forma och uttrycka sina ståndpunkter kvarstår dock och blir synligt när partier vars ideologi strider mot skolans värdegrund vill besöka skolor (se Skolverket, 2012b). Denna spänning blir tydlig i den juridiska reglering som omgärdar partiers skolbesök.

I januari 2018 ändrades skollagen då en ny reglering gällande partibesök skrevs in i skollagens första kapitel (SFS 2010:800, 5a §). Den nya regleringen innebär att om partier bjuds in till skolor så ska inbjudan följa ett objektivt kriterium, det kan till exempel vara att bara riksdagspartierna bjuds in. Om ett annat parti vill delta så får skolan neka partiet att delta så länge själva inbjudan till de övriga partierna följde ett objektivt kriterium. Fram till 2018 var det inte på detta sätt. Den tidigare lagstiftningen innebar att om partier hade bjudits in till skolan och andra partier ville delta så fick skolan inte neka dem tillträde, även om deras ideologi stred mot skolans värdegrund. År 2012 skrev Skolverket i sitt stödmaterial följande: ”Ett partis politiska åsikter får aldrig medföra att partiet behandlas sämre än andra partier, inte ens om dess åsikter strider mot skolans värdegrund” (Skolverket, 2012a, s. 10). Denna juridiska reglering innebar exempelvis att skolor som bjöd in riksdagspartierna till en debatt inte hade rätt neka ett öppet nazistiskt parti att delta i debatten på grund av partiets ideologi.

I samband med valrörelsen 2014 då elever vid flertal gymnasieskolor manifesterade mot Sverigedemokraternas skolbesök blev frågan om skolans demokratiuppdrag och partiers skolbesök en brännande politisk fråga.

Spänningsfältet mellan att fostra till fasta demokratiska värden och samtidigt möjliggöra ett fritt opinionsbildande för elever blev en fråga för staten att hantera. I augusti 2014 tillsattes en statlig offentlig utredning som fick till uppgift att se över det juridiska regelverket kring politiska partiers skolbesök. I utredningens betänkande *Politisk information i skolan – ett led i demokratiuppdraget* (SOU 2016:4) formulerades ett lagförslag som ligger till grund för den reglering som började gälla 2018. Regeringens proposition följde dock inte utredningens lagförslag till fullo. Förutom att föreslå att skolor får neka partier tillträde om inbjudan har följt ett objektivt kriterium så föreslog utredningen att det skulle vara tvingande för skolor att ge elever information från partier som nekats tillträde (SOU 2016:4, s. 21). Förslaget mötte kritik från Justitiekanslern som i sitt remissvar skrev att ”den föreslagna bestämmelsen skulle innebära en skyldighet för skolan att sprida information även från mycket små och perifera partier” (Justitiekanslern, 2017; jfr Prop. 2017/18:17, s. 18). Skollagens nya formulering blev istället att skolor *kan* men är inte tvingande till att ge elever information från partier som nekats tillträde (SFS 2010:800, 5a §). I propositionen för regeringen ett resonemang om detta:

> Den information som partierna lämnar måste inte lämnas till eleverna exakt såsom partiet framställer den utan informationen kan i stället presenteras på ett annat sätt som en lärare bedömer lämpligt för elevernas utbildning. Detta kan exempelvis göras genom att partiernas uppfattningar i en viss fråga byggs in i undervisningen genom att läraren använder sig av det material som partierna har skickat in (Prop. 2017/18:17, s. 29).

Ur ett didaktiskt perspektiv kan dessa juridiska resonemang och skiljelinjer sägas aktualisera didaktiska frågor om skolans och undervisningsinnehållets gränser. Från ett didaktiskt perspektiv kan det också framstå som självklart att lärare bearbetar information från partier och bygger in det i sin undervisning eftersom undervisning bygger på att läraren väljer och bearbetar ett innehåll i någon utsträckning (Hopmann, 2007; Hudson, 2002). Dessa juridiska resonemang belyser också frågan om huruvida skolan kan förstås som en särskild plats för politiska diskussioner vilket öppnar för frågan om vilket slags kommunikativt ideal som skolan bör sträva mot. Utredningen (SOU 2016:4) som låg till grund för lagändringen ställer frågan: ”Hur kan skolan både skydda yttrandefriheten och agera mot vissa yttranden och samtidigt åstadkomma ett gott debattklimat?” (SOU 2016:4, s. 250). Det deliberativa ideal för klassrumsdiskussioner som var framträdande under början av 2000-talet är dock inte framträdande i utredningens

idéer om ett gott debattklimat. Vad som istället träder fram i förgrunden är behovet av tidsreglerade inlägg och rätten till replik:

> Utredningen ser därför gärna att det inför en politisk debatt i skolan sätts upp debattregler/yttre förhållningsregler för de som deltar. En moderator för en debatt i skolan kan ställa upp ramar för debatten. Här kan det förutom ämnesavgränsning, t.ex. anges tidsbegränsning av inlägg och replikrätt. Därtill kommer sådana självklara ordningsregler som att det inte är tillåtet att tala i munnen på varandra, utan att deltagarna talar efter att ha fått ordet tilldelat sig från moderator (SOU 2016:4, s. 252).

I ljuset av den roll som politiska diskussioner har haft i skolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare kan citatet ovan säga vara särskilt intressant. Formuleringen kan ses som ett exempel på den juridiska inramningen av undervisning. Av citatet framgår hur en statlig offentlig utredning, som har till uppgift att analysera bestämmelser för partiers skolbesök och lämna lagförslag, också formulerar förslag på didaktiska riktlinjer för undervisningen.

Den roll och innebörd som politiska diskussioner har tillskrivits har således förändrats de senaste decennierna. Under det sena 1980-talet och tidiga 90-talet är behandlandet av samhällsfrågor den organiserande principen för samhällskunskap på gymnasiet (Morén & Irisdotter Aldenmyr, 2015). I slutet av 1990-talet och i början av 2000-talet sammanlänkas politiska diskussioner med skolans värdegrund där deliberativa samtal får en tydligt framskriven roll (Englund & Englund, 2012). Under 2010-talet förstärks den juridiska inramningen av skolans kunskapsuppdrag och värdegrundsuppdrag (Bergh & Arneback, 2016). Mot bakgrund av denna förskjutning går det att förstå att en statlig offentlig utredning om författningsändringar också kommer till att föreslå didaktiska riktlinjer för politiska debatter i skolan.

Givet den förändrade roll som samhällsfrågor och politiska diskussioner har tillskrivits inom samhällskunskapsämnet är det möjligt att identifiera skilda och motstridiga didaktiska ideal som lärare behöver ta ställning till i sin undervisning. De olika idealen ger olika svar på vad som är eftersträvansvärt när politiska diskussioner behandlas i klassrummet: Bör känslor få en framträdande roll i sådana diskussioner eller är det viktiga istället att politiska diskussioner präglas av en ordning där inlägg och repliker har en tidsbegränsning? Hur kan elevernas möte med brännande politiska frågor präglas av saklighet utan att det innebär ”en hämsko på deras politiska intresse” (Skolöverstyrelsen, 1964, s. 106)?

Liknande frågor kan ställas om idealet när det gäller vilken roll som elevernas identiteter bör spela och vilken roll konflikter ska ges i politiska diskussioner i klassrummet. Ska sådana diskussioner främst ses som en emotionell och mödosam process för eleven som ”ibland tvingas ge upp sina föreställningar” (Läroplan för gymnasieskolan, 1988:82, s. 10) eller ska de främst ses som en arena för rätten att uttrycka sin åsikt? Svaret på dessa och liknande normativa frågor går att finna i olika normativa teorier om skolans demokratiska medborgarfostran.

3. Tidigare forskning

Den forskning som presenteras i detta kapitel är forskning från två forskningsfält. Det ena fältet är svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning och det andra fältet är internationell pedagogisk filosofi om medborgarutbildning. Det agonistiska perspektiv som formuleras i avhandlingens resultatkapitel kan förstås som ett bidrag till båda dessa fält, dock på något olika sätt (se 7.1.2 nedan). Artikel 1, 2 och 3 är skrivna inom det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet medan artikel 4 är avsedd att vara ett bidrag till det svenska samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet. I avhandlingens resultatkapitel används resultaten från de pedagogiskt-filosofiska artiklarna (1, 2 och 3) och den empiriskt grundade artikel 4 för att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. I det här kapitlet beskriver jag först forskningsläget inom det svenska samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet för att sedan beskriva tidigare studier inom det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet. Avslutningsvis summerar jag hur avhandlingen kan positioneras i relation till dessa två forskningsfält.

3.1 Det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet

För att skapa en överblick över tidigare samhällskunskapsdidaktisk forskning i Sverige har jag i huvudsak gått tillväga på tre sätt. För det första har jag tagit del forskningsöversikter och inventeringar som beskriver det samhällskunskapsdidaktiska fältet (Johnsson Harrie, 2011; Kristiansson, 2015; Olsson, 2011). Dessa har bidragit till en översiktlig karta över svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning. För det andra har jag gjort databassökningar i Summon och i Swepub med sökorden: *Samhällskunskap*, *samhällskunskapsdidaktik* och *samhällskunskapsundervisning*. Resultatet från sökningar ger en liknande bild som forskningsöversikterna och belyser ett fält som inte är särskilt stort och som framstår som relativt väl avgränsat. Att fältet inte är särskilt stort framgår exempelvis av att den sökning som ger flest resultat visar 23 avhandlingar/licentiatuppsatser och 52 artiklar.[4] Det tredje sättet för att söka tidigare forskning och skapa en överblick har varit att söka i referenslistor från samhällskunskapsdidaktiska avhandlingar och

[4] Här kan det understrykas att forskning vid Karlstads universitet och dess Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (CSD) har en framträdande roll inom det svenska fältet. I sökning av ”samhällskunskap” visar SwePub 38 vetenskapliga artiklar varav 17 är publicerade i tidskriften *Nordidactica* som ges ut av CSD. I sökning av ”samhällskunskap” i databasen Summon visar resultatet 23 avhandlingar/lic-uppsatser varav 11 är från Karlstads universitet.

artiklar. Dessa tre tillvägagångssätt ger tillsammans en översikt över ett svenskt forskningsfält där ungefär 40-50 forskare och doktorander/licentiander är verksamma.

3.1.1 Tre huvudtyper av studier inom forskningsfältet

Det som kan sägas vara ett sammanhållande nav för det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet är det gemensamma intresset för skolämnet samhällskunskap (Johnsson Harrie, 2011; Kristiansson, 2015; Olsson, 2011). I en forskningsinventering avgränsar Anna Johnsson Harrie (2011) samhällkunskapsdidaktisk forskning till studier som berör ämnet och undervisning i samhällskunskap. Inventeringen omfattar forskning mellan åren 2000 och första hälften av 2011 och Johnsson Harrie delar in fältet utifrån tre kategorier. Den första kategorin är *studier av samhällskunskapsundervisningens betingelser*. Inom denna kategori finns ämnesdidaktiska policystudier och studier av läromedel i samhällskunskap (se Bronäs, 2000). Den andra kategorin är *studier av talet om undervisning och lärande i samhällskunskap*. Inom denna kategori finns studier av hur lärare och elever beskriver och talar om samhällskunskapsundervisning. Forskning om relationen mellan demokrati, samtal och samhällskunskapsundervisning utgör en betydande del inom denna kategori (se Almgren, 2006; Eriksson, 2006; Broman, 2009; Larsson 2007; Forsberg, 2011). Inom kategorin finns också forskning om lärares didaktiska resonemang om val av undervisningsinnehåll, som till exempel Peter Walls (2011) licentiatuppsats om den roll som EU får i undervisningen om politik i samhällskunskap. Den tredje och sista kategorin är *studier av pågående undervisning och undervisningsresultat i samhällskunskap*. Denna kategori innefattar studier av klassrumsdiskussioner i samhällskunskap (Liljestrand, 2002) och studier av samhällskunskapslärare bedömningspraktiker (Odenstad, 2010).

I summeringen av sin inventering av samhällskunskapsdidaktisk forskning lyfter Johnsson Harrie (2011) fram att ”[d]et har länge varit ont om studier med fokus på samhällskunskapslärarna” (s. 22) men pekar samtidigt på att det i slutet och efter hennes undersökningsperiod har publicerats ett flertal studier från Karlstads universitet som fokuserar samhällskunskapslärare. Det är mot bakgrund av denna summering som Göran Bergströms och Linda Ekströms (2015) studie av licentiatuppsatser från Karlstads universitet kan ses som nästa steg för att beskriva det svenska forskningsläget inom samhällskunskapsdidaktik.

3.1.2 En svag ämnesteoretisk förankring?

I sin studie av den ”framväxande samhällskunskapsdidaktiken” riktar Bergström och Ekström (2015) fokus mot den samhällskunskapsdidaktiska forskningens vetenskapssyn och relation till ämnesteori. Studien omfattar nio licentiatuppsatser i samhällskunskapsdidaktik från Karlstads universitet samt två doktorsavhandlingar från Göteborgs universitet och Umeå universitet. Detta urval omfattar samtliga licentiatuppsatser och doktorsavhandlingar som klassificeras som ämnesdidaktiska med inriktning mot samhällskunskap fram till år 2013.

Resultatet av deras analys av det framväxande forskningsfältet är att samhällskunskapsdidaktisk forskning i Sverige har en relativt svag förankring i ”ämnesteorier”. Det vill säga, forskningen har en svag förankring i samhällsvetenskapliga teorier. En risk med en sådan svag ämnesteoretisk förankring, menar de, är att samhällskunskapsdidaktisk forskning blir allmändidaktisk snarare än ämnesdidaktisk. Risken är således att de frågor och fenomen som är specifika för skolämnet samhällskunskap kan komma att hamna i skymundan. Bergström och Ekström menar att denna svaga ämnesteoretiska förankring är en kunskapslucka inom fältet:

> Här ser vi följaktligen en viktig kunskapslucka för samhällskunskapsdidaktiken att ta sig an, en kunskapslucka som bör fyllas genom ett ökat fokus på såväl ämnesteoretiska begrepp inom den samhällskunskapsdidaktiska forskningen, som ett fokus på hur dessa komplexa begrepp kan hanteras i en undervisningskontext (Bergström & Ekström, 2015, s. 115).

Den slutsats som Bergström och Ekström drar av sin studie, att samhällskunskapsdidaktisk forskning är i behov av ett fokus vid ämnesteori, verkar dock inte gälla forskningsfältet i sin helhet, vilket jag återkommer till nedan. Deras slutsatser ska nog snarare förstås som en karaktärisering av samtida licentiatuppsatser och doktorsavhandlingar i samhällskunskapsdidaktik. I kontrast till både Johnsson Harries beskrivning av forskningsfältet och i kontrast till Bergströms och Ekströms slutsatser är det möjligt att ställa Martin Kristianssons (2015) forskningsöversikt. Kristiansson menar att det är frågor om demokrati och medborgarskap som dominerar det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet.[5] Han skriver ”Det är demokrati och medborgarskap som *är* samhällskunskapsdidaktisk forskning i första hand

[5] Kristianssons studie är avgränsat till samhällskunskapsdidaktiska studier som är publicerade före *Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap* och innefattar därför inte de nio licentiatuppsatser från Karlstads universitet som Bergström och Ekström (2015) bygger sin studie på.

och den bedrivs mestadels inom utbildningsvetenskap och pedagogik" (s. 9, *kursiv* i original). Vetenskapsrådet (2015) ger en liknande beskrivning av samhällskunskapsdidaktisk forskning i sin ämnesöversikt: "Samhällskunskapsdidaktisk forskning i Sverige har nästan uteslutande genomförts kring demokratifrågor av forskare med bakgrund i statsvetenskap och i pedagogik" (s. 36). Denna del av fältet ställer frågor om relationen mellan undervisning och medborgarfostran i förgrunden och kan i sin tur sägas bestå av två delområden. Det första delområdet innefattar studier av samhällskunskapsämnets medborgarfostran och har delvis sin bakgrund i läroplansteori. Det andra delområdet innefattar studier av samhällskunskapsundervisningen som ett rum för politiska diskussioner. Under de två följande rubrikerna nedan beskriver jag dessa två områden för att sedan beskriva avhandlingens relation till forskningsfältet.

3.1.3 Studier av medborgarfostran

I studier av samhällskunskapsämnets syfte och medborgarfostrande riktning betonas att samhällskunskapsämnet har en tydlig politisk historia (Englund, 1986a; 1986b; 1986/2005; Bronäs & Selander, 2002; Eklund & Larsson, 2009). Samhällskunskapsämnet i svensk skola skiljer sig från många andra ämnen eftersom det inte har en given akademisk hemvist, det vill säga det finns ingen vetenskaplig disciplin som motsvarar skolämnet samhällskunskap. Detta har till viss del sin historiska bakgrund i att samhällskunskap instiftades utifrån idén om att de uppväxande generationerna behövde medborgarkunskaper (Eklund & Larsson, 2009). Samhällskunskapsämnet har historiskt sett haft ett särskilt ansvar för demokratifrågor och medborgarfostran (Englund, 1986a; Morén & Irisdotter Aldenmyr, 2015). Det är på så vis ett politiskt initierat ämne med fokus vid medborgarfostran. Att samhällskunskapsdidaktisk forskning domineras av frågor om demokrati och medborgarskap, som Kristiansson pekar på, kan på så vis förstås mot bakgrund av ämnets historiska tillkomst och karaktäristik. Fostran av medborgare kan dock betyda väldigt olika saker i olika tider. Englund (1986/2005) visar i sin avhandling hur medborgarfostran kan förstås som en fostran till en samhörighetsideologi, men vad denna samhörighet ska bestå av förändras över tid och är avhängigt olika politiska styrkeförhållanden (jfr Olson, 2008).

Att samhällskunskapsämnets innehåll och undervisning ställer viss slags medborgarfostran i förgrunden framgår av Lars Sandins (2015) studie. Genom att både studera samhällskunskapsämnets styrdokument och undervis-

ningspraktik i grundskolan visar Sandin hur samhällskunskap erbjuder elever en rationalistisk och individorienterad bild av samhället. Sandin har bland annat analyserat undervisning om politik i högstadiet. Analysen visar hur partipolitik och ideologier framställs på ett sätt som legitimerar ”rådande politisk ordning” (s. 208). Sandin skriver: ”eftersom de ståndpunkter som uttrycks av partierna görs begripliga utifrån idéer som ses som bakomliggande, legitimeras politiken i en positiv mening genom att den fås att framstå som genomtänkt och rationell” (s. 208). Den sociala kontext som omger partierna och ideologierna blir enligt Sandin inte en del av undervisningsinnehållet. Sammantaget framträder samhällskunskapsämnet och undervisning om politik som ett ämne där eleverna erbjuds en rationalistisk bild av politik och en individorienterad bild av samhället.

Sandins beskrivning av hur undervisning om politik har en tydlig rationalistisk karaktär kan förstås mot bakgrund av samhällskunskapsämnets vetenskapligt-analytiska inriktning. I en komparativ studie av samhällskunskap och historia i gymnasiet visar Johan Sandahl (2015) hur samhällskunskapsämnet är inriktat mot att eleverna ska lära sig analysera samhället. På så vis blir samhällskunskap ett ämne där eleverna lär sig betrakta samhället på distans snarare än att delta som aktiva medborgare i det (jfr Lindmark, 2013; Blanck & Lödén, 2017). Sandahl skriver: ”I historieämnet görs en poäng av att människor är delaktiga i de historiska processerna, att hon är ett subjekt. Människan i samhällskunskapsämnet framstår som betraktare av samhällslivet” (Sandahl, 2014, s. 73). Att den politikundervisning som Sandin (2015) studerat framställer politik som något välordnat rationellt utan social kontext skulle kunna ses som en del av den vetenskapligt-analytiska inriktning som Sandahl har beskrivit.[6]

Den individorientering inom ämnet som Sandin uppmärksammar syns till viss del också i Jonas Nordmarks (2015) studie av läroböcker i samhällskunskap. Nordmark identifierar två övergripande diskurser i böckerna, dels en diskurs där individen framställs som en del av samhällets gemensamma rörelse mot framtiden och dels en diskurs där framtidens hot och risker står i förgrunden. I den första diskursen framstår människan som ”del av en samhällsgemensam kollektiv rörelse in i framtiden, samtidigt som hon bevarar sin individualitet eftersom hon själv bidrar till samhällsförändring” (s. 168). Inom den andra diskursen framställs risken att individen inte lyckas att ta ansvar för att försörja sig själv både som ett hot mot individen och

[6] Här bör det dock uppmärksammas att Sandin har studerat högstadiet och Sandahl gymnasiet.

som ett hot mot samhället. Fram träder vad Nordmark kallar en itudelningslogik: ”En del av samhället består av de människor som har framtiden framför sig eftersom de har möjlighet att forma den medan andra låses fast i ett förutsägbart presens” (s. 169). Samhällskunskapsämnet verkar således både genom sina styrdokument och undervisningspraktiker (Sandin) och genom läroböcker (Nordmark) fostra mot vissa former av medborgarskap, individualitet och förhållningssätt till samhället.

Denna del av forskningsfältet, där medborgarfostran står i förgrunden, har en annan karaktäristik än den som Bergström och Ekström (2015) skisserar i deras studie av det framväxande samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet. Bergström och Ekström identifierade att fältet har en svag förankring i samhällsvetenskapliga teorier och begrepp. Inom forskningen om samhällskunskap och medborgarskap verkar bilden dock vara en annan. Inom denna del av forskningsfältet har exempelvis de samhällsvetenskapliga begreppen makt, konflikt, stat, ideologi, politik och medborgarskap en central betydelse (Englund, 1986/2005; Nordmark, 2015; Sandahl, 2015; Sandin, 2015).

3.1.4 Studier av samhällskunskapsundervisningen som politiskt rum

I denna del av forskningsfältet är fokus riktat mot kommunikationens möjligheter och villkor i samhällskunskapsundervisningen. Studier inom denna del av fältet närmar sig frågor om klassrumskommunikation på olika sätt men en gemensam ansats finns ändå i att klassrummet betraktas som ett potentiellt rum för elever att möta varandra i diskussioner om samhället. I den bemärkelsen finns det inom fältet en gemensam ansats i att betrakta klassrummet som ett potentiellt offentligt rum (Englund, 2015; Liljestrand, 2002; Ljunggren, 2015).

Ett flertal studier inom forskningsfältet har riktat fokus mot det deliberativa samtalets möjligheter och betydelse i samhällskunskapsundervisning (Andersson, K., 2012; Forsberg, 2011; Larsson, 2007). Deliberativa samtal karaktäriseras bland annat av en strävan mot gemensam viljebildning hos deltagarna, det vill säga idealet innebär en strävan mot (tillfällig) konsensus i de politiska frågor som diskuteras (Englund, 2007). Studierna pekar mot att deliberativt inriktad undervisning verkar rymma en stor potential i samhällskunskapsämnet i flera olika bemärkelser. Exempelvis kan deliberativt inriktad undervisning stärka vissa elevers intresse för samhällsfrågor och deras samtalskompetens (Andersson, K., 2012; Forsberg, 2011). Från ett agonistiskt perspektiv har Ljunggren (1997; 2007) kritiserat det deliberativa idealet och idén om strävan mot konsensus i politiskt laddade frågor. Med

ett agonistiskt perspektiv som tar avstamp i Hannah Arendts teori om handling belyser Ljunggren betydelsen av att klassrummet vidmakthålls som ett öppet offentligt rum. Det innebär att klassrummet betraktas som öppet för konflikter och för olikheter mellan elever. I kontrast till det deliberativa idealet betraktas konsensus inom det agonistiska perspektivet som ett ideal som riskerar att stänga ner det offentliga rummets potential som öppet för skillnad och konflikt (Ljunggren, 2007; 2010).

Den agonistiska kritiken mot det deliberativa idealet handlar också om att politiska diskussioner i ett klassrum inte kan reduceras till att ses som rationella och sakliga övervägande mellan olika alternativ. Från det agonistiska perspektivet betonas istället hur besvarandet av politiska frågor är ett besvarande av frågorna *vem är jag?* och *vilka är vi?* (Ljunggren, 2007; 2010). Att besvara sådana frågor innebär ett upprättande av både gemenskap *och* skillnad:

> Agonismen betonar att den konkreta och personliga *beröring* av diskussionens innehåll (”kunskap” ur ett deliberativt perspektiv) som varje deltagares yttrande innebär, utgör en väsentlig grund för möjligheten till enande respektive accepterande av kvarvarande skillnader (Ljunggren, 2007, s. 212).

Om klassrummet och samhällskunskapsundervisningen är rum där politiskt laddade och kontroversiella frågor diskuteras så ställer det stora krav på lärares förmåga att hantera kontroverser. Ljunggren och Unemar Öst (2010) har utifrån ICCS-studien 2009 studerat samhällskunskapslärares didaktiska strategier för att hantera kontroverser och politiskt laddade diskussioner i undervisningen. I situationer där någon elev uttalar sig negativt om en minoritetsgrupp på ett sätt som skulle kunna uppfattas som kränkande så väljer de flesta lärare i studien en strategi av att vara ”normförmedlare”. Denna strategi innebär att läraren tydligt markerar för eleverna vad som är samhällets och skolans värden i relation till utsagan. En annan strategi som är framträdande i lärares sätt att hantera kontroverser i samhällsundervisningen är att inta rollen som ”debattledare” vilket innebär att läraren ”låter eleven ifråga motivera sina åsikter” och låter de andra eleverna kommentera utsagan samtidigt som läraren intar en objektiv position (Ljunggren & Unemar Öst, 2010, s. 35).

Att öppna upp samhällskunskapsämnet för politiska diskussioner av kontroversiella frågor kan också förstås i relation till samhällskunskapsämnets innehåll. Göran Morén (2017a) har studerat den roll som ”samhällsfrågor” har inom ämnet. Som tidigare nämnts i kapitel 2 så har samhällsfrågor under 1980-talet utgjort ett nav för ämnet. Morén belyser hur den

roll som samhällsfrågor ges inom ämnet står i relation till hur förutbestämt innehållet i samhällskunskapsundervisningen är. Morén (2017b) understryker att när samhällsfrågor utgör utgångspunkten för undervisningen så blir samhällskunskapsämnet också ett ämne som kan öppna för ett oväntat innehåll där frågan om vilken samhällsfråga som utgör utgångspunkten för undervisningen inte är helt bestämd på förhand. I en närliggande studie lyfter Sören Högberg (2017) fram att oväntade samhällsfrågor som tar plats i samhällskunskapsundervisningen kan rymma en stor potential i att utveckla elevers samhällsengagemang. Det som Högberg ser som en risk för samhällskunskapsämnet är om undervisningsinnehållet är bestämt på ett sådant sätt att det inte ger utrymme för oväntade och aktuella samhällsfrågor som kan engagera eleverna och utveckla deras samhällsengagemang. Att i konkret undervisningspraktik kunna balansera mellan ett förutbestämt innehåll och samtidigt öppna undervisningen för oväntade samhällsfrågor ser Högberg som centralt för lärares professionella omdöme.

Denna del av forskningsfältet där fokus är vid samhällskunskapsundervisningen som ett rum för politiska diskussioner finns en ämnesteoretisk förankring men också ett betydande inslag från pedagogisk filosofi. Den ämnesteoretiska förankringen syns exempelvis i forskning om deliberativa samtal där Habermas samhällsvetenskapliga teori om kommunikativ rationalitet har en central roll. Fältets närhet till pedagogisk filosofi syns exempelvis i hur klassrummet betraktas som ett rum för elever att konstituera sig själva som subjekt (Högberg, 2017; Ljunggren, 2008; 2015; Morén, 2017b).

3.1.5 Det samhällskunskapsdidaktiska fältet i relation till avhandlingen

Sammantaget kan den samhällskunskapsdidaktiska forskning som ställer demokrati och medborgarskap i förgrunden ses som en del av fältet där frågor om ämnets medborgarfostran och klassrummets kommunikation är centrala. Ett annat sätt att beskriva denna del av forskningsfältet är att säga att forskningen riktar intresset mot två aspekter av samhällskunskapsämnets politiska dimension. Som tidigare nämnts i avhandlingens inledningskapitel kan skolan sägas ha en politisk dimension i åtminstone tre olika bemärkelser: den är politiskt styrd, den har ett uppdrag att fostra demokratiska medborgare och den kan vara ett politiskt rum. Forskningen inom det samhällskunskapsdidaktiska fältet belyser de två senare innebörderna av denna politiska dimension, nämligen det politiska uppdraget att fostra demokratiska medborgare och klassrummets potential som politiskt rum. När

forskningsfältet betraktas på detta sätt så innebär det att det finns ett betydande intresse inom svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning för ämnets politiska dimension. Avhandlingen syftar till att bidra med kunskap inom detta forskningsfält genom att vidareutveckla ett specifikt teoretiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap, nämligen det agonistiska. Innan avhandlingens teoretiska inplacering beskrivs och preciseras så beskriver jag tidigare forskning inom det pedagogiskt-filosofiska fältet.

3.2 Pedagogiskt-filosofiska studier av medborgarutbildning

För att få en överblick över tidigare pedagogisk-filosofisk forskning om medborgarutbildning har jag dels tagit del av vetenskapliga samlingsverk (Carr, 2005) och handböcker (Arthur, Davies & Hahn, 2008) och dels genomfört databassökningar.[7] Med detta tillvägagångssätt framstod tre teorier som centrala inom forskningsfältet: den liberala, den deliberativa och den kommunitära (Fernández & Sundström, 2011; Knight Abowitz & Harnish, 2006; jfr Henriksson Persson, 2018, s. 148-152). För att fördjupa kunskapen om denna tidigare forskning har jag tagit del av centrala verk och texter hos filosofer som kan betraktas som företrädare för respektive teori. Exempelvis har Amy Gutmanns (1987) *Democratic Education* varit en betydelsefull ingång till den deliberativa teorin.

I de underavdelningar som följer nedan beskriver jag först den liberala teorin, därefter den deliberativa teorin och slutligen den kommunitära teorin. Teorierna ställer upp olika normativa ideal för hur demokratisk utbildning och fostran av medborgare bör se ut. Teorierna kan således förstås som tre olika sätt som tidigare forskning har hanterat frågan om hur demokratisk utbildning kan fostra elever till att omfamna demokratins värden och samtidigt fostra dem till att bli självständiga individer.

Inom detta forskningsfält finns också agonistiskt inriktade studier av utbildning. Agonistisk forskning och teoribildning har bland annat formats utifrån en kritik av den deliberativa teorin. Agonismen kan på så vis förstås som en riktning inom det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet som har

[7] Med hjälp av sökverktyget Thesaurus valde jag begreppet ”citizenship education” som huvudord för forskningsfältet. Eftersom avhandlingens fokus är vid frågor om det politiska i utbildning sökte jag ”citizenship education” tillsammans med det trunkerade politic* i databasen ERIC. Jag läste titlarna på de hundra första artiklarna och valde ut 15 för vidare läsning. Av dessa 15 artiklar är det fyra som används i avhandlingen.

tagit form i relation till den deliberativa teorin (Ljunggren, 2007; Ruitenberg, 2009; Todd & Säfström, 2008). Även om agonistiskt inriktade studier av medborgarutbildning utgör tidigare pedagogisk-filosofisk forskning behandlas de inte i detta kapitel. Den agonistiska forskning, som avhandlingen tar avstamp i och som artiklarnas bidrag står i relation till, beskrivs istället i kapitel 4 där avhandlingens teoretiska inplacering behandlas i sin helhet.

3.2.1 Liberal teori om medborgarutbildning

Inom den liberala teorin besvaras den normativa frågan om vad som är en god demokratisk medborgarutbildning i termer av att den bör sträva efter att fostra medborgare som på ett självständigt sätt kan forma sina egna liv inom ramen för den liberala demokratin (Halstead, 2005). Utifrån detta perspektiv är det de liberala värdena frihet och jämlikhet som bör utgöra ramarna för medborgarnas autonomi att forma sina liv. De liberala värdena kan således betraktas som ett ramverk för en liberal demokrati snarare än ett innehåll för en värdegemenskap. J. Mark Halstead beskriver hur en liberal medborgarutbildning syftar till att frigöra individer ”from the restrictions of the present and the particular, so that they can become free choosers of what is to be believed and what is to be done” (Halstead, 2005, s. 117). Inom denna tradition definieras således inte det ”goda livet” på förhand utan lämnas öppet för medborgaren att själv skapa inom ramen för den liberala demokratins ram av frihet och jämlikhet. Det viktiga är således inte vilka värden, identiteter och gemenskaper som individen faktiskt utvecklar och blir en del av, utan det avgörande är individens ”rätt” att själv avgöra vilka dessa värden, identiteter och gemenskaper ska vara (Rosenquist, 2011). Det liberala perspektivet öppnar således för en pluralism av värden, identiteter och gemenskaper inom ramen för frihet och jämlikhet.

3.2.2 Deliberativ teori om medborgarutbildning

Den deliberativa teorin vänder sig mot den liberala teorins ”tunna” medborgarbegrepp och dess starka betoning på individens autonoma val av det goda livet (Gutmann, 1987). Istället lyfter det deliberativa perspektivet fram betydelsen av den gemensamma politiska deliberationen över vad som är ett gott liv och samhälle. Utifrån detta perspektiv är det i den gemensamma deliberationen mellan medborgare som spänningsförhållandet mellan autonomi och gemenskap kan överkommas, det vill säga, det är genom deliberation som en samhällelig demokratisk gemenskap kan ta form samtidigt som kulturell pluralism kan vidmakthållas.

Inom det deliberativa perspektivet på medborgarutbildning kan Amy Gutmanns (1987) bok *Democratic Education* ses som en samtida klassiker. Gutmann menar att en demokratisk medborgarutbildning bör fostra elever så att de utvecklar förmågan att aktivt delta i politiska diskussioner om hur samhället ska utformas. En demokratisk medborgarutbildning ska således skapa goda förutsättningar för medborgarnas medvetna (re)produktion av ett demokratiskt samhälle. En sådan utbildning ska enligt Gutmann vägledas av två principer. Den första är principen om icke-repression, vilket handlar om att medborgare inte bör utforma samhället på ett sådant sätt att framtida medborgares möjligheter att forma samhället begränsas. Den andra principen är icke-diskriminering, vilket innebär att utbildningen utformas så att alla barn och unga omfattas av den oavsett deras position i samhället. Denna princip syftar, precis som den första principen, till att inte begränsa medborgares möjlighet att delta i samhällets utformning.

Den medborgarutbildning som Gutmann formulerar är en utbildning som lägger fokus vid att fostra elever till aktiva demokrater som är kapabla att tillsammans med andra diskutera politiska samhällsfrågor. Det är således inte en utbildning som främst syftar till att reproducera vissa bestämda värden, utan det är istället medborgarnas förmåga att tillsammans diskutera olika värden som står i centrum.

I diskussioner om hur samhället bör utformas eller vilka värden som är eftersträvansvärda så kommer skilda uppfattningar och åsikter att mötas och ibland stå i konflikt med varandra. Inom det deliberativa perspektivet betonas att politiska konflikter inte står i ett motsatsförhållande till det deliberativa idealet. Istället kan konflikten mellan olika alternativ förstås som deliberationens själva utgångspunkt, om det inte finns en oenighet så finns det inte heller något att deliberera (Englund, 2016; jfr Erman, 2009). Även om konflikten utgör en startpunkt för deliberationen så betyder det inte att konflikten är oöverkomlig eftersom det är *i* kommunikation som elever (och andra) kan närma sig varandras perspektiv och åsikter. Detta betyder inte att elever med skilda åsikter alltid kommer att nå en gemensam överenskommelse, det som det deliberativa perspektivet betonar är istället att kommunikationen bär på en möjlighet för elever att komma överens. Frågan om huruvida en konflikt består, eller om elever hittar möjliga gemensamma överenskommelser, bör enligt Englund (2016) ses som en öppen fråga, det vill säga den går inte att avgöra *innan* kommunikationen mellan elever har ägt rum. En grundläggande utgångspunkt för det deliberativa perspektivet på medborgarutbildning är att skapandet av en gemensam viljebildning inte

behöver innebära ett maktövertagande från den ena eller andra parten. Istället betonas den möjlighet som kan finnas i en jämlik och fri kommunikation där den idealt sett enda ”tvingande kraften” är kraften hos det bättre argumentet (Habermas, 1996). Under rätta villkor så kan kommunikationen mellan elever möjliggöra att olika perspektiv möts, att elever ändrar ståndpunkter och att överenskommelser kan nås utan att det inbegriper maktspel, snäva egenintressen eller ett strategiskt handlande (Hanson & Howe, 2011; Samuelsson, 2018).

Detta perspektiv på kommunikation och konflikt innebär också ett etablerande av en specifik relation mellan *identitet* och *åsikt*. Den deliberativa teoretikern John S. Dryzek (2005, s. 229) lyfter fram att om åsikter i en politisk diskussion inte knyts på ett tydligt sätt till deltagarnas identiteter så blir det lättare för deltagarna att ändra uppfattning i frågan. I linje med Dryzeks resonemang lyfter Englund (2016) fram att det från ett deliberativt perspektiv på klassrumsdiskussioner handlar om att ställa den politiska frågan som sådan, och inte elevernas identiteter, i centrum. Genom att det blir den politiska frågan och inte elevernas identiteter som diskuteras så kan det skapas en kommunikativ situation där skilda åsikter möts och där en gemensam viljebildning kan ta form.

Inom det deliberativa perspektivet har det under senare år funnits en diskussion om vilken plats och roll som känslor bör ges i politiska klassrumsdiskussioner. Ett grundantagande hos flera deliberativa teoretiker är att känslor *har* en viktig betydelse för politiska diskussioner i klassrummet men åsikterna går isär när det gäller frågan om på vilket sätt som känslor ska ta plats i undervisningen (Griffin, 2012; Samuelsson, 2016; Samuelsson & Bøyum, 2015). Det deliberativa perspektivet på konflikter, identiteter och känslor behandlas och diskuteras vidare i avhandlingens artikel 1.

3.2.3 Kommunitär teori om medborgarutbildning

Om demokratisk medborgarutbildning står inom det ovan nämnda spänningsfältet mellan att å ena sidan fostra för specifika värden och å andra sidan möjliggöra elevers självständighet, så kan den kommunitära teorin sägas ställa fostran av specifika värden, snarare än självständighet, i förgrunden.

En av de framträdande företrädarna för kommunitarismen är Michael Sandel (2006) som menar att det liberala perspektivet bygger på en problematisk förställning om vad det innebära att leva i ett samhälle. Sandel betonar hur det är problematiskt att föreställa sig hur individer ska fostras till

att på ett autonomt sätt ”välja” vilka värden som han eller hon ska omfamna och vilka gemenskaper som han eller hon ska vara en del av. En sådan idé menar Sandel bygger på den felaktiga uppfattningen att det enkelt går att skilja ”the values I have” från ”the person I am” (Sandel, 2006, s. 162). Från det kommunitära perspektivet bör medborgarutbildning syfta till att fostra elever till att vara en del av en social gemenskap. Medborgarskapet handlar således inte enbart om att respektera andras frihet och jämlikhet utan om att vara del av en kulturell och social gemenskap där de värden individen omfamnar inte enkelt kan skiljas från den egna identiteten. I sin kritik av den liberala traditionen lyfter Sandel fram att medborgarutbildning bör sträva efter att begränsa de splittrande och centrifugala krafter som återfinns inom liberala demokratier, skolan utgör således en plats där en samhällelig och kulturell gemenskap kan ta form och vidmakthållas. Från detta perspektiv ska utbildningen inbegripa en fostran till de värden som den egna sociala gemenskapen bygger på. Sandel skriver:

> Open-ended though it be, the story of my life is always embedded in the story of those communities from which I derive my identity – whether family or city, tribe or nation, party or cause. In the communitarian view, these stories make a moral difference, not only a psychological one (Sandel, 2006, s. 153).

Med detta perspektiv framställs medborgarskapet som en tät gemenskap grundad på den sociala gemenskapens värden. Kommunitarismen står på så vis i kontrast till den liberala traditionens betoning av individens autonomi att ”välja” värden. Den identitet som det kommunitära perspektivet betonar som central för utbildning är den identitet som eleven tillhör i den privata sfären. Den sociala gemenskap som eleven tillhör kan från detta perspektiv inte ställas inom parantes i utbildning eftersom den är tätt sammanvävd med individens identitet, viljor och förhoppningar. Den medborgarutbildning som tar form utifrån ett kommunitärt perspektiv är på så vis en utbildning som tar avstamp i den sociala gemenskap som utbildningen finns inom i syftet att understödja en tät gemenskap baserad på gemensamma värden (Sandel, 2006).

3.2.4 Det pedagogiskt-filosofiska fältet i relation till avhandlingen

Det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet erbjuder lärare olika svar på frågan om vilken riktning demokratisk medborgarfostran bör ha. Den liberala teorin betonar individens autonomi, den deliberativa teorin betonar kommunikationens demokratiska potential och den kommunitära teorin

betonar att individens kulturella tillhörighet bör stå i förgrunden. Den agonistiska teorin (som behandlas i nästa kapitel) kan förstås som ytterligare ett svar på frågan om vilken riktning demokratisk medborgarutbildning bör ha. I kontrast till både den liberala och den deliberativa teorin betonar agonismen hur identiteter, tillhörighet och gemenskap är avgörande komponenter i fostran av demokratiska medborgare. I kontrast till den kommunitära teorin handlar det dock inte om den sociala och kulturella gemenskap som eleven redan är rotad inom, utan om de gemenskaper och identiteter som kan ta form utifrån olika visioner om hur samhället bör vara.

Av de tre teorier som beskrivs ovan så är det framförallt i relation till den deliberativa teorin som agonistisk teori om medborgarutbildning har tagit form. I kontrast till det deliberativa idealet om konsensus och rationell kommunikation erbjuder agonismen andra begrepp och andra ideal som riktningsgivare för demokratisk medborgarutbildning.

3.3 Summering: Samhällskunskap och pedagogisk filosofi

Det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet är forskning om skolämnet samhällskunskap (Johnsson Harrie, 2011). Inom detta forskningsfält är frågor om medborgarskap och demokrati framträdande, det handlar då både om ämnets medborgarfostrande riktning och om klassrummet som ett rum för politiska samtal och diskussioner. Skolämnet har i gymnasieskolan fått en starkare inriktning mot att vara ett vetenskapligt-analytiskt ämne där människan framställs som en ”betraktare av samhällslivet” (Sandahl, 2014, s. 73). Samtidigt visar tidigare forskning att samhällskunskapsämnet verkar rymma stor potential i att vara ett offentligt rum där elever kan mötas i diskussioner om aktuella och politiskt laddade frågor (Ljunggren, Unemar Öst & Englund, red., 2015; Andersson, K., 2012; Forsberg, 2011, Larsson, 2007). Ämnets potential att vara öppet för situationer och diskussioner som oväntat kan bryta in i undervisningen verkar vara avhängigt i vilken grad innehållet är öppet eller slutet (Högberg, 2017; Morén 2017b). Med utgångspunkt i denna tidigare forskning riktar avhandlingen fokus mot frågor om hur lärare kan möta det politiska i samhällskunskapsundervisningen. Det handlar då exempelvis om vad som bör ses som ett önskvärt ideal för politiska diskussioner i klassrummet eller hur ett politiskt laddat innehåll kan hanteras. Det är med det övergripande intresset för dessa slags frågor som avhandlingen genom fyra artiklar vidareutvecklar och formulerar en specifik förståelse av det politiska i samhällskunskap: det agonistiska perspektivet.

Inom det pedagogiskt-filosofiska fältet om medborgarutbildning finns tre tydligt etablerade teorier, den liberala, den deliberativa och den kommunitära. När det samhällskunskapsdidaktiska och det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet presenteras intill varandra så framgår det att idéer om deliberativ kommunikation är framträdande inom båda dessa fält. Det agonistiska perspektivet förekommer inom det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet och finns inom det pedagogiskt-filosofiska fältet om medborgarutbildning men framstår inte som lika framträdande som det deliberativa. Det agonistiska perspektivet kan inte heller sägas ha haft det utbildningspolitiska genomslag som den deliberativa teorin har haft i Sverige (se kapitel 2).

Mot bakgrund av tidigare forskning kan avhandlingen positioneras i skärningspunkten mellan samhällskunskapsdidaktik och pedagogisk filosofi. Det är med avstamp i tidigare samhällskunskapsdidaktisk forskning och pedagogisk filosofi som avhandlingen utforskar det politiska i samhällskunskap.

4. Teoretisk inplacering

Avhandlingen syftar till att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. Som nämnts i inledningskapitlet ska det agonistiska perspektivet kunna användas som utgångspunkt för didaktisk reflektion om vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör ges i undervisningen. Att det är just ett agonistiskt perspektiv på det politiska som vidareutvecklas i avhandlingen kan motiveras utifrån att agonismen är relevant och att den har potential att vara ett specifikt bidrag för lärare och för forskarsamhället.

Att teorin är relevant för att utveckla ett didaktiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap kan förstås mot bakgrund av teorins centrala begrepp och inriktning. Som statsvetenskaplig teori ställer agonismen begreppet *det politiska* i förgrunden och är en vidareutveckling av Carl Schmitts (1932/2010) definition av begreppet i relation till demokrati (Mouffe, 2005). Med begreppet det politiska i förgrunden är agonismen en teori som belyser betydelsen av känslor, identiteter och konflikter i samhället och för individens roll i den politiska demokratins utveckling. Som en teori där känslor, identiteter och konflikter ses som centrala för demokratin framstår teorin som en relevant startpunkt för att formulera ett perspektiv på vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör ges i samhällskunskapsundervisningen.

Formulerandet av ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap har potential att utgöra ett specifikt bidrag inom svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning. Som jag beskrivit i kapitel 3 så har en framträdande del av svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning haft fokus på demokrati och medborgarfostran. Inom denna del av fältet kan det deliberativa perspektivet sägas vara framträdande. Även om det agonistiska perspektivet har funnits inom fältet sedan mitten av 1990-talet där det har vidareutvecklats av Ljunggren (1996; 1997; 2015) så har det inte haft samma genomslag inom samhällskunskapsdidaktik[8] som det deliberativa perspektivet har haft (Andersson, K., 2012; Englund, 2007; Forsberg, 2011; Larsson, 2007). Med tanke på den framträdande roll som deliberativ teori har

[8] Det agonistiska perspektivet har också vidareutvecklats inom andra pedagogiska och ämnesdidaktiska fält, så som inom miljö- och hållbarhetsdidaktik (Håkansson, 2016; Sund, 2014), i frågor om religion och undervisning (Bergdahl, 2010) samt i relation till frågor om digitala medier och didaktik (Andersson, 2013).

haft inom svensk samhällskunskapsdidaktik *och* med tanke på att agonismen har formulerats som en kritik av deliberativ teori så rymmer den potential av att vara ett specifikt bidrag inom det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet genom att erbjuda andra begrepp och distinktioner. Att inom ett fält där den deliberativa teorin är framträdande formulera ett perspektiv som ställer andra begrepp i förgrunden kan komma att öppna för en rikare och vidare didaktisk reflektion om exempelvis politiska diskussioner eller politiska partiers skolbesök.

I det här kapitlet beskriver jag på vilket sätt artiklarna vidareutvecklar specifika delar av den agonistiska teorin i relation till undervisning. Min ingång till forskning om agonism i relation till utbildning har i huvudsak gått via artiklar och avhandlingar där referenslistor har lett mig vidare in i fältet. I denna process har tips från handledare och kollegor samt deltagandet i forskarutbildningskurser och konferenser varit betydelsefullt. Med denna ingång till agonism har jag byggt upp ett visst referensbibliotek av studier som på olika sätt behandlar agonism i relation till utbildningsfrågor. I en vidare bemärkelse kan denna forskningsprocess beskrivas som ett socialiserande in i ett forskningsfält. Att låta artiklar leda vidare till andra artiklar har dock inte varit fristående från databassökningar. En sökning på ”agonism” som titel på samhällsvetenskapliga artiklar i databasen Summon introducerade mig till delar av den debatt som förs inom politisk teori om agonism. Denna debatt behandlas bland annat i avhandlingens artikel 1. Jag har också sökt efter ”agonistic education” och agoni* i kombination med education och med teaching i Summon. Resultatet av denna sökning bestod till stora delar av studier som var bekanta sedan tidigare (så som Ruitenberg, 2009; Ljunggren, 2010; Todd, 2011 och Zembylas, 2011). Utifrån en sökning av agonism or agonistic som ämne i databasen Web of Science fann jag ett temanummer om agonism i tidskriften Parallax som har haft stor betydelse för avhandlingens artikel 1 och 2. Med dessa ingångar till agonistisk teori har det framgått att agonismen inte är en enhetlig teori, istället är det möjligt att tala om två agonistiska inriktningar eller traditioner.

Nedan beskriver jag först de två inriktningar som finns inom agonistisk teoribildning. Den ena inriktning bygger på Hannah Arendts politiska teori medan den andra inriktningen tar utgångspunkt i Carl Schmitts politiska teori och det är inom denna senare inriktningen som Mouffes agonistiska teori positioneras. Därefter beskriver jag hur Laclau och Mouffes (1985/2001) postmarxism utgör en gemensam teoretisk grund för både Mouffes agonism och för Laclaus populismteori (4.2). Efter detta behandlas Mouffes agonistiska teori (4.3) och hur den har används inom pedagogisk

forskning (4.4). Efter avsnitten om agonism beskriver jag Laclaus teori om populism på ett övergripande sätt (4.5) och sedan hur teorins centrala begrepp har använts inom pedagogisk forskning (4.6). I min framställning av dessa teorier ligger fokus på vad de betyder för avhandlingens artiklar och hur de kan inplaceras i relation till tidigare teoriutveckling om agonism och populism i utbildning. Varje avsnitt kommer således innehålla beskrivningar av hur de teoretiska begreppen används och vidareutvecklas i avhandlingens artiklar.

4.1 Olika agonismer: Hannah Arendt eller Carl Schmitt?

> "… theorists of agonistic politics today are presented with a choice between Arendt and Schmitt" (Schaap, 2007, s. 60).

Det agonistiska forskningsfältet karaktäriseras av en uppdelning mellan två olika agonistiska traditioner. Å ena sidan finns det en tradition som bygger på Hannah Arendts politiska teori, å andra sidan finns det en tradition som bygger på Carl Schmitts teori om "det politiska" (Dreyer Hansen & Sonnichsen, 2014; Glover, 2012; Schaap, 2007). Den arendtska traditionen kan benämnas som *associativ agonism* medan den schmittska kan benämnas som *disassociativ agonism* (Glover, 2012). Den här avhandlingen vidareutvecklar ett agonistiskt perspektiv inom den disassociativa traditionen där Chantal Mouffes arbeten utgör den centrala referenspunkten. Innan jag beskriver avhandlingens teoretiska inplacering inom denna disassociativa tradition ger jag en kort beskrivning av några centrala likheter och skillnader mellan den associativa och den disassociativa agonismen.

En gemensam grund för de båda agonistiska traditionerna är den betydelse som de lägger vid det offentliga rummet som en plats för pluralism och konflikt.[9] Att vidmakthålla det offentliga rummet som ett rum för politiska konflikter betraktas inom båda traditionerna som demokratins och politikens livsnerv. Att det offentliga rummet möjliggör konfrontationer och demokratiska konflikter mellan olika ideal om hur samhället ska ta form är på så vis en central utgångspunkt för en *agon*istisk förståelse av det offentliga rummet. För att det politiska livet ska kunna behålla en sådan vitalitet är det avgörande att de skillnader som finns mellan olika politiska ideal inte förbises eller slätas över. Det vill säga, pluralism betraktas inte som ett problem för politiken utan som det politiska livets grundläggande

[9] Begreppet agonism har sitt ursprung i det grekiska begreppet *agō'n* som kan översättas med tävlan och kamp (Nationalencyklopedin, 2017).

förutsättning (Arendt, 1958/1998; Mouffe, 2005; se även Glover, 2012; Ljunggren, 2007; Schaap, 2007).

En avgörande skillnad mellan den associativa och den disassociativa agonismen är frågan om det offentliga rummets tillslutande (closure). Enligt Mouffe så präglas den associativa agonismen av att den stannar vid idén om att hålla det offentliga rummet öppet för konflikt och pluralism och förbiser därför det politiska livets behov av *beslut* (Glover, 2012; jfr Honig, 1993, s. 116-117). Behovet av beslut ska här förstås i termer av att det alltid handlar om tillfälliga beslut som skapar en tillfällig tillslutning (closure) av det offentliga rummet. Det är sådana tillfälliga tillslutningar som möjliggör skapandet av politiska grupperingar i ”vi” och ”de” (Laclau & Mouffe, 1985/2001). Robert W. Glover (2012) uttrycker det på följande sätt:

> For Mouffe, politics is always characterized by the need for the negative determination of frontiers, those decisionistic political moments which determine the ‘we’ and the ‘they’ of politics (s. 90).

I ett didaktiskt perspektiv innebär dessa olika agonistiska traditioner att klassrummet som offentligt rum också betraktas på olika sätt. Utifrån den associativa agonismen och dess grund i Arendts teori är det möjligt att betrakta klassrummet och dess kommunikation just som ett rum som karaktäriseras av att delas med andra (Ljunggren, 1996; 1997). Det avgörande i ett sådant rum är kommunikationens karaktär och kvalitet. Att klassrummet betraktas som ett offentligt rum handlar inte om det fysiska rummet som sådant utan om det *kommunikativa* rum som uppstår *mellan* människor (Levinson, 2010; Ljunggren, 1996). För att ett gemensamt rum för handling ska bli möjligt så behöver kommunikationens karaktär göra det möjligt för människor att tala *med* varandra: ”Denna kvalitet hos talet och handlandet, […] träder emellertid endast i kraft när människor talar och interagerar *med* varandra, och inte för eller *mot* andra” (Arendt, 1958/1998, s. 257, min *kursivering*; jfr Ljunggren, 2007). Att tala *med* varandra kan här ses som det som gör denna agonism *associativ*.

Inom den disassociativa agonismen, som vidare behandlas i detta kapitel, är istället gränsdragningen mellan ”vi” och ”de” den centrala utgångspunkten och det som gör att den kan benämnas som *disassociativ*. Denna disassociativa agonism som Chantal Mouffe har utvecklat har inte bara sin grund i Carl Schmitts teori om det politiska utan tar också avstamp i en marxistisk teoribildning som har kommit att benämnas som *postmarxism*. I det avsnitt som följer nedan beskriver jag Mouffes agonistiska teori och dess grund i

postmarxismen. Fortsättningsvis så syftar alla användningar av begreppet ”agonism” på den disassociativa agonismen, om inget annat anges.

4.2 Postmarxism som grund för agonism och populism

I sin bok *Hegemony and Socialist Strategy* formulerar Laclau och Mouffe (1985/2001) en marxistiskt grundad teori om politik och demokrati. Genom att ta tag i några av den tidigare marxismens begrepp och omformulera dem utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv på språk och strukturer så utvecklar de en teori som de benämner som postmarxistisk.[10]

En ontologisk utgångspunkt för deras postmarxism är att samhället är pluralistiskt. Med detta menar de att mänskliga samhällen konstitueras av att det finns en mängd olika identiteter och grupperingar som är i omlopp och som möts och omformas i sitt möte med varandra. De skriver: ”Plurality is not the phenomenon to be explained, but the starting point for the analysis” (s. 140). När pluralitet utgör en grundläggande utgångspunkt blir teorins uppgift att förklara hur människors kollektiva och gemensamma liv tar form.

Nedan beskriver jag tre centrala begrepp inom Laclau och Mouffes postmarxism: *hegemoni, artikulation* och *antagonism*. Beskrivningen av dessa tre begrepp kan förstås som ett skisserande av en ontologisk utgångpunkt som är gemensam för både Mouffes agonism och Laclaus teori om populism. I framställningen av vart och ett av begreppen lyfter jag först fram deras generella innebörd och beskriver sedan hur de används i artiklarna.

4.2.1 Hegemoni

Hegemoni kan inom Laclau och Mouffes postmarxism förstås som ett dominerande sätt att arrangera och ordna sociala relationer (1985/2001, s. 134-144). En hegemonisk ordning skapar ordning i den pluralitet som konstituerar samhället genom att ställa de identiteter som är tillgängliga för människor i relation till varandra. En hegemoni upprättas genom att utesluta andra sätt att ordna sociala relationer. Ett sådant uteslutande betyder

[10] I inledningen till den svenska översättningen av boken beskriver Klas Gustavsson termen postmarxism på ett klargörande sätt: ”I förbigående kallar Laclau och Mouffe sin position för ”postmarxistisk” och framhåller att man här måste betona båda leden i ordsammansättningen. *Post*-marxismen ville gå bortom marxismens ensidiga förtröstan på klasskampen och överge den ekonomiska determinism som de menade låg till grund för denna klassreduktionism. Men postmarxismen var samtidigt en post-*marxism*, i det att den syftade till en ny tillägnelse av marxismen som en intellektuell tradition” (Gustavsson, 2008, s. 9).

att sociala relationer skulle kunna ordnas på ett annat sätt. Möjligheten att *det skulle kunna vara annorlunda* betyder att den hegemoniska ordningen skulle kunna utmanas (Andersson, 2013). Hegemonin kan därför aldrig låsa fast de sociala relationerna helt och hållet eftersom möjligheten att ordna de på annat sätt alltid finns, även om villkoren för sådana förändringar ser olika ut i olika samhällen. För att ge ett exempel så kan man säga att en hegemoni etablerar relationen mellan identiteterna ”svensk” och ”invandrare” på ett specifikt sätt. I och med det hegemoniska ordnandet av dessa identiteter blir de meningsfulla för människor att identifiera sig med och använda sig av. En identitet kan bidra med svar på frågorna *vem är jag?* och *vilka är vi?* samtidigt som den också upprättar en gräns gentemot andra identiteter genom att besvara frågan *vilka är de?* (Ljunggren, 2014, s. 40). Här är det dock viktigt att understryka att Laclau och Mouffe inte grundar hegemonibegreppet på en idé om fasta eller essentiella identiteter, snarare är det så att identiteter blir meningsfulla *i och med* att de ställs i relation till andra identiteter. Enkelt uttryckt blir det meningsfullt att definieras sig som ”svensk” först när den ställs i relation till en identitet som befinner sig utanför den, oavsett om det är ”fransk”, ”norsk” eller ”invandrare”. Detta resonemang återkommer jag till längre fram då Mouffes agonistiska teori behandlas.

En avgörande aspekt i Laclau och Mouffes definition av hegemonibegreppet är att varje hegemoni är kontingent. Det innebär att det sätt som hegemonin skapar ordning i samhällets pluralitet inte följer eller bestäms av någon underliggande struktur eller logik. Här skiljer sig deras teori från tidigare marxistisk teori som ofta betonat att ekonomin och de materiella förhållandena (så som relationen mellan produktivkrafter och produktionsförhållanden) utgör den bestämmande instansen för hur de sociala relationerna ordnas (Laclau & Mouffe, 1985/2001, kap. 2). Istället menar Laclau och Mouffe att en hegemoni etableras genom att sociala relationer *artikuleras* på ett sätt som utesluter andra sätt att skapa ordning av samhällets pluralitet.

I avhandlingens artikel 1, *Democratic Education and Agonism: Exploring the critique from deliberative theory* använder jag begreppet hegemoni för att understryka hur Mouffes agonism ska förstås i termer av ett etablerande av hegemoni och inte, som hennes kritiker har påpekat, en strävan mot att avlägsna hegemonier som sådana (Gürsözlü, 2009; jfr Erman, 2009).

4.2.2 Artikulation

Begreppet *artikulation* kan förstås som alla de handlingar som upprättar relationer mellan människors identiteter på ett sätt som förändrar innebörderna i identiteterna[11] (Laclau & Mouffe, 1985/2001, s. 105). En artikulation kan till exempel vara en utsaga, ett begrepp eller en kategori. Artikulationer är dock inte bara verbaliserade uttryck. Det sätt på vilket bänkar i ett klassrum organiseras eller hur en gruppindelning sker kan förstås som artikulatoriska praktiker när dessa upprättar relationer mellan identiteter och förändrar dem.

I avhandlingens artikel 2 *The Political as Presence: On agonism in citizenship education* använder jag begreppet artikulation för att belysa hur skapandet av ”vi” och ”de” inte enbart handlar om verbalisering av åsikter. Begreppet artikulation pekar istället mot ett vidare handlingsbegrepp där fokus ligger vid handlingens konsekvenser. Fokus ligger på så vis vid konsekvenser i termer av hur artikulationen etablerar relationer mellan identiteter och förändrar identiteternas innebörder (jfr Ruitenberg, 2010). Detta innebär att begreppet kan synliggöra konflikter i undervisningen även om de inte framträder genom verbalisering av åsikter. Istället riktas blicken mot hur gränsdragningar mellan ”vi” och ”de” dras i undervisning och hur sådana gränsdragningar förändrar innebörden i vilka ”vi” och ”de” är. Det viktiga blir således hur gränsdragningarna mellan ”vi” och ”de” tar form oavsett om det sker genom verbalisering av åsikter eller genom andra former av artikulatoriska praktiker. I artikeln diskuteras elevprotester som ett exempel på sådana gränsdragande artikulatoriska praktiker.

Begreppet artikulation återkommer också i artikel 3 *Democratic Education in the Mode of Populism*. Inom pedagogisk teori har Claudia W. Ruitenberg (2010) argumenterat för att det är betydelsefullt att elever inom ramen för demokratisk utbildning lär sig att artikulera politiska krav (demands). Utifrån Laclaus populismteori kan artikulerandet av krav ses som en viktig komponent i en demokratisk utbildning. Ett populistiskt perspektiv på ut-

[11] I en mer specifik bemärkelse menar Laclau och Mouffe att artikulatoriska praktiker upprättar relationer mellan *element* på ett sådant sätt att deras identitet modifieras och förändras. Mot bakgrund av avhandlingen syfte och med ambitionen att kortfattat redogöra för Laclau och Mouffes postmarxistiska teori har jag här valt att beskriva artikulationer i relation till identiteter och ställer därmed begreppet element tillfälligt åt sidan, begreppet behandlas i avsnitt 4.5 i relation till Laclaus (2007) teori om populism.

bildning uppmärksammar således betydelsen av att elever lär sig att sammanlänka olika krav och dra gränser mellan olika identiteter på ett sätt som är i linje med ett demokratiskt samhällsliv.

4.2.3 Antagonism

I inledningen till detta kapitel beskrev jag hur Laclau och Mouffes (1985/2001) postmarxism har sin utgångspunkt i samhällets pluralitet av identiteter, viljor och gemenskaper. Hegemoni kan förstås som ett ordnande av denna pluralitet men den kan aldrig låsa fast alla identiteter och relationer helt och hållet. Identiteter är därför alltid instabila och fragila i viss utsträckning. Att erfara att ens identitet aldrig helt kan fullbordas, fixeras eller låsas fast, utan alltid hindras i ett sådant fullbordande, är enligt Laclau och Mouffe ett erfarande av *antagonism* (s. 122).

Antagonism är en motsättning mellan ofullbordade identiteter. Laclau och Mouffe understryker att antagonism skiljer sig från både den *reella motsättningen* och från *motsägelsen*. Den reella motsättning är när två fullbordade identiteter hamnar i en motsättning. Det exempel Laclau och Mouffe ger är den reella motsättning mellan två fysiska objekt där det ena objektets identitet inte är beroende av det andra objektets identitet. Att två fysiska objekt, A och B, hamnar i en motsättning, så som att två bilar krockar, har inget med en antagonistisk relation att göra, det är en motsättning mellan två fullbordade identiteter. Inte heller motsägelsen (logical contradiction) är en antagonistisk relation. Motsägelsen är relationen mellan en fullbordad identitet och dess motsats, det vill säga mellan A och icke-A. En person kan hålla en mängd motsägelsefulla föreställningar om världen utan att det uppstår en antagonistisk relation mellan dem. I kontrast till både den reella motsättningen och den logiska motsägelsen skriver Laclau och Mouffe (1985/2001):

> But in the case of antagonism, we are confronted with a different situation: the presence of the 'Other' prevents me from being totally myself. The relation arises not from full totalities, but from the impossibility of their constitution (s. 125).

Antagonism handlar således om hur den egna identiteten aldrig helt kan fullbordas eftersom den konstitueras genom närvaron av den ”Andre” som *i och med* sin närvaro också förhindrar den egna identiteten att fullbordas.

I avhandlingens artiklar är antagonism ett framträdande begrepp men det behandlas och diskuteras på något olika sätt i de olika artiklarna. I artikel

1 används begreppet antagonism för att belysa hur Mouffes agonistiska teori bygger på grundantagandet att antagonism aldrig helt kan avlägsnas som ett villkor för sociala relationer. Antagonism är ur hennes perspektiv en förutsättning för att sociala identiteter överhuvudtaget ska kunna uppstå. För att kunna identifiera sig med ett ”vi” krävs alltid en gränsdragning mot ett ”de” och i ett sådant gränsdragande finns alltid antagonismen som en möjlig form för relationen (Mouffe, 2005). Även om antagonismen alltid är möjlig så betyder det inte att den måste föreligga, det vill säga relationen mellan ”vi” och ”vi” behöver inte vara en antagonistisk relation. Vad som är viktigt att understryka är att möjligheten eller risken att en relation blir antagonistisk aldrig helt kan avlägsnas eller uteslutas. I artikel 1 används detta grundantagande som ett argument för att deliberativ teori och Mouffes agonism är svåra att förena eftersom de bygger på olika förståelser av politiska konflikter. Inom agonismen relaterar konfliktbegreppet till idén att antagonismen aldrig helt kan avlägsnas medan den deliberativa teorin inte bygger på en sådan ontologisk förståelse av konflikter. Inom deliberativ teori förstås istället konflikter som fenomen som åtminstone teoretiskt sett är möjliga att överkomma och avlägsna från sociala relationer. Detta innebär att den deliberativa teorins idé att assimilera agonism med deliberation bör ses som problematisk (artikel 1).

I artikel 2 utgår jag från grundantagandet att antagonism inte helt kan avlägsnas från sociala relationer för att undersöka vad det kan betyda för definitionen av politiska känslor och konflikter i undervisningen. Genom att återvända till Mouffes teoretiska rötter i Carl Schmitts definition av ”det politiska” belyser artikeln hur fiendskap inte behöver förstås så som Mouffe har skrivit fram det, det vill säga i termer av att vara en våldsam konfrontation (Mouffe, 2000, s. 104; 2005, s. 16; 2013, s. 41). Istället lyfter jag fram hur fiendskap kan sägas handla om hur den egna identiteten ställs på spel och ifrågasätts av den andres närvaro. Denna förståelse, som bygger på Marders (2010) läsning av Schmitt, har konsekvenser för hur känslor och konflikter ska definieras och förstås utifrån ett agonistiskt perspektiv på undervisning.

I artikel 3 beskrivs den antagonistiska gränsdragningen mellan ”vi” och ”de” som en nödvändig komponent inom populism (Laclau, 2007). I artikeln undersöker Andreas Mårdh och jag vad denna och andra komponenter av populism kan betyda för demokratisk utbildning och undervisning. En av slutsatserna i artikeln är att populismens olika komponenter behöver bedömas i relation till sina demokratiska konsekvenser (jfr Szkudlarek, 2011).

I artikel 4 utgör förståelsen av *det politiska* som antagonism en grund för att precisera vad det innebär att undervisning har en politisk dimension. Det vill säga, artikelns teoretiska ramverk bygger på en antagonistisk förståelse av vad som gör den politiska dimensionen i undervisning *politisk*.

4.3 Agonism (Mouffe)

Det är mot bakgrund av postmarxismens centrala begrepp som Mouffe (2000; 2005; 2013) formulerar och utvecklar agonismen som politisk teori.

I utformandet av sin agonistiska teori är *antagonismen* startpunkten. Antagonismen är, som nämnts ovan, ett grundläggande villkor för skapandet av kollektiva identiteter och utgör på så vis ett ontologiskt villkor för det sociala och politiska livet. I vidare utforskande av antagonismen vänder sig Mouffe till Carl Schmitt och hans teori om *det politiska*. Att se det politiska som antagonism är navet för Mouffes normativa ideal om agonism som form för det politiska livet. I den första underrubriken nedan (4.3.1), beskriver jag hur Schmitts teori om det politiska utgör en startpunkt för agonismen. Där visar jag också hur begreppet behandlas i avhandlingens artikel 2. Under den andra underrubriken (4.3.2) beskriver jag sedan hur agonismen kan förstås som en teori som handlar om att hantera antagonismens spänningar.

4.3.1 Det politiska är gränsdragningen mellan vän och fiende

I vardagligt tal används begreppen ”politik”, ”politiskt” och ”politiska” någorlunda synonymt. En person kan sägas ta ställning för en viss politik eller ta politisk ställning. Utifrån Mouffes agonistiska teori och Schmitts definition av det politiska görs dock en skarp skillnad mellan å ena sidan ”det politiska” och å andra sidan ”politik”. Detta innebär att den vardagliga användningen tillfälligt behöver ställas åt sidan.

Som tysk jurist i Weimarrepubliken påbörjade Schmitt under 1920-talet ett arbete om ”det politiska”. Ett centralt verk i detta arbete utgörs av boken *Det politiska som begrepp* (Schmitt, 1932/2010) som idag anses vara ett klassiskt bidrag inom politisk teori (Heidegren, 2010). Även om Schmitts teoretiska arbete har haft stort genomslag inom politisk teori så har receptionen av hans texter skett med vetskapen om att han var aktiv inom NSDAP och hade ett starkt och engagerat stöd för Hitlers maktövertagande. Att i en avhandling om samhällskunskapsundervisning välja att använda Schmitts teori om det politiska medför således särskilda krav på medvetenhet om teorins tidigare ursprung och användning. Ett sätt att stärka en sådan medvetenhet är att i någon utsträckning ansluta sig till någon av de Schmitt-

receptioner som förekommer inom samhällsvetenskaplig forskning. I artikel 2 använder jag Schmitts teori som en utgångspunkt i undersökandet av problemen med agonismens syn på känslor och konflikter i undervisning. I artikeln använder jag mig av filosofen Michael Marders (2010) läsning och tolkning av Schmitt och följer på så vis en av de Schmitt-receptioner som förekommer inom samhällsvetenskaplig och filosofisk forskning (Strandberg, 2012).

Hur ska då definitionen av ”det politiska” förstås? Enligt Schmitt (1932/2010) bygger olika sakområden i samhället på inre distinktioner, dessa distinktioner är grundläggande för sakområdets karaktäristik. Inom exempelvis estetikens sakområde är skillnaden mellan vackert och fult den grundläggande uppdelningen. Inom ekonomi utgörs skillnaden av vad som är lönsamt och vad som är olönsamt medan det inom religionens område utgörs av vad som är heligt och vad som är profant. Det politiska, menar Schmitt, utgörs också av en sådan grundläggande skillnad, den mellan *vän* och *fiende*. Schmitt är noggrann med att påpeka att begreppen vän och fiende inte ska förstås i termer av privat vänskap eller fiendskap utan om offentliga relationer mellan grupper av människor. Fienden utgör den grupp av människor som hotar den egna gruppens sätt att leva, det är denna antagonism som är konstitutiv för det politiska (Schmitt, 1932/2010, s. 48-49).

Så här långt framstår det politiska som de andra sakområdena i samhället genom att det bygger på en grundläggande inre distinktion. Schmitt stannar dock inte här i sin definition. Han menar att det politiska skiljer sig på ett grundläggande sätt från de andra områdena genom att vara tomt på innehåll och inte ha någon given substans. Istället karaktäriseras det politiska av en *intensitet* snarare än substans där intensitet är upprättandet av den konfliktfyllda gränsdragningen mellan vän och fiende. Intensitet mellan vän och fiende kan ta form inom olika områden, såväl ekonomi som estetik. Schmitt formulerar det på följande sätt:

> Kriteriet för det politiska idag kan inte längre vara en ny substans, en ny ’materia’ eller ett nytt autonomt sakområde. Det enda vetenskapliga kriteriet idag är graden av intensitet i en association eller disassociation; det vill säga, distinktionen mellan vän och fiende (Schmitt citerad i Strandberg, 2012, s. 37).

Den svenske filosofen Gustav Strandberg (2012) menar att det är viktigt att betona att denna definition av det politiska inte innebär att allt *är* politiskt. Det betyder snarare att varje sakområde i samhället, kan genom intensiteten mellan vän och fiende, *bli* politiskt. Denna aspekt har även Ernst-

Wolfgang Böckenförde (1991/2010) lyft fram. Han formulerar intensiteten i termer av en offentlig relation där graden av splittring kan variera.

> Det politiska utgörs inte av ett begränsat sakområde utan är snarare en offentlig relation mellan människor och grupper av människor som kännetecknas av en viss grad av samgående eller splittring – hela vägen till en uppdelning i vän och fiende – som kan ha sin grund i de flesta områden av människans liv (Böckenförde, 1991/2010, s. 149).

Utifrån denna definition av det politiska blir det möjligt att upprätta en skillnad mellan politik och det politiska (Mouffe, 2005). *Politik* kan i det här sammanhanget ses som det sakområde som, till skillnad från det politiska, har en substans. Substansen i sakområdet politik är då det som i vardagligt tal känner till som politik, som exempelvis medborgarrörelser, politiker, partier, demonstrationer etcetera. Huruvida sakområdet politik är politiskt avgörs av graden av association och disassociation mellan vän och fiende inom området (Strandberg, 2012).

Utifrån Schmitts teori om det politiska så ska begreppen vän och fiende inte förstås i sin vardagliga betydelse. Inom teorin används de som specifika begrepp. Med begreppet *fiende* så syftar Schmitt (1932/2010) på en offentlig fiende (*hostis*) som bör skiljas från den privata fiendskapen (*inimicus*). Den offentliga fienden är den gruppering som utgör ett hot mot den egna gemenskapens sätt att leva. Fienden är, som Michael Marder (2010) uttrycker det, den som ”puts me in question” (s. 88). Vilken gruppering som utgör fienden är varken statiskt eller på förhand givet utan måste definieras av den egna gemenskapen, ”[d]etta är själva kärnpunkten i dess politiska existens” (Schmitt, 1932/2010, s. 68).

Det är viktigt att lyfta fram att relationen till fienden inte ska sammanblandas med andra offentliga relationer. I *Det politiska som begrepp* preciserar Schmitt detta:

> Begreppen vän och fiende ska förstås i konkret, existentiell mening, inte som metaforer eller symboler, inte hopblandade med och urholkade av ekonomiska, moraliska eller andra idéer, och allra minst i en personlig, individualistisk mening som ett psykologiskt uttryck för personliga känslor och böjelser (Schmitt, 1932/2010, s. 47).

Denna formulering ska inte ses som en strävan efter en ”ren” relation. Istället kan den ses mot bakgrund av att Schmitt betraktar det politiska som en intensitet snarare än substans. Mot en sådan bakgrund är relationen mellan vän och fienden varken ”renare” eller ”smutsigare” än andra offentliga relationer utan den är istället av ett annat slag. Relationen är av ett annat slag

genom att den inte tillhör något specifikt sakområde. Relationen ska inte heller sammanblandas med relationer som är inom olika sakområden, så som exempelvis moraliska eller estetiska relationer. Schmitt uttrycker sig enkelt: ”En politisk fiende behöver inte vara moraliskt ond eller estetiskt ful” (Schmitt, 1932/2010, s. 46).

Vad innebär det då att *vän* och *fiende* ska förstås i konkret, existentiell mening? När fienden förstås som den som kan utmana, ifrågasätta och hota den egna gemenskapens existens så har begreppet fiende, i viss utsträckning, en existentiell innebörd. Att fienden är den som ”puts me in question” innebär att den egna gemenskapens existens står på spel. Samtidigt är det fiendens existens, genom att vara just fiende, som möjliggör den egna gemenskapen som en *politisk* gemenskap.[12] Att den egna politiska gemenskapens existens står på spel då fienden ”puts me in question” innebär dock inte att det avkrävs något formulerat hot. Fienden tycks snarare, genom sin blotta närvaro, ställa den egna gemenskapen på spel. Michael Marder formulerar denna aspekt av fiendskapen.

> The onto-existential questioning, which does not require vocalization, let alone engagement in a discussion, and which disturbs me to the core of my being, derives from the other who puts me in question simply by virtue of *being* my enemy (Marder, 2010, s. 94).

Med denna innebörd kan begreppen *vän* och *fiende* sägas handla om de grundläggande villkoren för politiska gemenskapers existens. På detta sätt kan begreppen förstås i ”konkret, existentiell meningen”. Begreppen måste därför skiljas från deras vardagliga användning eftersom en sådan användning sällan gör skillnad mellan den offentliga fiendskapen och den privata fiendskapen.

I artikel 2 utgår jag från Marders läsning av Schmitt för att vidareutveckla ett agonistiskt perspektiv i relation till undervisning. I artikeln visas hur en förståelse av antagonism och fiendskap i termer av ett onto-existentiellt ifrågasättande av den egna identiteten har betydelse för vad en agonistiskt inriktad undervisning kan innebära.

---

[12] Utifrån detta perspektiv kan universella kategorier inte utgöra en grund för politiska gemenskaper eftersom sådana kategorier inte inbegriper en fiende. Schmitt skriver: ”*Mänskligheten* som sådan kan inte föra krig eftersom den inte har någon fiende, åtminstone inte på den här planeten” (Schmitt, 1932/2010, s. 72, *kursiv* i original).

4.3.2 Agonismen syftar till att omvandla antagonismen

När Mouffe tar tag i Schmitts definition av det politiska som gränsdragningen mellan vän och fiende så gör hon det med det explicita syftet att använda Schmitt emot Schmitt (Mouffe, 2013, s. 138). Hennes avsikt är alltså att utifrån Schmitt formulera en teori för demokratisk politik.

Givet att det politiska är gränsdragningen mellan vän och fiende och givet att en sådan antagonism utgör ett ontologiskt villkor för det sociala livet så blir den avgörande frågan: Hur kan antagonismen vara kompatibel med demokrati? För Mouffe är svaret att eftersom antagonismen aldrig helt kan avlägsnas så behövs former för att tygla och hantera den. *Agonism* är inte bara ett sätt att hantera antagonism utan är själva formen för undertryckandet av antagonismen: ”My understanding of agonistic relations is that it is sublimated antagonism” (Mouffe citerad i Dreyer Hansen & Sonnichsen, 2014, s. 268). Den antagonistiska relationen mellan vän och fiende är en relation som inte kan sägas vara förenlig med demokrati eftersom den bygger på idén om ett förintande av den andre. Att omvandla och hantera antagonismen handlar därför om att förvandla vän/fiende-relationen till en annan slags relation som är förenlig med demokrati, för Mouffe är svaret *agonism*.

En agonistisk relation innebär att se den andre som en legitim politisk motståndare att bekämpa inom ramen för demokratins spelregler och grundläggande värden av frihet och jämlikhet. Agonismen handlar således om att möjliggöra och stödja omvandlandet av *antagonistiska* vän/fiende-relationer till *agonistiska* relationer mellan politiska motståndare. Att skapa agonistiska relationer handlar om att möjliggöra ett formande av kollektiva identiteter som utgår från skilda uppfattningar och visioner om hur samhället ska se ut:

> För att kunna handla politiskt måste människor ha möjlighet att identifiera sig med en kollektiv identitet som erbjuder en självbild som de kan värdesätta. Den politiska diskursen måste erbjuda inte bara politiska program utan också identiteter som kan hjälpa människor att begripliggöra det som sker och ge dem hopp om framtiden (Mouffe, 2008, s. 31).

Detta kan förstås i termer av att politiska visioner om samhället ska erbjuda kollektiva identiteter som människor kan identifiera sig med. Artikulerandet av ett ”vi” och ett ”de”, och gränsdragningen däremellan, ska således grundas i skilda visioner om samhällets utformning snarare än att bygga på föreställningar om essentiella skillnader mellan människor. Mouffe menar att när vi/de-relationen artikuleras utifrån föreställningar om essentiella

identiteter så är risken överhängande att det blir en antagonistisk relation. Det innebär att när ”vi” artikuleras i termer av exempelvis etnicitet, religion, nationalitet eller hudfärg så blir det svårare att se ”de” som en legitim politisk motståndare:

> När de politiska gränserna blir otydliga uppstår missnöje med de politiska partierna, och vi bevittnar ett uppsving för andra kollektiva identitetsformer som organiseras utifrån nationalistiska, religiösa eller etniska linjer (Mouffe, 2008, s. 36).

En betydande uppgift för samhällets institutioner kan således sägas vara att understödja och vidmakthålla att gränserna mellan ”vi” och ”de” inte blir en antagonistisk relation mellan vän och fiende utan kan artikuleras som en agonistisk relation mellan politiska motståndare.

Om en agonistisk relation är mellan politiska motståndare som utspelas inom ramen för demokratins spelregler och värden, var dras då gränsen för dessa spelregler och värden? Inom en agonistisk relation så delar motståndarna samma gemensamma symboliska rum. Det betyder att även om de har olika visioner om samhället så utgör de demokratiska värdena jämlikhet och frihet en gemensam grund. Oenigheten ligger i vad jämlikhet och frihet ska betyda (Mouffe, 2000, s. 102; 2005, s. 19-20). I en antagonistisk relation så delar man inte ett sådant gemensamt symboliskt rum. Att etablera ett symboliskt rum där motståndare är överens om att jämlikhet och frihet är eftersträvansvärt bygger dock inte på en övergripande rationell konsensus. Etablerande av ett gemensamt symboliskt rum är ett etablerande av hegemoni. Statsvetaren Fuat Gürsözlü (2009) skriver: ”As such, for Mouffe, what consensus around liberal-democratic values means is the constitution of a hegemony not the elimination of it” (s. 359).

Om demokratin kräver att antagonistiska relationer omvandlas till agonistisk relationer är en relevant fråga vad det betyder för skolan som medborgarfostrande institution. Mouffes teori om agonism framstår som ett relevant och spännande sätt att närma sig frågor om vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör ges i undervisning som syftar till fostra demokratiska medborgare. Teorin öppnar exempelvis upp för didaktiska frågor om hur klassrummet kan ta form som ett gemensamt symboliskt rum. Inom pedagogisk forskning har Mouffes teori om agonism haft visst genomslag. Nedan belyser jag hur agonismen har använts inom pedagogisk forskning i relation till frågor om identiteter, konflikter och känslor i undervisning.

4.4 Agonism och undervisning

I det här avsnittet behandlas den agonistiska teorin i relation till undervisning. I fokus står frågor om *identiteter, konflikter* och *känslor* i undervisning. Inom var och en av de tre följande underrubrikerna beskriver jag först hur dessa begrepp har formulerats inom agonistisk teori om utbildning och sedan hur de behandlas i avhandlingens artiklar.

4.4.1 Identiteter i ett agonistiskt perspektiv

Från ett agonistiskt perspektiv på utbildning kan man säga att skolan som institution bör möjliggöra att antagonistiska relationer omvandlas till agonistiska relationer (Ruitenberg, 2009; Zembylas, 2011). Detta kan ses som en tredelad process: För det första handlar det om att *destabilisera* essentialistiskt grundade identiteter. För det andra handlar det om att *understödja* politiska grundade identiteter att formeras och för det tredje handlar det om att *bejaka* att varje identitet alltid är en tillfällig fixering och aldrig helt kan fullbordas (jfr Andersson, 2013; Ljunggren, 2007; Zembylas, 2011).

Att *destabilisera* identiteter som artikuleras i essentialistiska termer kan enligt utbildningsfilosofen Michalinos Zembylas (2011) handla om att öppna upp för kritiska diskussioner i klassrummet kring essentiellt artikulerade identiteter. Det kan således handla om att kritiskt undersöka hur essentiella identiteter formeras och vilka konsekvenser det har för gränsdragningen mellan ”vi” och ”de”.[13]

Att *understödja* formerandet av politiskt grundade identiteter handlar om att möjliggöra kollektiva identiteter att ta form utifrån skilda uppfattningar och visioner om samhället:

> This implies that children and youth learn to treat each other with respect, as legitimate adversaries, on the basis of contesting perspectives that are not locked into ethnic affiliations (Zembylas, 2011, s. 64).

Detta handlar om att understödja kollektiva identiteter i termer av att de är öppna positioner som inte grundas i essentialistiska föreställningar (Andersson, 2013; Ljunggren, 1997). Det betyder att en agonistiskt inriktad utbildning behöver *bejaka* att identiteter aldrig helt kan fixeras eller fullbordas,

[13] Här framträder en tydlig skillnad mellan agonism och kommunitarism där agonismen vill destabilisera essentialistiskt grundade identiteter medan det kommunitära perspektivet betonar hur sådana identiteter behöver stärkas och understödjas i utbildning (Sandel, 2006).

vilket innebär att varje artikulation av en identitet kommer att vara en tillfällig fixering (jfr Laclau & Mouffe, 1985/2001).

I artikel 1 belyser jag hur den deliberativa kritiken mot agonism i undervisning pekar på att agonismen lägger för stor vikt vid elevers identiteter. Den deliberativa kritiken lyfter fram att om fokus i politiska diskussioner i klassrummet hamnar vid elevers identiteter så riskerar det att flytta sakfrågan ur fokus och borga för personliga konflikter mellan elever. I artikeln understryker jag att den agonistiska teorin gör en skarp åtskillnaden mellan å ena sidan essentiellt grundade identiteter och å andra sidan politiskt grundade identiteter. Det handlar således inte om att bädda för personliga konflikter mellan elever utan om att möjliggöra politiska konflikter att formeras utifrån politiska åskådningar och visioner. Agonismen gör således en skarp åtskillnad mellan essentialistiskt formulerade identiteter och politiskt formulerade identiteter samtidigt som den *inte* gör en skarp åtskillnad mellan identiteter och politiska visioner.

4.4.2 Konflikter i ett agonistiskt perspektiv

Med inspiration från bland annat Mouffes agonistiska teori formulerar Sharon Todd (2011) begreppet ”conflict articulation” som ett sätt att förstå gränsdragningar och konflikter inom utbildning. Artikulerandet av konflikter handlar *inte* om att genom dialog med andra överkomma konflikter och politiska skillnader. Istället belyser begreppet hur ett artikulerande av ståndpunkter som bryts mot varandra inte enbart kan förstås som skilda åsikter i en sakfråga utan kan också relatera till frågor som *vem är jag?* och *vilka är vi?* Todd skriver:

> In this, then, conflicts are not so much about positions, perspectives and worldviews, but are articulations that are contested at the very level of who I am. This means that using the language of conflict articulation, instead of resolution or aversion, resituates each of us as someone who is always already implicated in any conflict that arises with others (Todd, 2011, s. 111).

Todds beskrivning av *conflict articulations* pekar mot hur man på ett agonistiskt sätt kan förstå den täta sammanvävningen av identiteter och konflikter i utbildning.

I formulerandet av ett agonistiskt perspektiv på undervisning och politiska diskussioner i klassrummet lyfter Ruitenberg (2009) fram betydelsen av *det politiska*. Det innebär att de positioner som formeras i en konflikt ska förstås som ”the confrontation in the public sphere of arguments for

'clearly differentiated democratic positions'" (Ruitenberg, 2009, s. 278 citerar Mouffe). Ruitenberg vänder sig således mot tendensen att politiska frågor och diskussioner utspelar sig som debattävlingar där retoriska förmågor ställs i förgrunden:

> […] the conception of "political debate" in many secondary schools—and, some would argue, in party politics—has become one of competitive rhetoric rather than of a confrontation of serious commitments to conflicting views of hegemonic social relations (Ruitenberg, 2009, s. 278).

I artikel 2 belyser jag vad som kan ses som problematisk inom ett agonistiskt perspektiv på undervisning. En aspekt som jag pekar på är Ruitenbergs idé om politiska konflikter och politiska diskussioner i klassrummet. Betoningen av politiska diskussioner som en komponent inom agonistiskt inriktad undervisning riskerar att ställa *verbaliseringar* av åsikter i förgrunden och därmed ställa de icke verbaliserade aspekterna av politiska konflikter i bakgrunden. Problemet med en sådan betoning av verbalisering innebär att de politiska konflikter som inte utspelas genom verbalisering av politiska åsikter riskeras att betraktas som apolitiska fenomen och därmed uteslutas från undervisningen.

I artikel 4 används det agonistiska konfliktbegreppet som en del i beskrivningen av samhällskunskapsundervisningens politiska dimension. I artikeln preciseras den politiska dimensionen i undervisning till relationen mellan de tre komponenterna: *konflikt, "vi" och "de"* och *åsikter om samhället*.

4.4.3 Känslor i ett agonistiskt perspektiv

Mouffe gör en åtskillnad mellan å ena sidan emotioner (*emotions*) och å andra sidan passioner (*passions*). Hon menar att emotionsbegreppet är ett starkt individinriktat begrepp medan passionsbegreppet på ett tydligare sätt relaterar till människors kollektiva identitetsformeringar. I formulerandet av den agonistiska teorin är det således passioner som är det centrala begreppet och inte emotioner (Mouffe, 2014). Även om det i det levda livet är svårt att göra en skarp åtskillnad mellan emotioner och passioner så kan de användas som skilda analytiska begrepp. I relation till sitt val att använda passionsbegreppet skriver Mouffe:

> …I have chosen to use that term [passion], with its more violent connotations, because it allows me to underline the dimension of conflict and to suggest a confrontation between collective political identities, two aspects that I take to be constitutive of politics (Mouffe, 2014, s. 149).

Inom pedagogisk forskning som utgår från Mouffes agonism används dock både emotionsbegreppet och passionsbegreppet.[14] Eftersom båda begreppen används inom pedagogisk forskning utan att en begreppslig åtskillnad uppmärksammas har jag valt att använda de engelska begreppen emotions och passions som synonyma. Därmed följer jag inte den begreppsliga åtskillnad som Mouffe formulerar. I avhandlingen använder jag det svenska begreppet *känslor* synonymt med emotions och passions.[15]

Hur kan då känslornas roll i undervisning förstås utifrån ett agonistiskt perspektiv? I ett klassrum där en politisk diskussion utspelar mellan skilda och konfronterande ståndpunkter om samhället så ska känslor inte förstås som ett fenomen som adderas till en sådan diskussion. Istället ska de förstås utifrån att de redan är närvarande i och med själva intagandet av en ståndpunkt. Att inta en ståndpunkt i en politisk diskussion kan här förstås i termer av att omfatta en viljeriktning. På så vis är inte politiska ståndpunkter eller positioner oberoende av människors känslor, så som deras förhoppningar eller frustrationer inför det gemensamma livet och dess framtid. Samtidigt betonar agonismen hur det känslomässiga intagandet av en politisk ståndpunkt eller åsikt är sammanvävt med människors kollektiva identifiering av ett ”vi” och ”de” (Mouffe, 2005). Att ta ställning i en klassrumsdiskussion kan därför inte alltid reduceras till att handla om en intellektuell övertygelse som grundas i rationell och saklig argumentation, istället betonas inom teorin hur känslor och identiteter impregnerar sådana processer[16] (Zembylas, 2007; 2018). Det agonistiska perspektivet på känslor kan därför sägas stå i kontrast till konsensusorienterade teorier om politiska diskussioner i klassrummet. Utifrån ett agonistiskt perspektiv på känslor skriver Louise Sund och Johan Öhman (2014):

---

[14] Sund och Öhman (2014) och Todd och Säfström (2008) använder ’passions’ när de behandlar Mouffes agonism i relation till utbildning, Ruitenberg (2009) däremot använder sig genomgående av ’emotions’ i formulerandet av en agonistiskt inriktad medborgarfostran.

[15] Här kan det tilläggas att det i forskning om känslor och politik också förekommer en distinktion mellan känslor och emotioner. Jens Ljunggren (2015) beskriver hur denna distinktion bygger på att emotioner ses som en underkategori till känslor. Emotioner betraktas då som särskilda slags känslor som är värderande och riktade mot objekt i världen. I avhandlingen görs ingen sådan distinktion.

[16] Detta kan ses i relation till hur samhällskunskapsämnets kursplan från 1988 beskriver hur elevens bearbetning av en samhällsfråga kan innebära en process som är ”mödosam att gå igenom” och att det inte enbart är ”en intellektuell process utan också en emotionell process” (Läroplan för gymnasieskolan, 1988:82, s. 10).

> Passions has a political dimension that is important to emphasize in education, especially when consensus-oriented approaches in education run the risk of falling short in terms of acknowledging the political (Sund & Öhman, 2014, s. 645).

Den roll som känslor ges inom ett agonistiskt perspektiv på undervisning är således tätt sammanvävt med det agonistiska perspektivet på konflikter. Om agonismen, som nämnts ovan, syftar till att understödja demokratiska kollektiva identifikationsformer så kan ett sådant understödjande förstås i termer av att mobilisera känslor.[17]

I artikel 1 lyfter jag fram att det från ett agonistiskt perspektiv inte handlar om att mobilisera eller betona personorienterade känslor i undervisningen. Givet det agonistiska perspektivet på kollektiva identifikationsformer så handlar det istället om att mobilisera känslor utifrån demokratiskt orienterade gränsdragningar mellan ”vi” och ”de”. Sådana gränsdragningar är, som nämnts ovan, knutna till skilda visioner om samhället snarare än föreställningar om den andres essentiella egenskaper eller tillhörighet.

I artikel 2 undersöker jag vad som kan sägas vara problematiskt med ett agonistiskt perspektiv på känslor i undervisning. Jag belyser hur Ruitenbergs (2009) definition av politiska känslor i termer av att vara känslor som är riktade mot samhälleliga objekt är ett problematiskt sätt att definiera politiska känslor i undervisning. Det övergripande problemet med hennes definition av politiska känslor är att den bygger på vad för slags objekt som känslan är riktad mot. Detta leder, menar jag, till att politiska känslor definieras utifrån deras riktning snarare än utifrån en förståelse och definition av *det politiska* i politiska känslor. I artikeln argumenterar jag för att en agonistisk definition av politiska känslor istället bör utgå från den agonistiska förståelsen av det politiska som antagonism. Vidare argumenterar jag för att det sätt på vilket politiska känslor definieras har konsekvenser för vad som betraktas som legitima och illegitima känslor i klassrummet.

I artikel 3 belyser Mårdh och jag vad ett populistiskt perspektiv på mobilisering av känslor kan betyda inom demokratisk utbildning och undervisning. Med hjälp av Laclaus begrepp *affective investments* diskuterar vi hur en sådan känslomässig mobilisering kan bedömas utifrån John Deweys

[17] Det agonistiska perspektivet på känslor i undervisning ska inte förstås i termer av en intimisering av undervisningens relationer. I sitt formulerande av ett agonistiskt perspektiv på känslor i undervisning understryker Ruitenberg (2009) att agonismen inte handlar om att understödja en pastoral makt och styrning i klassrummet.

(1916/2004) demokratikriterier. Vidare diskuterar vi undervisningens möjligheter att skapa känslomässigt engagemang för politiska sakfrågor hos elever genom populismens *simplifiering* av konflikter.

I artikel 4 beskriver jag och Johan Öhman hur elevers känslomässiga investering i politiska frågor kan hamna i ett spänningsförhållande till samhällskunskapsämnets kunskapskrav. Artikeln belyser på så vis den spänningsfyllda roll som ett känslomässigt engagemang kan ha i samhällskunskapsundervisningen. I artikeln lyfter vi också fram hur lärare hanterar känslomässigt laddade diskussioner i sin undervisning och betydelsen av att sådana laddade diskussioner når någon slags avslut inom ramen för undervisningen.

4.5 Populism (Laclau)

Laclaus (2007) teori om populism bygger på postmarxismens centrala begrepp. Till skillnad från Mouffes agonistiska teori, som kan sägas vara en normativ teori för att föra demokratisk politik, så är Laclaus teori en deskriptiv teori om populism som politiskt fenomen.

Inom pedagogisk forskning har delar av teorin och dess begrepp använts i relation till frågor om demokratisk medborgarfostran (Ruitenberg, 2010; Szkudlarek, 2007), däremot verkar teorin i sin helhet inte ha ställts i relation till demokratisk utbildning. Att en sådan användning av teori inte tycks förekomma inom pedagogisk forskning kan givetvis bero på att den inte ses som fruktbar för att kvalificera den vetenskapliga diskussionen om demokratisk utbildning. Men givet att teorins centrala begrepp har visat sig vara användbara och fruktbara inom pedagogisk forskning är det möjligt att betrakta populismteorin som en relevant och potentiellt lovande utgångspunkt för att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap.

I formulerandet av sin teori om populism börjar Laclau (2007) i idén om samhället som pluralistiskt och kontingent. Det vill säga, det perspektiv som han och Mouffe utvecklade i *Hegemony and Socialist Strategy* utgör också startpunkten för hans teori om populism. Populism är enligt Laclau en logik genom vilket folket konstituerar sig självt som ett folk. En sådan logik innehåller fem element (beståndsdelar), vilket jag återkommer till nedan. Här är det dock viktigt att uppmärksamma att populism inte ska förstås som ett ideologiskt innehåll som en politisk rörelse eller parti har, utan snarare som *ett sätt att föra politik*. Utifrån detta perspektiv kommer demokratisk politik som i någon utsträckning appellerar till ett folk alltid ha populistiska

inslag. Från Laclaus perspektiv blir det därför problematiskt att kategorisera demokratiska partier utifrån om de är populistiska eller inte, alla driver en populistisk politik i någon utsträckning så länge folket utgör politikens subjekt (Laclau, 2005, s. 45).

De fem element som karaktäriserar populism är enligt Laclau (2007) följande:

1. politiska krav (*demands*),
2. ekvivalenskedjor (*chains of equivalence*),
3. den tomma signifikanten (*the empty signifier*),
4. antagonism (*antagonism*),
5. känslomässig investering (*affective investment*)

Elementet *politiska krav* är artikulerandet av ouppfyllda krav. Ett exempel kan vara krav på avgiftsfri utbildning. Som enskilt krav är det inte ett populistiskt krav, däremot så kan det sammanlänkas med andra ouppfyllda krav. Om kravet på avgiftsfri utbildning sammanlänkas med andra ouppfyllda krav kan de bli ekvivalenta med varandra och därmed bilda en *ekvivalenskedja*. Avgiftsfri utbildning kan på så vis sammanlänkas med krav på starkare statlig kontroll av finansmarknaden, skatt på koldioxidutsläpp och rätt till samkönade äktenskap. Utifrån Laclaus perspektiv behöver kraven inte ha någon inneboende relation till varandra annat än att de alla är ouppfyllda. De sammanlänkas och blir ekvivalenta med varandra genom att en *tom signifikant* artikuleras som representerar hela ekvivalenskedjan. Tomma signifikanter som representerar en ekvivalenskedja kan till exempel vara ”Occupy”, ”Podemos”, ”Tea Party”, ” Solidarność”, ”Perón” eller ”Change” (Panizza, 2005; Szkudlarek, 2011). Den tomma signifikanten och den ekvivalenskedja av ”folkliga” krav som den ensam representerar ställs samtidigt i antagonistisk relation till den ”elit” som förhindrar att kraven uppfylls. *Antagonismen* formuleras således i gränsdragningen mellan ”folket” och ”eliten”. Populismen inbegriper också en känslomässig investering från subjekten. Det är genom känslor som den tomma signifikanten kan länka samman de ouppfyllda kraven. Det är också genom känslor som gränsdragningen mellan ”folket” och ”eliten” kan etableras som en antagonistisk konflikt.

Hur har då populismteorins element behandlats inom pedagogisk forskning och hur kan demokratisk utbildning förstås i relation till populism? I

avsnittet nedan beskrivs först hur teorins element har behandlats inom pedagogisk forskning, därefter beskriver jag hur artikel 3 ställer populism i relation till demokratisk medborgarfostran.

4.6 Populism och undervisning

Inom pedagogisk forskning har Laclaus teori om populism och dess olika element behandlats i relation till demokratisk medborgarfostran. Utbildningsfilosofen Tomasz Szkudlarek (2007; 2011) menar att tomma signifikanter redan är i omlopp i utbildningssystemet. I läroplaner och kursplaner länkas en mängd olika praktiker samman med hjälp av tomma signifikanter så som ”nationen”, ”kulturen” och ”vetenskapen”. Vidare menar han att tomma signifikanter upprättas i skolan som institution och att det är sammanvävt med skapandet av identitet: “Schools are factories of empty signifiers and of subjects who are ready to use them in their quest for identity” (Szkudlarek, 2011, s. 122). Som nämnts ovan har Ruitenberg (2010) lyft fram hur skolan kan vara en plats där elever lär sig att artikulera politiska krav vilket innebär att den inte enbart är en plats där elever lär sig *om* politik och de krav som andra har ställt.

I artikel 3 bygger Mårdh och jag vidare på Szkudlareks (2007; 2011) och Ruitenbergs (2010) resonemang om dessa element för att explorativt undersöka vad populismens samtliga element kan innebära för demokratisk utbildning. I relation till avhandlingens syfte riktar artikeln fokus mot hur känslor, identiteter och konflikter kan förstås ur ett populistiskt perspektiv på utbildning. När det gäller demokratisk utbildning menar Szkudlarek (2011) att de tomma signifikanterna behöver bedömas utifrån sina konsekvenser, det handlar då om att ställa frågan om vilka slags identiteter som signifikanterna aktualiserar och hur gränsdragningen mellan ”vi” och ”de” dras. I artikeln argumenterar vi för att populismens samtliga fem element inom demokratisk utbildning bör bedömas i relation till sina demokratiska konsekvenser. Ett sätt att pröva och värdera de populistiska elementen kan vara att utgå från John Deweys demokratikriterier. Dewey (1916/2004) menar att demokrati bör förstås i termer av: (a) den egna gemenskapens öppna pluralism av intressen och, (b) den egna gemenskapens öppenhet gentemot andra grupper i samhället. Dessa två kriterier, som är tätt sammanvävda med varandra, belyser således den egna gemenskapens interna och externa öppenhet. När dessa kriterier används för att pröva och värdera konsekvenserna av populistiska element i utbildning så visar de både populismens demokratiska *risker* och *möjligheter* i utbildning.

En risk med att föra in populistiska element i undervisning är att det kan understödja en känslomässig mobilisering av elever i vi/de-konstellationer som begränsar gemenskapens interna och externa öppenhet. I artikeln pekar vi också på att populismen bär på demokratiska möjligheter i den grad elementen får elever att känslomässigt hänge sig åt politiska praktiker som vidmakthåller gemenskapens interna och externa öppenhet.

I artikeln diskuterar vi hur en *simplifiering* (simplification) av politik som fenomen i undervisningen kan tänkas bära sådana demokratiska möjligheter. Eftersom populismen upprättar ekvivalenskedjor mellan skilda krav så simplifierar den samtidigt politik som fenomen. Simplifieringen av politik ska alltså inte förstås som ett reducerande av skillnader mellan olika krav, utan som *ett sätt att arrangera skillnad*. I artikelns avslutande diskussion öppnar vi för frågan om huruvida en sådan simplifiering kan tänkas understödja elevers engagemang för politiska frågor.

5. Metod

En ambition med avhandlingen är, som nämnts ovan, att vidareutveckla agonismen som ett samhällskunskapsdidaktiskt perspektiv. Det innebär bland annat att avhandlingen ställer upp *det politiska* som ett didaktiskt problem. Utifrån denna ambition, och med syftet att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap, används olika forskningsmetoder. I artikel 1, 2 och 3 används teoretiska tillvägagångssätt för att besvara frågeställningarna. I artikel 4 används kvalitativa intervjuer och observationer som empiriska metoder för att besvara den fjärde frågeställningen. Resultatet från dessa fyra artiklar syntetiseras sedan i kapitel 6 där avhandlingens agonistiska perspektiv formuleras. De olika teoretiska och empiriska metoder som används utgår på så vis från samma syfte: att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap.

I det här kapitlet behandlas först några övergripande metodologiska frågor i relation till de teoretiska artiklarna (artikel 1, 2 och 3). Därefter redogör jag närmare för metoder och arbetssätt för var och en av de teoretiska artiklarna. Efter det följer en redogörelse för mina forskningsetiska överväganden och val i arbetet med de teoretiska artiklarna. I avsnitt 5.5 vänder jag mig sedan till artikel 4 och beskriver först de metoder som jag har använt och sedan de forskningsetiska frågor som har aktualiserats i samband med den empiriska studien i artikel 4.

Artikel 1, 2 och 3 är skrivna inom det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet om medborgarutbildning. I artiklarna används olika teoretiska tillvägagångssätt för att besvara frågeställningarna. Innan dessa beskrivs närmare så behöver några övergripande metodologiska aspekter av teoretisk forskning belysas.

Utbildningsfilosofen Richard Smith (2010) gör en distinktion mellan två övergripande metodologiska inriktningar inom pedagogisk-filosofisk forskning. Den ena inriktningen är den *systematiska* inriktningen, den andra inriktningen är den som Smith kallar för edifying, vilken jag kommer benämna som den *edukativa* inriktningen. Den systematiska inriktningen följer i huvudsak den analytiska filosofins metoder i att systematiskt lägga fram argument och att lösa fördefinierade problem. Den edukativa inriktningen syftar till att fördjupa och utveckla en pågående filosofisk diskussion snarare än att finna en fast sanning eller att lösa ett fördefinierat problem. Smith beskriver denna riktning på följande sätt:

> Edifying philosophy takes the gadfly path, from Socrates to Derrida. It aims at continuing a conversation rather than at discovering truth. It is educative,

> in the sense of *Bildung*, as a matter of forming the character of the individual. It is not concerned, or much less, concerned, with the 'discovery, elucidation and justification of a core fundamental truth' (Smith, 2010, s. 123, citerar Gutting).

De tre teoretiska artiklarna i denna avhandling tar metodologisk inspiration från båda dessa riktningar även om den systematiska riktningen kan sägas vara dominerande. Avhandlingens teoretiska artiklar följer den systematiska riktning i hur teorier, begrepp och argument undersöks samt hur kritik formuleras. I artikel 1 undersöks till exempel argument genom att definitioner av argumentens centrala begrepp undersöks. Vidare undersöks vilka ontologiska grundantaganden dessa centrala begrepp vilar på.[18] Liknande tillvägagångssätt återfinns i artikel 2 där agonismens definition av politiska känslor problematiseras utifrån teorins mer grundläggande definition av begreppet "det politiska". I artikel 3 beskrivs bland annat likheter och skillnader mellan John Deweys demokratiteori och Laclaus populismteori genom att de centrala begreppens ontologiska grund undersöks och klargörs.

De metoder som används i artikel 1, 2 och 3 är inom *den systematiska inriktningen* inom pedagogisk-filosofisk forskning. Det innebär att klargörandet av argument och definitioner av centrala begrepp står i förgrunden för undersökningarna (Smith, 2010).

Detta sätt att arbeta teoretiskt kan sägas vara långt från den *edukativa* inriktning som Smith beskriver eftersom artiklarna i hög grad syftar till att klarlägga positioner utifrån att systematisera argument och begrepp samt att artiklarna syftar till att besvara färdigformulerade frågor. Samtidigt är en ambition med artiklarna att de dels ska utgöra en del i en pågående pedagogisk-filosofisk diskussion och dels bidra genom att ge möjliga utgångspunkter för lärares didaktiska reflektion. Artiklarna är i den bemärkelsen inte skrivna utifrån en ambition att upptäcka "a core fundemental truth" (ibid.) när det gäller vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör ha i politiska diskussioner i samhällskunskapsundervisning. Istället syftar de till att bidra till ett perspektiv och en begreppsapparat som kan understödja lärares didaktiska reflektion kring exempelvis politiska diskussioner i klassrummet. På detta sätt kan artiklarna sägas ha en edukativ inriktning genom att fördjupa och vidareutveckla en pågående diskussion.

[18] Se exempelvis artikel 1 om identitetsbegreppet och konfliktbegreppet inom agonism och deliberativ teori.

5.1 Metod i artikel 1

I artikel 1 undersöks den deliberativa kritik som har riktats mot agonism som pedagogisk och didaktisk teori. Fokus i artikeln ligger vid frågor om vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör ha i undervisning. Artikeln syftar till att besvara frågan: Vad innebär den kritik som har riktats mot det agonistiska perspektivet på undervisning? Det tillvägagångssätt som jag använder för att besvara frågan är uppdelad i två steg.

I det första steget utkristalliseras och avgränsas kritikens huvudsakliga argument. I artikeln beskriver jag tre argument som har riktats mot agonismen från deliberativ teori:

i. Agonismen tenderar att i för hög grad ställa *identiteten* snarare än sakfrågan i centrum för politiska diskussioner i klassrummet.
ii. Agonismen lägger för stor vikt vid *känslornas* betydelse i politiska diskussioner, vilket kan leda till att politiska konflikter förvandlas till personliga konflikter mellan elever.
iii. Deliberationen tar sin början i *konflikten*. Agonismen kan därför ses som ett första steg mot deliberation.

I metodens andra steg undersöks dessa argument utifrån hur identiteter, känslor och konflikter definieras och används inom agonistisk teori. Genom att belysa hur känslor, identiteter och konflikter används och förstås inom agonistisk teori visar artikeln hur de tre punkterna ovan vilar på en problematisk förståelse av agonismens centrala begrepp.

I undersökandet av den tredje punkten lyfter jag fram hur liknande argument har besvarats inom statsvetenskaplig forskning. Artikeln visar att när den tredje punkten formuleras inom pedagogisk forskning så bygger den på ett konfliktbegrepp som inte är i linje med den mouffeska agonismens förståelse av konflikt. Denna metod kan sägas vara i linje med den systematiska inriktningen eftersom arbetssättet karaktäriseras av ett systematiskt klargörande av argument och begrepp.

5.2 Metod i artikel 2

I artikel 2 undersöks de problem som kan finnas med ett agonistiskt perspektiv på politiska känslor och konflikter i undervisning. För att undersöka detta är studien avgränsad till det agonistiska perspektiv på undervisning som Ruitenberg (2009) har utvecklat. Ruitenberg formulerar tre betydelse-

fulla komponenter för en agonistiskt inriktad undervisning: politiska känslor, konflikter och politisk literacy. I artikeln avgränsas undersökning till de två första komponenterna. Avgränsningen motiveras av att avhandlingens agonistiska perspektiv ska kunna vara en utgångspunkt för didaktisk reflektion om vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör spela i samhällskunskapsundervisning. Den tredje komponenten, politisk literacy, berör inte frågor om känslor, identiteter eller konflikter på samma explicita sätt som de två första komponenterna.

För att besvara frågan om vilka problem som kan finnas med ett agonistiskt perspektiv på politiska känslor och konflikter i undervisning har jag arbetat i tre steg. I det första steget lyfter jag fram ett exempel från svenska gymnasieskolor då det uppstod politiskt laddade situationer i skolorna. Exemplet som jag använder är när elever vid flertal gymnasieskolor protesterade mot Sverigedemokraternas skolbesök under 2014. Dessa situationer framstår som konflikter som är politiskt laddade och verkar inbegripa känslor som skulle kunna ses som politiska känslor. När denna konflikt analyseras utifrån teorins distinktion mellan agonism och antagonism så framstår den dock som en anomali eftersom den inte faller inom ramen för att vara en agonistisk eller antagonistisk konflikt.

I analysens första steg framstår Ruitenbergs definition av politiska känslor som ett problematiskt analysverktyg för att förstå denna situation eftersom situationen varken kan kategoriseras som agonistisk eller antagonistisk. Den risk som finns med Ruitenbergs definition av politiska känslor och konflikter är att fenomen som uppenbarligen framstår som politiskt laddade blir svåra att förstå och analysera som politiska fenomen överhuvudtaget.

Analysens andra steg bygger således på att Ruitenbergs definition av politiska känslor och konflikter är problematisk. I detta analyssteg återvänder jag till den agonistiska teorins rötter i Schmitts (1932/2010) teori om *det politiska*. Utifrån Marders (2010) tolkning av Schmitt belyser jag hur Mouffes beskrivningar av antagonism och fiendskap kan ligga till grund för de problem som identifierades i analysens första steg. I artikeln argumenterar jag för att Ruitenbergs problematiska definition av politiska känslor och konflikter har sin grund i hur antagonism och fiendskap formuleras inom Mouffes agonistiska teori.

I det tredje steget formulerar jag sedan en möjlig definition av politiska känslor och ett sätt att förstå politiska konflikter i undervisning som tar avstamp i Marders (2010) läsning av Schmitt (1932/2010). Denna alternativa definition av agonismens komponenter menar jag i högre grad är i linje

med agonismens grundläggande antaganden om antagonismen som ontologisk utgångspunkt. Slutligen visar jag hur denna definition kan användas för att förstå politiskt laddade situationer i utbildning utan att de framstår som anomalier. Utifrån detta sätt att arbeta kan artikel 2 placeras inom den systematiska inriktningen inom pedagogisk-filosofisk forskning.

5.3 Metod i artikel 3

I artikel 3 formuleras ett populistiskt perspektiv på demokratisk utbildning. I artikeln tar Mårdh och jag ett metodologiskt avstamp i Aletta Norvals (2007) beskrivning av det wittgensteinska begreppet *aspect dawning*. Denna ansats innebär att ett objekt som är bekant artikuleras på ett sådant sätt att andra än de förgivettagna aspekterna av objektet kan framträda. Det handlar således om att artikulera ett bekant objekt på ett sätt som öppnar upp för andra och nya betydelser av objektet. Detta betyder dock inte att ett objekts mening ersätts med en annan, istället handlar det om att göra det möjligt att kunna skifta mellan att ställa olika aspekter av objektet i förgrunden respektive bakgrunden. Norval skriver:

> If aspect dawning connotes the new, that element of initial surprise, when a novel set of connections or articulations offer us a picture that allows us to make some sense of a disruptive experience, aspect change may be utilized to capture the sense in which the initial moment of dawning could be reactivated at a later stage (Norval, 2007, s. 134).

I artikeln avser vi att möjliggöra en viss aspect dawning hos objektet *demokratisk utbildning*. Detta gör vi genom att ställa demokratisk utbildning i relation till Ernesto Laclaus teori om populism. Den förståelse av demokratisk utbildning som vi ställer upp som objekt är John Deweys teori om demokratisk utbildning och *the public*. Tillvägagångssättet bygger på en syftesrelaterad närläsning (Säfström & Östman, 1999) av dels Deweys *Democracy and Education* (1916/2004) och *The Public and its Problems* (1927) och dels Laclaus *On Populist Reason* (2007). Texterna lästes med syftet att formulera ett populistiskt perspektiv på demokratisk utbildning. Med den syftesrelaterade läsningen klargör vi vad vi ser för styrkor respektive svagheter med Deweys teori om demokratisk utbildning. En av de svagheter som tidigare pedagogisk forskning har uppmärksammat i Deweys teori är att den inte skiljer utbildningens politiska dimension från dess sociala och moraliska dimension (Straume, 2016; Todd, 2011, s. 104).

Mot denna bakgrund menar vi att Laclaus populismteori har något att bidra med i betraktandet av objektet demokratisk utbildning. För det första

menar vi att teorin om populism kan specificera *hur* och genom vilka artikulatoriska praktiker som demokrati och demokratisk utbildning kan förstås som ”the idea of community life itself” (Dewey, 1927, s. 148). För det andra menar vi att teorin om populism kan komplettera den sociala och moraliska förståelsen av demokratisk utbildning med en politisk förståelse som tar sin utgångspunkt i förståelsen av det politiska som antagonism. Den aspekt av demokratisk utbildning som framträder när den förstås i ljuset av populism är att de känslor, identiteter och gränsdragningar som är i omlopp i fostran av demokratiska medborgare både bär på risker och möjligheter.

Artikel 3 kan, precis som artikel 1 och 2, placeras inom den systematiska inriktningen inom pedagogisk-filosofisk forskning. Den syftesrelaterade läsningen öppnar upp för ett systematiskt klargörande av likheter och skillnader mellan teorier och begrepp (Säfström & Östman, 1999, s. 115-118). Samtidigt kan artikelns metodologiska ansats i begreppet aspect dawning sägas vara närmare den *edukativa* inriktningen än den *systematiska* inriktningen. Som nämnts ovan handlar aspect dawning om att skifta mellan olika aspekter av objektet. Metoden handlar således om att skapa en ökad förståelse för objektets olika aspekter snarare än att systematiskt klargöra argument och begrepp i relation till objektet. På detta sätt relaterar artikel 3 även till den edukativa inriktningen inom pedagogisk-filosofisk forskning.

5.4 Forskningsetiska överväganden i artikel 1, 2 och 3

I artikel 1 utforskas den kritik som har riktats mot agonistisk teori från ett deliberativt perspektiv. I arbetet med artikeln aktualiserades två forskningsetiska aspekter, den ena gällde *transparens* i tolkningen och den andra gällde artikelns rättvisa eller *fair-mindedness* i relation till kritiken.

Att granska den kritik som har formulerats från deliberativt håll ställer krav på genomskinlighet i granskningen. I det här fallet är det av stor betydelse att jag visar hur jag har tolkat kritiken och att jag redogör för min förståelse av de centrala begrepp som kritiken bygger på. Undersökningen av den deliberativa kritiken görs utifrån den agonistiska teorin som en specifik teoretisk position. Även om detta kan ses som en *normativ* position i relation till frågor om vilken roll känslor, identiteter och konflikter ska ha i undervisningen, så kan ändå metodologiska och forskningsetiska krav ställas till en sådan normativ position. Joachim Rosenquist (2011) skriver i sin avhandling om metodologiska krav på normativ forskning:

> …if normativity is to have any place in science, it must conform to certain general methodological and argumentative principles and values guiding all scientific research, empirical or not. These are principles and values such as transparency, openness, fair-mindedness, precision, consistency, being (self-) critical/reflective, acknowledging empirical evidence and following the rules of logic (s. 16).

I en argumenterande text, vilket artikel 1 kan karaktäriseras som, så kan de principer och värden som Rosenquist nämner inte enbart förstås som metodologiska principer utan också som betydelsefulla forskningsetiska principer. *Transparensen* i artikeln har jag försökt stärka genom att tydliggöra hur jag tolkar både den deliberativa och den agonistiska teorins centrala begrepp. I avsikten att vara *fair-minded* och göra rättvisa åt den deliberativa kritiken har en ambition varit att framställa de deliberativa argumenten som så starka och tydliga som möjligt. Det innebär att jag har försökt undvika att värdera argumentens kraft i den initiala framställningen av dem.

I artikel 2 aktualiserades samma fråga om transparens som i artikel 1. I artikel 2 har jag därför haft samma ambition som nämnts ovan om att tydliggöra definitioner av centrala begrepp och klargöra de grundantaganden som kritik och argument bygger på. I artikel 2 aktualiserades även en forskningsetisk fråga i samband med val av teoretisk utgångspunkt. En central teoretisk referens i artikeln är Schmitts (1932/2010) arbete om *det politiska*. Den etiska fråga som blev aktuell handlade om huruvida det är etiskt försvarbart att använda Schmitts teori när hans arbete är så djupt förankrat i nationalsocialistisk ideologi (jfr Mouffe, 2000, s. 42-42; 2005, s. 4-5).

Som jag ser det innehåller denna fråga två delar. För det första aktualiseras frågan om huruvida Schmitts teori om det politiska i sig inbegriper grundläggande antaganden om demokrati, samhälle och människor som är präglade av den nationalsocialistiska ideologin (Wittrock & Falk, 2012). Det vill säga: Är det möjligt att ställa Schmitts nationalsocialistiska ideologi inom parantes i syfte att använda hans teori om det politiska i en didaktisk avhandling? Det kan tänkas vara så att hans teori om det politiska är så pass impregnerad av den nationalsocialistiska ideologin att en sådan åtskillnad inte är möjlig. För att förhålla mig till denna problematik har jag valt att ta stöd av en etablerad tolkning och användning av Schmitts teori som förekommer inom samhällsvetenskaplig och filosofisk forskning. I artikel 1 är det Michael Marders (2010) läsning av Schmitt som jag använder i diskussionen av agonistiskt inriktad undervisning. Detta tillvägagångssätt är

naturligtvis inte en garant för att den etiska problematiken blir löst. Ambitionen har istället varit att i hanterandet av denna fråga ta stöd av hur den har tidigare hanterats inom vetenskapssamhället.

För det andra aktualiseras frågan om konsekvenserna av att föra in Schmitts teori i didaktisk forskning om samhällskunskapsundervisning. Konsekvenserna av att ställa Schmitts teori i relation till frågor om demokratisk medborgarfostran och undervisning är svåra att förutse. Liknande problematik aktualiserades i arbetet med artikel 3 utifrån att det är svårt att förutse konsekvenserna av att teoretisera demokratiska medborgarfostran med hjälp av en teori om populism.

Som jag ser det så utgör svårigheten i att förutse konsekvenser av att använda dessa teorier inte ett skäl för att undvika dem. Om konsekvenserna av den teoretiska forskningen skulle vara möjliga att förutse innan den har genomförts vore den knappast att betrakta som ett meningsfullt kunskapsbidrag. Istället ser jag att den etiska problematik som aktualiseras kan tänkas gälla all teoretisk forskning. Det vill säga att det gäller som forskare att vara uppmärksam på de möjliga konsekvenserna av allt teoretiskt arbete. I artikel 3 har en ambition varit att synliggöra både de risker och de möjligheter som kan finnas med en demokratisk utbildning som är populistiskt inriktad.

I de tre teoretiska artiklarna har således olika slags forskningsetiska frågor gjort sig gällande. Det som dock är gemensamt för de forskningsetiska frågorna i arbetet med de teoretiska artiklarna är att de skiljer sig från de mer ”traditionella” forskningsetiska frågor som uppstår i empirisk forskning. Nedan beskriver jag först de metoder som jag har arbetat med och sedan de forskningsetiska överväganden och val som uppstått i arbetet med avhandlingens empiriskt grundade artikel.

5.5 Metod i artikel 4

I artikel 4, som är samförfattad med Johan Öhman, beskrivs den politiska dimensionens innebörd i samhällskunskap. Artikeln bygger på kvalitativa intervjuer med sju lärare i högstadiet och gymnasiet. I samband med två av intervjuerna genomförde jag också observationer av undervisningen i högstadiets årskurs 9. Dessa observationer låg till grund för uppföljande intervjuer med lärarna. Innan jag beskriver intervjuerna och observationerna mer ingående så vill jag belysa den ämnesdidaktiska ansatsen för studiens upplägg och empiriinsamling.

Det empiriska materialet är inhämtat från både högstadiet och gymnasiet. De didaktiska frågor som agonismen aktualiserar, som exempelvis

känslornas roll i klassrummet, kan sägas äga relevans för samhällskunskapsundervisningen i både högstadiet och gymnasiet. Ambitionen med det agonistiska perspektiv som formuleras i avhandlingen är därför att det ska vara ett teoretiskt perspektiv för samhällskunskapslärare inom båda dessa stadier. Utifrån avhandlingens syfte att formulera ett teoretiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap kan det därför ses som en fördel att artikel 4 är grundad i empiriskt material från både högstadiet och gymnasiet.

Vidare kan detta upplägg i artikel 4 förstås som ett *ämnes*didaktiskt upplägg som ställer samhällskunskapsämnet i förgrunden. Som beskrivits i avsnitt 2.2 ovan så instiftades samhällskunskapsämnet med det specifika syftet att fostra demokratiska medborgare. Både högstadiets och gymnasieskolans samhällskunskap har på många sätt en gemensam tillkomsthistoria och motiv i att vara ett självständigt ämne som syftar till att fostra demokratiska medborgare.[19]

Inför två av intervjuerna genomförde jag observationer av undervisningen. Syftet med observationerna var att fördjupa intervjuerna genom att få möjlighet att ställa specifika frågor om lärarens didaktiska överväganden och handlande. Observationerna utgjorde på så vis ett underlag för en uppföljande intervju. Under projektets gång valde jag dock att enbart fortsätta med intervjuer och observerade därför inte undervisningen hos alla intervjuade lärare. Bakgrunden till detta beslut hänger samman med att avhandlingens riktning och karaktär förändrades från att inledningsvis ha varit en empiriskt grundad monografi till att bli en sammanläggningsavhandling som är grundad i både empiriska och teoretiska studier. Den empiriska delen av projektet förändrades då från att ha utgjort grunden för en monografi till att utgöra grunden för en av fyra artiklar. Denna förändrade riktning innebar att empirins omfång minskades till att innefatta intervjuer med lärare men utan att deras undervisning observerades.

Nedan redogör jag först för hur det empiriska materialet har samlats in. Efter detta följer en beskrivning av hur materialet har analyserats och slutligen redogör jag för de forskningsetiska frågor som har uppstått i arbetet.

[19] Från ett ämnesdidaktiskt perspektiv verkar skillnaden mellan högstadium och mellanstadium framstå som mer markant än den mellan högstadium och gymnasium. I sin studie av samhällskunskapsämnet på mellanstadiet visar Martin Kristiansson (2014) att ämnet är ”relativt osynligt som *eget* ämne” (s. 216) vilket skiljer det från andra SO-ämnen (jfr Englund, 1986b, s. 377-380).

5.5.1 Intervjuer

För att beskriva innebörden av den politiska dimensionen i samhällskunskap var ambitionen att nå skolor som har olika karaktär vad gäller deras politiska sammanhang. Det handlade således om att i urvalsprocessen försöka nå en viss bredd vad gäller det politiska sammanhang som omgärdar lärares samhällskunskapsundervisning. Utifrån skolornas politiska valresultat från skolvalet 2010 och 2014 (Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor 2014) kunde jag få en egenskap som skilde skolor åt och som skulle kunna ses som relevant för lärares undervisning om politik och politiska diskussioner i klassrummet.[20] Jag kontaktade därför skolor där det dels var jämnt mellan flera partier och dels skolor där ett parti var betydligt starkare än alla andra. Här valde jag skolor där Socialdemokraterna, Sverigedemokraterna eller Moderaterna var det dominerande partiet i skolvalet. Via min biträdande handledare Carsten Ljunggren och hans forskningsprojekt *Institutional Settings and Civic Education* (ICE) fick jag möjlighet att ta kontakt med två skolor som jag såg som relevanta att skicka förfrågan till. Dessa skolor var i linje med den spridning vad gäller skolvalsresultatet som jag ville nå. På detta sätt kom jag i kontakt med två samhällskunskapslärare som deltog i studien. Tabellen nedan ger en överblick över de deltagande skolorna.

Skola	Nivå	Antal lärare	Skolval	Antal Intervjuer
A	Högstadium	1	SD största parti	2 individuella + observation
B	Högstadium	1	S största parti	2 individuella + observation
C	Högstadium	1	M största parti	1 individuell (via telefon)
D	Gymnasium	2	S och M jämna	1 par-intervju
E	Gymnasium	2	S och M jämna	1 par-intervju

Tabell 1. *Översikt över intervjuer med samhällskunskapslärare*

[20] Det är viktigt att uppmärksamma att avsikten inte har varit att undersöka någon kausal relation mellan skolors valresultat och samhällskunskapsundervisningens karaktär. Istället handlar det om att belysa och vara medveten om att de lärare som intervjuas kan tänkas befinna sig i olika politiska kontexter när de undervisar.

Vid första kontakt mailade jag rektorn vid skolan och informerade om projektet och att jag ville komma i kontakt med samhällskunskapslärare. Via kontakten med rektorn fick jag sedan kontakt med lärare som visade intresse för att delta. I mailkontakt med lärarna berättade jag om studien och vad deltagandet skulle innebära. Av de lärare som jag hade mailkontakt med ställde samtliga upp på att bli intervjuade. Vid flertalet skolor kom jag dock inte längre än med en kontakt med rektorn. Sammanlagt kontaktade jag 14 skolor (varav 2 fristående skolor) med mail till rektor med förfrågan om att delta i studien. Av de 5 skolor som deltog har samtliga kommunalt huvudmannaskap.

Vid urval av skolor finns givetvis många aspekter som kan vara både relevanta och intressanta. Huvudmannaskap, kommunstorlek, klasstorlek och lärarens år i yrket kan alla vara relevanta aspekter att ta i beaktan vid undersökningar av undervisning. Givet studiens fokus och dess ambition att i det empiriska materialet i första hand nå bredd så lät jag skolvalsresultatet vara riktningsgivare för urvalet. Detta innebar dock inte att jag direkt kunde intervjua lärare på de skolor som jag valt utifrån detta urvalsförfarande. Efter att ha kontaktat 14 skolor för denna studie är min upplevelse att det kan vara svårt att få tillträde till skolor för att intervjua lärare. För den här studien har det inneburit att även om urvalsvariabler har varit uppställda på förhand blir det reella urvalet baserat på de lärare som vill och har tid att delta.

Hur gick då intervjuerna till med de lärare som deltog? Vid de två gymnasieskolorna intervjuades lärarna i par medan lärarna på högstadieskolorna intervjuades individuellt. Detta handlar dock inte om en medveten skillnad mellan högstadium och gymnasium. Vid högstadieskolorna visade en lärare vid varje skola intresse av att delta i studien, vid båda gymnasieskolorna ville däremot två lärare bli intervjuade. Detta kan möjligen bero på att gymnasieskolorna är större och därmed har fler samhällskunskapslärare. Vid gymnasieskolorna valde jag att intervjua lärarna i par eftersom möjligheten fanns. Tanken var att lärarna i samtal med varandra skulle kunna belysa situationer och överväganden som hade varit svåra att komma åt genom direkta frågor från mig som intervjuare. En nackdel med att intervjua lärarna i par är att de kan tänkas undvika att lyfta fram brännande och svåra dilemman som de har erfarenhet av när de vet att deras kollega sitter med.

Samtliga intervjuer genomfördes som semistrukturerade kvalitativa intervjuer (jfr Patton, 2002, s. 343f). Det innebär att jag följde en intervjuguide

som är strukturerad utifrån vissa teman, så som diskussioner i klassrummet och val av innehåll (se bilaga 2). Hur frågorna exakt formulerades kunde skilja sig åt mellan olika intervjutillfällen beroende på hur samtalet tog form under intervjun (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Det semistrukturerade tillvägagångssättet gjorde det möjligt att följa intressanta spår som lärarna själva lyfta fram under intervjun.

En nackdel med semistrukturerade intervjuer är att samtalet kan glida ifrån ämnet och det kan vara svårt för intervjuaren att föra tillbaka samtalet till de områden som var avsedda (Martin, 2017, s. 85-87).

Intervjuerna varade olika lång tid. De intervjuer som jag genomförde direkt efter observationerna var runt 15 minuter, de intervjuer som gjordes före observationerna och de övriga intervjuerna varade mellan 30 och 50 minuter. Lärarna intervjuades på sina skolor med undantag av en intervju som var en telefonintervju. Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet.

Innan intervjuerna började informerade jag lärarna om forskningsprojektet och underströk att deras deltagande var frivilligt och att de kunde avbryta sitt deltagande när som helst. Vidare redogjorde jag för hur deras namn samt namnet på skolan och kommunen skulle hållas konfidentiellt och inte framgå i rapporteringen av studien.

Vid de första två intervjuerna började jag med att ställa så kallade bakgrundsfrågor om exempelvis vilka ämnen som läraren undervisar i. Detta visade sig dock vara till nackdel för samtalet då samtalsmönstret i början blev att jag ställde enkla faktafrågor och läraren svarade kortfattat. Bakgrundsfrågorna gjorde det svårt att sedan gå över till ett samtal där läraren kunde resonera och fylligt beskriva sina didaktiska erfarenheter. Patton (2002) har pekat på hur samtalsformen i början av en intervju kan etablera ett mönster för den resterande intervjun. Vidare menar Patton (2002, s. 353) att kvalitativa intervjuer med fördel kan börja i nuet för att sedan röra sig bakåt och framåt i tiden under intervjuns gång. Under de resterande intervjuerna valde jag att följa Pattons råd och inledde med att ställa frågor om vad lärarna just nu behandlade i sin samhällskunskapsundervisning. Jag upplevde att detta vidgade samtalsmönstret och öppnade upp för fördjupade resonemang från lärarna.

5.5.2 Observationer

I skola A och B genomförde jag två observationer av lärarnas undervisning i årskurs 9. Vid dessa skolor intervjuades lärarna före och efter observationen. Syftet med observationerna var att i den efterföljande intervjun

kunna ställa konkreta frågor om undervisningen och lärarens didaktiska överväganden. Innan observationstillfället informerade läraren eleverna om studien och att jag skulle komma till deras klass. Läraren skickade också ut information till elevernas vårdnadshavare om studien i samband med deras ordinarie veckobrev.

Innan observationen började jag med att berätta för eleverna vad forskningen handlar om och vad det betyder att jag observerar undervisningen. Vidare informerade jag eleverna om att de själva skulle få ta ställning till om de ville vara med eller inte med hjälp av en blankett. Jag förklarade att deltagandet i studien var frivilligt. Här såg jag det som viktigt att eleverna blev medvetna om att även om de var på en lektion så var själva deltagandet i studien frivilligt och att om de inte ville vara med så skulle de ändå få vara med på lektionen som vanligt. Därefter berättade jag att det inte kommer framgå av rapporteringen av studien vilken skola jag har besökt. Min ambition var att det skulle vara klart för eleverna att inga lärares eller elevers namn skulle finnas med i rapporteringen av studien. Under denna genomgång gavs eleverna möjlighet att ställa frågor.

Efter detta delade jag ut och gick igenom blanketten med eleverna. På blanketten kunde de fylla i sina förnamn och ta ställning till om de ville delta i studien och om jag skulle få använda materialet i undervisningssyfte (se bilaga 3). Vid insamlingen av blanketterna kunde jag se hur varje elev tagit ställning till deltagandet. Vid en av skolorna var det en elev som valde att inte delta. Med detta insamlingsförfarande kunde jag hålla ordning på vilka elever som valde att inte delta utan att jag skulle behöva lära mig deras namn. Detta sätt att hantera samtycket fungerade under förutsättning att endast ett fåtal elever skulle välja att inte delta. Vid det tillfälle då en elev valde att inte delta var det relativt enkelt att bortse från eleven under observationen. Om en större mängd elever hade valt att inte delta hade detta förfarande givetvis varit mycket svårare.

Under observationstillfället skrev jag ned kortare beskrivningar av undervisningen. Dessa anteckningar utgjorde grunden för den efterföljande intervjun med läraren om de situationer som hade uppstått under lektionen. Allt som pågår i ett klassrum är inte möjligt att observera. Mot bakgrund av studiens intresse för den politiska dimensionen i samhällskunskap riktades fokus mot situationer som skulle kunna uppfattas som politiskt laddade eller konfliktfyllda (jfr Patton, 2002, s. 260-261).

Syftet med observationerna har inte varit att studera interaktionen på en mikronivå med fokus på exempelvis kroppsspråk eller turtagning i samtal. Det som står i förgrunden är istället didaktiska situationer som jag i den

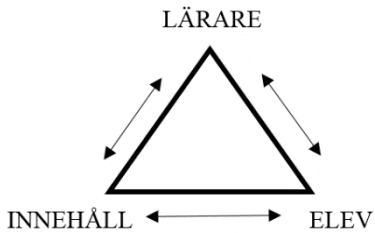
efterföljande intervjun vill ställa frågor kring. Givet detta är min bedömning att anteckningar under observationstillfället var ett tillräckligt stöd för att kunna ställa specifika frågor om lärarens undervisning. I anteckningarna beskrivs kortfattat lektionernas olika moment, så som genomgång, filmvisning, klassrumsdiskussion och grupparbete. Utöver detta finns anteckningar om de situationer som jag uppfattade som intressanta att fråga läraren om i den efterföljande intervjun. Anteckningarna kan karaktäriseras som *beskrivande anteckningar*, det vill säga, jag antecknade inte tentativa analyser eller reflektioner parallellt med beskrivningarna (jfr Creswell, 2013, s. 169). Här kan det dock uppmärksammas att även beskrivande anteckningar föregås av en analys i någon utsträckning eftersom vissa situationer antecknas och andra inte utifrån studiens fokus och syfte.

Det är tveksamt om videofilmning av undervisningen skulle leda till ett annat resultat och eftersom denna tveksamhet föreligger har videofilmning valts bort som metod för empiriinsamling. Vetenskapsrådet uppmärksammar att videofilmande kan inkräkta på individers integritet, de skriver: ”Videofilmning bör därför endast användas när man inte skulle kunna uppnå samma resultat med hjälp av andra datainsamlingsmetoder” (Vetenskapsrådet, 2011, s. 43).

Mitt eget deltagande i klassrummet var tillbakadraget men inte blygt. Positionen kan beskrivas i termer av att forskaren deltar som observatör (Creswell, 2013, s. 167). Ett fullt deltagande i ett klassrum skulle innebära att forskaren gör samma uppgifter som eleverna, alternativt leder undervisningen tillsammans med läraren. Ett sådant deltagande är inte nödvändigt i syfte att kunna ställa frågor om specifika situationer under den efterföljande intervjun. Att delta som observatör innebär att en position som inte är ”lärare” eller ”elev” aktualiseras i klassrummet, i detta fall positionen som forskare. Denna position ska dock inte uppfattas som en passiv observatörsroll utan kan snarare beskrivas som ett deltagande i klassrummet, men *deltagande som observatör*. Pål Repstad skriver om observationer som forskningsmetod och lyfter fram att: ”Man är aldrig enbart forskare i förhållande till aktörerna och dessa är aldrig enbart forskningsobjekt. Det handlar om människor som går in i en relation med varandra – inte i roller, utan i sammanhang” (Repstad, 2007, s. 54). I relation till studien innebär detta att även om det är en observatörsroll som intas i klassrummet så är inte det sociala samspelet frånvarande. Det innebär snarare att det sociala samspelet sker mellan tre olika positioner; lärare, elev och forskare och att dessa positioner alltid finns inom ett socialt sammanhang.

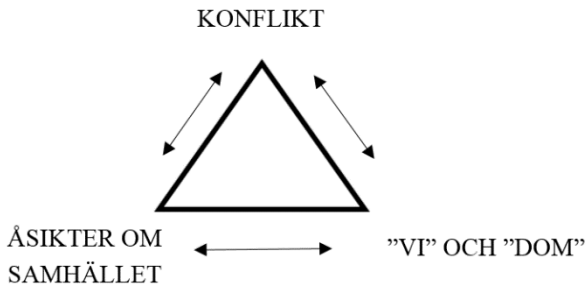
5.5.3 Metod för analys av intervjuerna

Intervjuerna spelades in och transkriberades till skriftspråk. Intervjutranskripten analyserades i två huvudsakliga steg. Det första steget bygger på didaktisk teori om undervisning (Hopmann, 2007; Hudson, 2002; Öhman, 2014). Utifrån didaktisk teori förstås den didaktiska dimensionen som relationerna mellan lärare, elev och innehåll. Den didaktiska dimensionen kan illustreras med hjälp av den didaktiska triangeln:



Figur 1: Den didaktiska dimensionen

I det konkreta analysarbetet markerades de delar av transkripten då intervjun berörde någon av dessa relationer, exempelvis relationen *elev – innehåll*. I det andra steget analyserades sedan de markerade delarna av transkripten utifrån den agonistiska teorins definition av ”det politiska” och dess tre komponenter: *konflikt, ”vi” och ”de”* och *åsikter om samhället* (Mouffe, 2005). Den politiska dimensionen illustreras av figuren nedan:



Figur 2. Den politiska dimensionen

Konkret innebar detta steg att de markerade delarna av transkripten analyserades utifrån frågan om, och på vilket sätt, den politiska dimensionen och dess tre komponenter aktualiserades i transkripten. I detta steg användes

observationsanteckningarna som stöd när intervjuerna hänvisade till de lektionstillfällen som hade observerats. Analysen resulterade i formulerandet av tre resultatkategorier som beskriver den politiska dimensionen i förhållande till den didaktiska dimensionen:

- *Lärare – innehåll*: Partier kan vara ett problematiskt undervisningsinnehåll
- *Lärare – elev*: Den didaktiska relationen präglar det politiska samtalet
- *Elev – innehåll*: De politiska åsikterna kan både vara en tillgång och ett problem.

5.5.4 Forskningsetiska övervägande i relation till artikel 4

Ett flertal forskningsetiska aspekter aktualiserades i arbetet med artikel 4. I detta avsnitt redogör jag för mina överväganden och val kring dessa. En utgångspunkt i planeringen av artikel 4 i forskningsetiskt avseende har varit Vetenskapsrådets (2011) *God forskningssed*, lagen för etikprövning (SFS 2003:460) samt vetenskaplig litteratur på området (Hammersley, 2009; Patton, 2002; Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2012).

En avgörande forskningsetisk fråga vid forskning där människor deltar är frågan om hur informerat samtycke till att delta inhämtas. I kontakt med lärarna informerade jag om studien både i mail och innan intervjuerna. I denna kontakt fanns det inga indikationer på att lärarna inte förstod vad deltagande i studien innebär, troligtvis har de i sitt arbete som lärare läst och tagit del av didaktiska studier som har använt liknande forskningsmetoder. Inför intervjuerna med lärarna informerade jag om att ljudupptagningen från intervjun kommer att transkriberas och att skolans och deras namn kommer att hållas konfidentiellt i rapporteringen av studien (jfr Kvale & Brinkmann, 2014; Patton, 2002, s. 408-409).

Inför observationerna informerade jag eleverna om studien och vad ett deltagande skulle innebära. Jag betonade att även om de valde att delta så kunde de när som helst avbryta sitt deltagande samt att de inte behöver ange skäl för det (jfr SFS 2003:460, 16 §). I etikprövningslagen (SFS 2003:460) formuleras: ”Om forskningspersonen har fyllt 15 år men inte 18 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, skall han eller hon själv informeras om och samtycka till forskningen […]” (SFS 2003:460, 18 §). Forskning som inte faller under etikprövningslagen omfattas inte av denna paragraf i juridisk bemärkelse. Däremot så kan etikprövningslagen ses som

en riktningsgivare för forskarsamhället i Sverige och är på så vis betydelsefull även för forskning som inte omfattas av den (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2012).

Då jag informerade eleverna upplevde jag en viss problematik gällande begreppet deltagande. Elevernas deltagande i studien innebar att deras vanliga undervisning studeras utifrån ett forskningssyfte. Termen ”deltagande” och uttrycket ”vara med” kan dock uppfattas som om det är något ytterligare som avkrävs av eleverna, likt att delta i ett experiment eller liknande. Denna problematik försökte jag hantera när jag informerade eleverna om studien. Jag berättade exempelvis att forskning om skola och undervisning sällan liknar laboratorieforskning och att delta i forskning inte måste betyda att man genomför ett experiment. På detta sätt försökte jag att vara tydlig utan att för den delen trivialisera informationen eller förenkla den onödigt mycket. Utifrån liknande sammanhang beskriver Paul Oliver (2010) att det som forskare handlar om en balansgång mellan att å ena sidan försäkra sig om att forskningspersonerna är tillräckligt informerade och å andra sidan att undvika att vara nedlåtande. Oliver skriver: ”we do not want to be condescending towards people, or to make unwarranted assumptions about their competence” (2010, s. 37).

Att bedriva forskning av undervisning som behandlar politik och politiska diskussioner kan sägas vara ett särskilt känsligt område ur forskningsetiskt hänseende eftersom elever i en sådan undervisning kan uttrycka sina personliga övertygelser och politiska åsikter. En viktig fråga är då om det empiriska materialet innehåller personuppgifter.

Vid genomförandet av studien var personuppgiftslagen (SFS 1998:204) gällande (personuppgiftslagen har sedan dess ersatts av den nya dataskyddslagstiftning GDPR). Enligt personuppgiftslagen är politiska åsikter att betrakta som en känslig uppgift (SFS 1998:204 13§). Av personuppgiftslagen framgår att en personuppgift är ”all slags information som direkt eller indirekt kan hänföras till en fysisk person som är i livet” (SFS 1998:204). Om elever uttrycker politiska åsikter i den undervisning som observeras eller om lärare uttrycker politiska åsikter under intervjun så är det att betrakta som en personuppgift först om den ”direkt eller indirekt kan hänföras till en fysisk person”. Det betyder att det inte räcker att elever eller lärare under observationerna eller intervjuerna uttrycker politiska åsikter för att dessa ska vara en personuppgift. För att de ska vara en personuppgift krävs att information som jag som forskare upprättar är av sådan art att åsikter kan hänföras till den person som uttryckt åsikten. Det empiriska material som produceras genom intervjuerna och observationerna utgör ett sådant

material att åsikter *inte* kan hänföras till enskilda personer. Namnet på kommunerna, skolorna, lärarna och eleverna är kodat och ingen kodnyckel har producerats. Det vill säga, materialet är sådant att det inte går att hänföra utsaga från lärare X till en fysisk person. Så även om politiska åsikter är känsliga så innehåller det empiriska material som producerats för artikel 4 inte uppgifter som är att betrakta som personuppgifter.

Vidare bör frågan ställas om forskningen omfattas av etikprövningslagen (SFS 2003:460). Den forskning som omfattas av etikprövningslagen är indelad i sju kategorier beroende av vad forskningen behandlar (SFS 2003:460 2-3§§). En av dessa kategorier som bör uppmärksammas i relation till artikel 4 är kategorin forskning som behandlar känsliga personuppgifter (3.1§). Enligt etikprövningslagen ska forskning som behandlar känsliga personuppgifter etikprövas. Som nämnts ovan omfattar det empiriska materialet inte personuppgifter. Den forskning som ligger till grund för artikel 4 är således av sådan karaktär att den inte bedöms vara forskning som behöver (juridiskt) etikprövas enligt etikprövningslagen. Detta betyder dock inte att forskningen kan bedrivas utan forskningsetiska överväganden och val.

En central forskningsetisk fråga i planering och genomförande av forskning som involverar människor är frågan om vilka risker som kan tänkas uppstå. I arbetet med artikeln har risken att elever eller lärare upplever *obehag* eller *integritetsintrång* identifierats som en risk att ta i beaktande.[21] En risk med kvalitativa intervjuer är att samtalen kan röra upp känslor som deltagarna inte var förberedda på när de samtyckte till att bli intervjuade. I planeringen av intervjuerna var jag medveten om att även om lärarna informeras om att intervjuerna berör deras samhällskunskapsundervisning så kan intervjusituationens kvalitativa och semi-strukturerade karaktär leda

[21] I propositionen till lagen om etikprövning (Prop. 2002/03:50) lyfts det fram att det inte går att formulera en entydig avgränsning mellan vad som är risk för psykisk skada och vad som är risk för integritetsintrång. Begreppet psykisk skada är dock i propositionen främst relaterat till psykiatrisk och psykologisk forskning: ”Vad som i första hand lämpligen bör avses med att någon riskerar att utsättas för psykisk skada vid forskning är att forskningen i sig handlar om psykiska sjukdomar eller psykologiska frågeställningar eller liknande. Det är således forskning inom främst psykiatri och psykologi som torde bli aktuell” (Prop. 2002/03:50, s. 98). Detta innebär att de risker som kan aktualiseras av intervjuerna och observationerna bör förstås i termer av obehag och integritetsintrång snarare än i termer av risk för psykisk skada.

till att lärarna blir mer privata i sina svar än vad som var planerat (jfr Kvale & Brinkmann, 2014, s. 110; Patton, 2002, s. 407). Detta skulle således kunna röra upp fler och starkare känslor som lärarna inte förberett sig på. Denna risk för obehag kan också förekomma i ett längre perspektiv där läraren en tid efter intervjun kan uppleva obehag med att ha lyft fram privata känslor eller upplevelser under intervjun.

Under intervjuerna var ambitionen att hantera denna risk genom att rikta samtalet mot lärarnas didaktiska handlade. Det betyder att när samtalen exempelvis berörde laddade situationer som lärarna upplevt i sin undervisning så ställde jag följdfrågor som var riktade mot deras didaktiska och professionella överväganden i dessa situationer (jfr Oliver, 2010, s. 68-70).

Den risk som jag identifierade i planeringen av observationerna var att observationerna skulle kunna innebär ökad stress och därmed obehag för läraren om undervisningen av någon anledning inte avlöpte som planerat. I de efterföljande intervjuerna med lärarna fanns inga indikatorer på ett att ett sådant obehag förelåg. En av lärarna berättade dock att eleverna hade diskuterat i mindre utsträckning under den observerade lektionen jämfört med andra lektioner och att det kunde bero på min närvaro.

Att elever upplever obehag av att det bedrivs forskning i deras klassrum är en potentiell risk som jag var medveten om. Om elever är tystare och diskuterar mindre än vanligt så kan det tolkas som en indikation på att min närvaro i klassrummet påverkade deras möjlighet att uttrycka sina uppfattningar under lektionen. Här är det dock svårt att bedöma om detta orsakas av obehag eller en mer generell tillbakadragen hållning i och med att en ny person är i klassrummet. Min närvaro i klassrummet kan dock beskrivas som begränsad, i den ena klassen deltog jag vid en samhällskunskapslektion och i den andra klassen deltog jag vid två lektioner. Eventuellt obehag som kan ha uppstått hos elever på grund av min närvaro är därför troligtvis ringa.

Frågan om det obehag som kan uppstå av forskningen behöver också förstås i relation till den specifika kontext som en skolklass utgör. Från mitt perspektiv var det viktigt att min närvaro inte skapade grupperingar som skulle kunna medföra obehag. Detta hänger samman med hur forskningsetiska frågor inte enbart ska förstås i relation till de personer som deltar i forskningen. Vid observationen i en av skolorna valde en elev att inte delta. Även om eleven valt att inte delta så bedrivs det samtidigt forskning i den undervisning i vilken eleven deltar. Här kan det tänkas uppstå obehag som är att betrakta som forskningsetiskt relevant även om det inte gäller deltagare i forskningen. Denna risk försökte jag minimera i och med att vara

tydlig i informerandet om vad deltagandet innebär och att om man väljer att inte delta så får man ta del av undervisning precis som vanligt. Det förekom således ingen omorganisering av undervisningen utifrån vilka elever som deltog i studien. Eleverna fyllde i samtyckesblanketterna individuellt och jag samlade in dem. För eleverna framgick det inte vilka av deras klasskamrater som hade valt att delta. Detta kan ses som ett sätt att undvika sociala skiktningar mellan elever i undervisning utifrån vilka som deltar och vilka som inte deltar.

6. Resultat: Ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap

I det här kapitlet presenterar jag avhandlingens resultat. Syftet med avhandlingen är att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. Perspektivet ska kunna utgöra ett stöd för lärares didaktiska reflektion om vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör ges i samhällskunskapsundervisningen. Som nämnts i inledningskapitlet är en ambition att perspektivet ska kunna användas som utgångspunkt för reflektion och diskussion om:

(a) politiska diskussioner i samhällskunskap,

(b) politiska partiers skolbesök,

(c) samhällskunskapsämnets innehåll.

De fyra artiklarna besvarar fyra olika frågor om agonism, populism och den politiska dimensionen i samhällskunskap. Artiklarnas resultat utgör grunden för mitt formulerande av ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. Att formulera ett agonistiskt perspektiv utifrån artiklarna handlar inte om att sammanfatta artiklarna. Istället är kapitlet en syntetisering av artiklarnas resultat. Det sammanhållna agonistiska perspektiv som jag formulerar i detta kapitel är på så vis en syntes av artiklarnas enskilda resultat.

Att formulera ett perspektiv handlar om att formulera en position från vilket ett objekt betraktas, studeras eller hanteras. Det innebär att vissa aspekter av objektet ställs i förgrunden medan andra aspekter ställs i bakgrunden. Det agonistiska perspektiv som jag formulerar ställer fyra begrepp i förgrunden: *politiska känslor, hegemoni, politisk närvaro* och *simplifiering*. Dessa begrepp konstituerar avhandlingens agonistiska perspektiv på det politiska i samhällskunskap.

Kapitlet är strukturerat utifrån vad det innebär med ett agonistiskt perspektiv på politiska diskussioner i samhällskunskap, på politiska partiers skolbesök och på samhällskunskapsämnets innehåll. Kapitlet avslutas med en summering av resultatet.

6.1 Ett agonistiskt perspektiv på politiska diskussioner

Det agonistiska perspektivet på politiska diskussioner i samhällskunskapsundervisningen kan sammanfattas i följande tre punkter:

- Politiska diskussioner i klassrummet är diskussioner där känslor och identiteter (redan) är i omlopp.
- *Politiska känslor* har en relevant och legitim roll i politiska diskussioner i samhällskunskap.
- *Hegemoni* kan vara ett sätt att nå avslut i politiska diskussioner (i kontrast till konsensus).

Den första punkten innebär att politiska diskussioner betraktas som diskussioner om hur det gemensamma livet ska ta form och där sådana frågor är sammanvävda med deltagarnas identiteter och känslomässiga investeringar. Detta innebär att känslor inte betraktas som en komponent som ”läggs till” eller ”bjuds in” till politiska diskussioner. Från det agonistiska perspektivet är känslor och identiteter en konstitutiv del av *politiska* diskussioner. Detta innebär att om en diskussion är politisk så involverar den redan kollektiva identiteter och känslor (artikel 1; jfr Ljunggren, 2007; Zembylas, 2011). Didaktiskt innebär detta att lärare står inför frågan om *vilka slags* känslor som bör beredas utrymme i samhällskunskapsundervisningen. Det agonistiska perspektivets svar på frågan är att *politiska känslor* äger en relevans och legitimitet i undervisningen. Detta leder över till den andra punkten ovan.

Den andra punkten handlar om det agonistiska perspektivets precisering av *politiska känslor* som de slags känslor som är relevanta och legitima i samhällskunskapsundervisningen. Det agonistiska perspektivet definierar politiska känslor på grundval av vilka gränsdragningar mellan ”vi” och ”de” som upprättas (artikel 2; jfr Ruitenberg, 2009). Om de kollektiva identiteter som upprättas i ett klassrum utgår från vad ”vi” *vill* snarare än vilka ”vi” *är*, och om dessa identiteter kretsar kring visioner om hur det gemensamma livet bör utformas, så bör de betraktas som *politiska känslor*. Med denna definition av politiska känslor görs ingen åtskillnad mellan känslor som är riktade mot samhälleliga objekt eller mot subjektets egen existens (artikel 2). Att på detta sätt inte skilja mellan utsida och insida innebär vidare att det blir svårt att skilja mellan om det är en ”sakfråga” som är i centrum för en politisk diskussion i klassrummet eller om det är deltagarnas identiteter som står i centrum (artikel 1). Det vill säga, när lärare ställs inför frågan om de bör sträva mot att ställa sakfrågan eller elevernas identiteter i centrum för en politisk diskussion så belyser det agonistiska perspektivet

det problematiska med en sådan åtskillnad. Istället handlar det om att betrakta subjektets känslomässiga investering i en sakfråga som konstituerande för identiteten (se artikel 3; jfr Ljunggren 2007; 2010).[22]

Den tredje punkten ovan handlar om hur politiska diskussioner kan avslutas. När det uppstår konflikter i en politisk diskussion i ett klassrum kan det ses som eftersträvansvärt att diskussionen når något slags avslut innan eleverna lämnar klassrummet. Eftersom politiska diskussioner i *undervisning* kan sägas skilja sig från politiska diskussioner i andra samhälleliga rum, bland annat eftersom deltagarna är elever (och lärare), så blir avsluten betydelsefulla (artikel 4; jfr Hess & McAvoy, 2015). Avhandlingens agonistiska perspektiv kan kritiseras för att inte hantera frågan om hur diskussioner i klassrummet bör avslutas (se artikel 4). I detta sammanhang är det möjligt att se hur konsensusbegreppet inom deliberativ teori erbjuder lärare ett konkret didaktiskt ideal för hur diskussioner bör avslutas. En central fråga är då vad det agonistiska perspektivet ställer upp för ideal. Ett svar står att finna i begreppet *hegemoni* (artikel 1).

Från ett agonistiskt perspektiv innebär ett avslut eller ett beslut att andra alternativ utesluts. Begreppet hegemoni pekar just mot hur uteslutandet är en konstitutiv del av varje beslut. Med hegemonibegreppet i förgrunden blir inte idealet att eleverna ska nå konsensus i den fråga som de diskuterar, idealet handlar snarare om att bejaka och synliggöra hur varje beslut inbegriper ett uteslutande (jfr Bergdahl, 2010, s. 84). Att etablera en hegemoni kan till exempel handla om att det i klassrummet formeras ett (eller flera) ”vi” och att detta avslutar den politiska diskussionen. Eftersom ett sådant ”vi” är ett uteslutande så är det inte öppet för varje åsikt eller varje politisk position. Det viktiga är dock att det är öppet för varje deltagare och att gränsdragningen inte formeras utifrån föreställningar om essentiella egenskaper eller skillnader mellan människor (Mouffe, 2005). Hegemoni kan således förstås som formerandet av ett ”vi” som är ett uteslutande av politiska positioner samtidigt som det är principiellt öppet för varje deltagare att träda in i. Detta kan illustreras med ett exempel.

Antag att elever på en samhällskunskapslektion diskuterar huruvida Sverige bör exportera vapen till diktaturer eller inte. I en sådan diskussion kan

[22] Detta sätt att formulera relationen mellan sakfråga och identitet kan sägas vara närliggande med John Deweys begrepp ”interest”, vilket Mårdh och jag uppmärksammar i artikel 3. Dewey skriver: ”We say of an interested person both that he has lost himself in some affair and that he has found himself in it. Both terms express the engrossment of the self in an object” (Dewey, 1916/2004, s. 121).

det formeras ett ”vi” som intar en framträdande plats i klassrummet, exempelvis ”vi som är för export”. Detta ”vi” är inte öppet för varje politisk position, det är inte öppet för positionen av att vara emot vapenexporten. I den bemärkelsen är detta ”vi” ett uteslutande. Däremot är ett sådant ”vi” öppet för varje deltagare att träda in i eftersom det bygger på uppfattningar och åsikter om hur något bör vara. Det vill säga, detta ”vi” utgår inte från vilka deltagarna *är* utan från vad de *vill* och är därför öppet för varje deltagare att träda in i om deltagaren ändrar sin uppfattning.

Att ställa upp denna innebörd av hegemoni som didaktiskt ideal för politiska diskussioner i samhällskunskap står i stark kontrast till det deliberativa idealet att sträva mot konsensus. Med hegemoni som ideal blir inte målet att eleverna ska nå konsensus i frågan om huruvida Sverige ska exportera vapen eller inte. Idealet handlar istället om att synliggöra och bejaka vilket slags ”vi” som skapas i diskussionen och vad det är som utesluts.

Även om hegemoni utgör ett ideal för att avsluta politiska diskussioner så är det viktigt att uppmärksamma att hegemoni alltid är ett tillfälligt avslut (jfr 4.1 ovan). Avslutet kan aldrig vara helt permanent och fixerat eftersom hegemonin alltid kan komma att rubbas av det som den utesluter. Det som hegemonin utesluter kan formeras som en mothegemoni och rymmer på så vis en destabiliserande potential (Laclau & Mouffe, 1985/2001). Så även om hegemonin kan vara ett avslut på en diskussion så är det ett tillfälligt avslut.

Med hegemoni som didaktiskt ideal så innebär det att diskussioner avslutas på ett sätt där skillnader och konflikter kvarstår (jfr Ljunggren, 2014). De gränsdragningar och konfliktlinjer som har etablerats i diskussionen är på så vis kvarvarande även om själva diskussionen om dem avslutas. Med andra ord, *hegemonin avslutar diskussionen men inte konflikten*. Då hegemonin inte avslutar konflikten finns alltid möjligheten till att återuppta diskussionen om den. I undervisningssammanhang kan det exempelvis innebära att en diskussion avslutas på ett tydligt sätt innan lektionen tar slut samtidigt som möjligheten att återuppta den finns kvar vid nästa lektionstillfälle.

6.2 Ett agonistiskt perspektiv på politiska partiers skolbesök

Det agonistiska perspektivet på politiska partiers skolbesök beskrivs nedan och kan sammanfattas av följande punkter:

- Politiska partiers skolbesök kan förstås som en *politisk närvaro*.

- Partiers *politiska närvaro* i undervisningen bör förstås som sammanvävd med de didaktiska relationer som konstituerar undervisningen.

Den första punkten innebär att det agonistiska perspektivet betonar distinktionen mellan partier som ett undervisningsinnehåll i samhällskunskapsämnet och partiers faktiska besök i skola och undervisning. I samhällskunskapsämnet i högstadium och gymnasium utgör partier, politiska system och ideologier ett centralt undervisningsinnehåll.[23] Att lära sig om partier och ideologier kan exempelvis handla om att eleverna får placera sina egna åsikter i relation till olika partier (se artikel 4). Från det agonistiska perspektivet betraktas dock partiers faktiska närvaro i skola och undervisning som ett innehåll som ställer andra slags didaktiska frågor än när partier behandlas som ett abstrakt undervisningsinnehåll. På det sättet kan innehållet närvara på olika sätt i undervisningen. Det agonistiska perspektivet belyser hur ett partis själva *närvaro* inte bara är en närvaro av ett undervisningsinnehåll utan är också en *politisk närvaro* (se artikel 2). En sådan politisk närvaro, där gränserna mellan ”vi” och ”de” upprättas, aktualiserar didaktiska frågor om undervisningsinnehållets närvaro i skolan, i klassrummet och i undervisningen. Som grund för didaktisk reflektion om partibesök kan exempelvis följande frågor ställas: Vilken slags närvaro av innehållet är eftersträvansvärd i samhällskunskapsundervisningen? Vilka konsekvenser har innehållets *politiska närvaro* för den aktuella elevgruppen? Att resonera om sådana frågor utifrån det agonistiska perspektivet är att möta frågan om partibesök som ett didaktiskt problem.

Den andra punkten innebär att även om partibesök kan förstås som en *politisk närvaro* så äger närvaron rum i ett utbildnings- och undervisningssammanhang där deltagarna är elever. En politisk närvaro upprättar och utmanar gränsdragningar mellan kollektiva identiteter. Sådana gränsdragningar mellan ”vi” och ”de” bör dock förstås som sammanvävda med didaktiska relationer. Det vill säga, även om det agonistiska perspektivet uppmärksammar innehållets *politiska* närvaro, så är deltagarna inte enbart politiska subjekt (som exempelvis medborgare och väljare) utan de är också didaktiska subjekt eftersom de är *elever* (se artikel 4). Som elever så ingår

[23] Det kan noteras att partier och politiska val utgör ett centralt innehåll från grundskolans årskurs 4 (Lgr 11, s. 202).

de i didaktiska relationer från vilka den politiska närvaron inte kan frikopplas. Det agonistiska perspektivet belyser på så vis *hur partibesök behöver förstås som en politisk närvaro bland didaktiska relationer*.[24] Att reflektera kring partibesök utifrån ett agonistiskt perspektiv innebär att både den politiska närvaron och den didaktiska relationen beaktas (se artikel 2 och 4). Det kan exempelvis handla om att ställa frågan: Vad innebär det här specifika partiets besök i undervisningen för den didaktiska relationen mellan lärare och elever?

6.3 Ett agonistiskt perspektiv på samhällskunskapsämnets innehåll

Under denna rubrik beskriver jag först den spänning som finns inom samhällskunskapsämnet när elever möter ett politiskt laddat innehåll. Därefter beskriver jag hur det agonistiska perspektivet och begreppet *simplifiering* kan vara ett sätt att möta och bejaka denna spänning. Detta sammanfattas genom följande två punkter:

- Den spänning som finns inom samhällskunskap, mellan elevers politiska engagemang och ämnets krav på nyanserade resonemang, är en spänning som bör bejakas snarare än överkommas.

- *Simplifiering* är en didaktisk princip som innebär att undervisningsinnehållet arrangeras med utgångspunkt från dess konfliktlinjer.

Det går en spänning genom samhällskunskapsämnet. Å ena sidan kan elevers känslomässiga engagemang för politiska frågor ses som en naturlig del av demokratisk medborgarfostran. Å andra sidan kan samhällskunskapsämnets specifika kunskapskrav innebära att elever tonar ner sitt engagemang för politiska frågor (se artikel 4; jfr, Sandahl, 2013). Att i samhällskunskapsundervisningen uttrycka ett starkt engagemang för ett innehåll som är politiskt laddat kan hamna på kollissionskurs med ämnets ideal att elever ska ha en nyanserad hållning till politiska frågor. Enligt kunskaps-

[24] Här är det viktigt att understryka att det agonistiska perspektivet inte besvarar frågan om huruvida partier bör bjudas in till undervisningen eller inte. Det som perspektivet belyser är betydelsen av att ställa frågan om partibesök som en didaktisk fråga.

kraven i gymnasiet bör eleven förhålla sig till sina egna och andras ståndpunkter på ett sätt där eleven ger ”välgrundade och nyanserade argument för sina ståndpunkter och värderar med nyanserade omdömen andras ståndpunkter” (Lgy 11, s. 147). Under nuvarande läroplan för grundskolan har ett riktmärke varit att elever ska behandla frågor i termer av ”å ena sidan – å andra sidan”[25] (se artikel 4). Historiskt sett så har dock spänningen mellan ämnets krav och elevernas intresse för politiska frågor uppmärksammats i kursplanen (Skolöverstyrelsen, 1964; Lgy 65). Kursplanen från 1965 lyfter fram att det är viktigt att elever får ”övning i att avhandla politiskt brännande frågor i en korrekt och sansad ton” men skriver samtidigt att detta är ”något som givetvis inte får hämma deras intresse” (Lgy 65, s. 244). Samhällskunskapsämnet står på så vis mellan att hantera politiska frågor på ett korrekt, sansat och nyanserat sätt utan att detta hanterande släcker den passion som politiskt brännande frågor kan bära med sig.

Hur kan då denna spänning betraktas? Bör lärare inta ett perspektiv där spänningen betraktas som något som bör överkommas (jfr Blanck & Lödén, 2017; Sandahl, 2015, s. 63-64) eller bör lärare istället inta ett perspektiv där spänningen bejakas? Det agonistiska perspektivet innebär att den spänning som finns inom samhällskunskapsämnet ses som en spänning att bejaka snarare än överkomma (Ljunggren, 2014). Att bejaka spänningen ska dock inte förstås som en passiv hållning, utan snarare som en ansats som aktivt öppnar för vissa didaktiska frågor om samhällskunskapsämnets utformning. Det kan exempelvis handla om att ställa frågorna: Kan och bör undervisningen skapa utrymme för elevers politiska engagemang utan att det bedöms i relation till kunskapskraven? Bör olika slags politiska frågor ha olika roll i undervisningen? Vilket slags engagemang bör undervisningen vara öppen för (jfr Olson, 2012b)? Kan det vara så att vissa politiska frågor ställer högre krav på nyanserade resonemang än andra politiska frågor? Genom att bejaka spänningen inom samhällskunskapsämnet så aktualiseras dessa och en mängd liknande didaktiska frågor. Sådana didaktiska frågor riskerar att trängas undan om det samhällskunskapsdidaktiska resonerandet och teoretiserandet fokuserar på att överkomma spänningen snarare än

[25] År 2012 gav Skolverket ut ett kommentarmaterial till kursplanerna i samhällskunskap för grundskolan. I materialet formuleras bedömningsaspekter ”som lärare kan titta på när man bedömer hur utvecklat ett resonemang är i relation till demokratiska värden, principer och beslutsformer.” En aspekt som läraren kan bedöma är: ”I vilken omfattning eleven problematiserar, till exempel i termer av ”å ena sidan - å andra sidan” […]” (Skolverket, 2012c, s. 19). Materialet har sedan dess reviderats och uppdaterats.

att bejaka den. Det är mot denna bakgrund som *simplifiering* kan förstås som en didaktisk princip för att möta och bejaka den spänning som finns med ett politiskt laddat undervisningsinnehåll.

Begreppet simplifiering har sin bakgrund i Laclaus teori om populism och används här för att formulera ett agonistiskt perspektiv på samhällskunskapsämnets innehåll (se artikel 3). Simplifiering innebär att undervisningsinnehållet arrangeras utifrån innehållets konfliktlinjer. I kontrast till idén om att presentera innehållet i termer av ”å ena sidan och å andra sidan”, så innebär simplifiering att innehållet arrangeras med utgångspunkt i en konflikt, det vill säga i termer av ”antingen eller”. Här är det dock viktigt att betona att simplifiering inte ska förstås som ett reducerande av komplexitet, istället handlar det om att innehållet och dess komplexitet *arrangeras* på ett specifikt sätt (se artikel 3). Detta kan belysas med ett konkret exempel.

Ett undervisningsinnehåll kan vara mycket komplext, det kan inbegripa ett myller av begrepp och det kan belysas ur olika perspektiv samtidigt som det kan inbegripa en mängd olika konfliktlinjer. Ett exempel på ett sådant undervisningsinnehåll är det historiska Saltsjöbadsavtalet mellan LO och SAF år 1938. Saltsjöbadsavtalet kan presenteras på olika sätt för eleverna där varje sätt kan sägas ha en politisk laddning: Bör det presenteras som avtalet som skapade ordning och reda på svensk arbetsmarknad? Eller bör det istället presenteras som ett exempel på korporativism? Bör det presenteras som ett avtal som stärkte fackföreningsrörelsen eller som ett avtal som centraliserade den och minskade de lokala klubbarnas inflytande?

Det agonistiska perspektivet ger inte ett svar på dessa specifika didaktiska frågor utan belyser istället simplifiering som en möjlig didaktisk princip för arrangering av undervisningsinnehållet. Med begreppet simplifiering i förgrund så riktas fokus mot de konfliktlinjer som finns i innehållet. I fallet med Saltsjöbadsavtalet skulle till exempel flera olika konfliktlinjer kunna identifieras, dels mellan LO och SAF, och dels inom fackföreningsrörelsen. Som didaktisk princip innebär simplifiering att innehållet och dess komplexitet arrangeras med utgångspunkt från någon eller några av dessa konfliktlinjer. Avtalets komplexitet, dess begrepp och dess konsekvenser för olika samhällsgrupper arrangeras således utifrån en vald konfliktlinje.

Detta sätt att arrangera undervisningsinnehållet är troligtvis inte lämpligt för allt slags innehåll eller för alla slags undervisningssammanhang. Den didaktiska principen kan snarare förstås som ett agonistiskt förslag och en utgångspunkt för reflektion om hur innehållet i samhällskunskap kan arrangeras. I en vidare bemärkelse utgör simplifiering ett agonistiskt sätt att bejaka samhällskunskapsämnets spänning. Simplifiering ska inte förstås

som en normativ princip, i betydelsen att det är en specifik konfliktlinje som framställs som önskvärd. Principen handlar om att den pluralism som finns inom ett undervisningsinnehåll arrangeras i termer av ”antingen eller” istället för att den arrangeras i termer av ”å ena sidan och å andra sidan”. Det kan också understrykas att simplifiering utgör en möjlig princip bland många didaktiska principer och det är lärarens professionella omdöme som avgör hur den och andra principer bör gestaltas och tillämpas.

6.4 Summering av resultatet

Under de tre rubrikerna ovan har jag formulerat ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. Avhandlingens vidareutveckling av agonism som didaktiskt perspektiv kan summeras av de fyra begrepp som är centrala:

- politiska känslor
- hegemoni
- politisk närvaro
- simplifiering

Det agonistiska perspektiv som formuleras i avhandlingen innebär ett uppmärksammande av de *politiska känslornas* roll i samhällskunskapsundervisningen. Vidare formuleras *hegemoni* som ett möjligt avslut för politiska diskussioner i klassrummet. Politiska partiers skolbesök kan förstås som en *politisk närvaro* som är sammanvävd med de didaktiska relationer som konstituerar undervisning. Inom det agonistiska perspektivet står *simplifiering* som didaktiska princip för att arrangera undervisningsinnehållet på ett sätt som tar avstamp i innehållets konfliktlinjer.

På ett övergripande plan innebär det agonistiska perspektivet att det politiska i samhällskunskapsundervisning betraktas som gränsdragningar mellan vi/de-konstellationer som relaterar till skilda visioner om hur det gemensamma livet bör organiseras. Det är denna förståelse av *det politiska* som lägger grunden för definitionerna av politiska känslor, politiska identiteter och politiska konflikter i undervisningen. Dessa definitioner av känslor, identiteter och konflikter lägger i sin tur grunden för ett agonistiskt perspektiv på diskussioner i samhällskunskap, på politiska partiers skolbesök och på samhällskunskapsämnets innehåll.

7. Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuterar jag inledningsvis avhandlingens bidrag. Därefter problematiseras det agonistiska perspektiv som formuleras i kapitel 6 utifrån fyra kritiska invändningar. Dessa följs sedan av en metoddiskussion. Kapitlet avslutas med några kommentarer om det politiska som didaktiskt problem.

7.1 Avhandlingens bidrag

Demokratisk utbildning präglas av att den både ska överföra vissa värden till eleverna samtidigt som den ska fostra elever till att bli självständiga individer som skapar sig egna uppfattningar om hur det gemensamma livet bör levas. Som nämnts inledningsvis är en utgångspunkt för den här avhandlingen att bejakandet av denna paradox öppnar en mängd didaktiska frågor om hur relationen mellan utbildning och demokrati kan och bör ta form. Det agonistiska perspektiv som formuleras i avhandlingen utgör ett bidrag till denna övergripande diskussion om utbildning och demokrati.

Avhandlingens resultat ska kunna fungera som en utgångspunkt för lärares didaktiska reflektion om det politiska i samhällskunskap. Utöver att vara ett bidrag för samhällskunskapslärare så har avhandlingen också en ambition att vara ett bidrag till det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet och till det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet. Under de två följande underrubrikerna diskuteras dessa anspråk.

7.1.1 Avhandlingens kunskapsbidrag till samhällskunskapslärare

När samhällskunskapslärare undervisar *om* samhället, med dess konflikter och gemenskaper, så står de samtidigt *i* ett klassrum där normativa diskussioner om samhället äger rum. I den bemärkelsen har samhällskunskapsundervisningen en politisk dimension där konflikter, kollektiva identiteter och känslor kan ta plats. Avhandlingens agonistiska perspektiv är ett sätt att möta *det politiska som ett didaktiskt problem*. Det innebär att *det politiska* varken betraktas som ett politiskt eller juridiskt problem utan betraktas istället som ett problem som berör relationerna mellan lärare, elev och innehåll. Som ett didaktiskt perspektiv ställer agonismen fyra begrepp i förgrunden: *politiska känslor, hegemoni, politisk närvaro* och *simplifiering*. Ambitionen är att dessa fyra begrepp ska kunna fungera som utgångspunkt för samhällskunskapslärares didaktiska reflektion och diskussion.

Med hjälp av begreppet *politiska känslor* kan lärare ställa didaktiska frågor om vilka slags känslor som de vill ge utrymme för i klassrumsdiskussioner. Vidare kan begreppet öppna upp för didaktiska frågor om hur lärare kan bereda en legitim plats för politiska känslor i samhällskunskapsundervisningen. Definitionen av politiska känslor (se artikel 2) kan i detta sammanhang ses som ett sätt att särskilja politiska känslor i klassrummet från andra slags känslor.

Med avstamp i begreppet *hegemoni* kan lärare ställa frågor om vad som är målet med politiska diskussioner i deras klassrum. Om lärare inte uppfattar att det deliberativa idealet om att sträva mot konsensus är ett lämpligt didaktiskt ideal så utgör *hegemoni* ett möjligt alternativ att sträva mot.

Politisk närvaro kan användas som ett begrepp för att uppmärksamma hur undervisningsinnehållet kan närvara på olika sätt i samhällskunskapsundervisningen. Begreppet öppnar för den didaktiska frågan: Hur vill jag att undervisningsinnehållet X ska närvara i min undervisning? Så istället för att ställa frågan: ”Ska politiska partier bjudas in till min samhällskunskapsundervisning?” så kan begreppet *politisk närvaro* användas för att ta ett steg bakåt och ställa frågan: ”Hur vill jag att politiska partier ska närvara som innehåll i min samhällskunskapsundervisning?”.

Simplifiering är en didaktisk princip som samhällskunskapslärare kan använda som utgångspunkt när de planerar ett undervisningsmoment. Simplifiering är ett sätt att arrangera undervisningsinnehållet genom att utgå från en konfliktlinje. Om lärare exempelvis uppfattar att elevernas resonemang på ett ensidigt sätt sker i termer av ”å ena sidan och å andra sidan” så kan simplifiering vara ett sätt att öppna för resonemang i termer av ”antingen eller”.

Genom att erbjuda didaktiska begrepp för att möta det politiska i samhällskunskap kan avhandlingen vara ett bidrag för samhällskunskapslärare. I samhällskunskapslärares möte med svåra och laddade frågor i undervisningen, som exempelvis på vilket sätt politiska partier bör ta plats i klassrummet, så erbjuder avhandlingen didaktiska begrepp för att besvara sådana frågor. Det vill säga, det agonistiska perspektivet kan vara ett stöd för lärare att besvara sådana frågor just *som lärare*.

7.1.2 Avhandlingens kunskapsbidrag till forskningsfälten

Avhandlingen har ambitionen att vara ett bidrag till både det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet och till det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet. Detta innebär dock inte att bidragen till dessa två fält är jäm-

bördiga eller bör förstås som samma slags bidrag. Med andra ord, avhandlingens bidrag till det samhällskunskapsdidaktiska fältet är av ett annat slag än bidraget till det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet. På ett övergripande plan är det möjligt att se avhandlingens resultatkapitel och artikel 4 som ett bidrag till det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet medan de teoretiska artiklarnas resultat går att se som ett bidrag till det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet.

Avhandlingen bidrar till det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet med ett konfliktorienterat perspektiv på samhällskunskapsundervisning. Den framväxande samhällskunskapsdidaktiska forskningen i Sverige har karaktäriserats som svagt förankrad i ämnesteori (Bergström & Ekström, 2015). Mot bakgrund av en sådan beskrivning av forskningsfältet kan avhandlingens teoretisering av det politiska i samhällskunskap utgöra ett betydelsefullt bidrag. Avhandlingen tar hjälp av politisk teori och pedagogisk filosofi för att formulera ett didaktiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. På så vis är avhandlingen förankrad i ämnesteori i utvecklandet av ett didaktiskt perspektiv. Bergströms och Ekströms (2015) beskrivning av hur det framväxande forskningsfältet är svagt förankrat i ämnesteori kan dock inte sägas gälla för forskningsfältet i sin helhet (se 3.1.2 ovan). I den del av forskningsfältet som behandlar frågor om demokrati och medborgarfostran har den deliberativa teorin varit starkt förankrad i både politisk teori och pedagogisk filosofi (Englund, red., 2007; Samuelsson & Bøyum, 2015). Att formulera ett didaktiskt perspektiv på samhällskunskap med utifrån politisk teori och pedagogisk filosofi är på så vis inte ett unikt bidrag. Avhandlingens specifika bidrag kan istället förstås utifrån att den vidareutvecklar ett konfliktorienterat didaktiskt perspektiv inom det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet (jfr Ljunggren, 1997; 2015). I kontrast till det deliberativa perspektivet så erbjuder det agonistiska perspektivet andra begrepp och en annan ansats för att ställa didaktiska frågor. Med agonismen riktas fokus mot frågor om vilka gränsdragningar mellan ”vi” och ”de” som upprättas i undervisningen, vilka slags känslor som tar plats i politiska diskussioner och vilken slags närvaro som innehållet har i undervisningen. Det agonistiska perspektivet belyser på så vis undervisningens politiska dimension utifrån en preciserad förståelse av det politiska.

De fyra begrepp som det agonistiska perspektivet ställer i förgrunden (*politiska känslor*, *hegemoni*, *politisk närvaro* och *simplifiering*) kan ses som ett teoretiskt bidrag till det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet. Dessa begrepp kan användas som fyra utgångspunkter för att utforska sam-

hällskunskapsundervisning. För studier som är riktade mot samhällskunskapsundervisningens politiska dimension kan dessa begrepp tänkas vara användbara för att precisera vad som avses med att samhällskunskapsundervisning har en politisk dimension.

Avhandlingens bidrag till det pedagogiskt-filosofiska forskningsfältet kan förstås i termer av att den vidareutvecklar teorier om agonism och populism i relation till demokratisk utbildning. Artikel 1, 2 och 3 är skrivna inom detta forskningsfält. Artikel 1 utgör ett bidrag till pedagogisk filosofi genom att precisera likheter och skillnader mellan deliberativ och agonistisk teori när det gäller deras centrala begrepp. Artikeln utgör också ett bidrag till den pågående diskussionen om vilken roll som känslor bör ha i utbildning och undervisning. Artikel 2 bidrar till fältet genom att teoretiskt utveckla agonism som pedagogisk teori. Detta görs genom att jag dels belyser problemen med Ruitenbergs definition av politiska känslor och dels föreslår en annan definition av politiska känslor. Artikel 3 bidrar till fältet genom att Mårdh och jag formulerar ett populistiskt perspektiv på demokratisk utbildning. Detta bidrag är i kontrast till artikel 1 och 2 mer prövande och utforskande eftersom Laclaus teori om populism i liten utsträckning har teoretiserats i relation till pedagogik. Artikelns specifika bidrag är utvecklandet och formulerandet av begreppet *simplifiering* som en didaktisk princip.

Avhandlingens bidrag till de två forskningsfälten är på så vis av olika slag. Sammantaget utgör de teoretiska artiklarna ett bidrag till pedagogisk filosofi medan artikel 4 är riktad mot det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet. Avhandlingens övergripande resultat, det vill säga det agonistiska perspektiv som formuleras i kapitel 6, utgör ett teoretiskt bidrag till det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet. Formulerandet av ett agonistiskt perspektiv kan förstås som ett teoretiskt utvecklande av en konfliktorienterad samhällskunskapsdidaktik där frågor om konflikter, identiteter och känslor ställs i förgrunden. Att bidragen inte är jämbördiga eller av samma slag måste förstås utifrån avhandlingens övergripande ansats att följa den agonistiska teorin och dess begrepp in i samhällskunskapsdidaktiken.

7.2 Kritik av avhandlingens agonistiska perspektiv

Det agonistiska perspektiv som formuleras i avhandlingen kan kritiseras på en rad punkter. I detta avsnitt lyfter jag fram fyra punkter för kritik och formulerar några möjliga svar på kritiken.

7.2.1 Känslor och identiteter är inte alltid i omlopp

Att betrakta politiska diskussioner i klassrummet utifrån ett agonistiskt perspektiv innebär att känslor och identiteter ses som element som redan är i omlopp i klassrummet. Är detta ett rimligt antagande? En kritisk invändning är att frågan om huruvida känslor och identiteter är i omlopp bör betraktas som en öppen empirisk fråga. Det är exempelvis rimligt att tänka sig att känslor och identiteter är i omlopp i vissa klassrum medan de inte är det i andra klassrum. Kritiken pekar således mot hur påståendet att känslor och identiteter redan är i omlopp i klassrumsdiskussioner är en för långtgående slutsats.

Som jag ser det vore denna kritiska invändning rimlig om påståendet om känslor och identiteter i politiska klassrumsdiskussioner vore en utsaga med empiriska anspråk. Att känslor och identiteter betraktas som element som redan är i omlopp i politiska diskussioner ska förstås som en utsaga som definierar och preciserar vad en *politisk* klassrumsdiskussion innebär. Med andra ord, det är inte en empirisk utsaga utan det är en definition (se artikel 2). Det är en utsaga om vad det är som gör att en klassrumsdiskussion bör betraktas som politisk. Mot denna definition kan givetvis andra definitioner formuleras.

7.2.2 Hegemoni är inget avslut på en diskussion

Utifrån det agonistiska perspektivet betraktas *hegemoni* som ett alternativt ideal till konsensus för politiska klassrumsdiskussioner. Det är ett ideal som handlar om att synliggöra hur varje beslut och avslut inbegriper ett uteslutande. En kritisk invändning mot detta är att även om hegemoni kan ses som ett betydelsefullt begrepp för politiska diskussioner i parlament eller inom politiska partier så är det knappast lämpligt för ett klassrum. Kritiken kan lyfta fram att klassrum är en plats där avslut är särskilt viktiga eftersom eleverna delar sin vardag där. Problemet är att hegemoni inte är ett avslut på en diskussion, det är snarare ett bejakande av att inget avslut har nåtts i diskussionen. Givet detta så är det svårt att se att hegemoni är tillräckligt för att fungera som det slags avslut som krävs i klassrum.

Vidare kan kritiken peka mot svårigheterna i att använda ett begrepp från politisk teori för att teoretisera undervisning. Den agonistiska förståelsen av hegemoni har sitt ursprung i Antonio Gramscis (1891–1937) arbeten, där begrepp som historiska block och ställningskrig är centrala (Laclau & Mouffe, 1985/2001). Att ta hegemonibegreppet från detta sammanhang och ställa upp som didaktiskt begrepp är problematiskt eftersom begreppet inte kan svara mot undervisningssituationernas specifika behov av avslut.

Begreppet är i den bemärkelsen för trubbigt för att kunna vara användbart för didaktiska frågor och situationer. Denna invändning aktualiserar frågan om fler av agonismens begrepp är lämpliga när de ställs i relation till undervisning. Från detta kritiska perspektiv framstår hegemonibegreppet som antingen för svagt eller för trubbigt för att kunna vara ett rimligt didaktiskt ideal för avslut på politiska diskussioner i klassrummet.

Som jag ser det så belyser denna invändning viktiga frågor som agonistiskt teoretiserande om undervisning står inför. Att jag formulerar hegemoni som en komponent inom det agonistiska perspektivet innebär inte att alla invändningar kan bemötas eller att alla problem med begreppet har överkommits. Formulerande av hegemoni som ett ideal för avslut på politiska diskussioner ska snarare förstås som ett formulerande som är utforskande och prövande (jfr Ljunggren, 2014). Formulerandet syftar till att skapa utrymme för didaktisk reflektion om avslut som inte ställer konsensusbegreppet i förgrunden. Det kan vara så att hegemonibegreppet inte räcker till men det kan samtidigt öppna upp för en konfliktorienterad didaktisk reflektion om avslut som annars inte hade nåtts.

7.2.3 Politisk närvaro är ett viktigt inslag i utbildning

Inom det agonistiska perspektivet ses partiers skolbesök som en *politisk närvaro*. Som utreds i artikel 2 så kan detta vara en närvaro som ”puts me in question”, det vill säga som ifrågasätter den egna existensen som politiskt subjekt. En kritisk invändning mot att ställa detta begrepp i förgrunden är att det riskerar att skymma den didaktiska aspekten av partiers skolbesök. Kritiken kan lyfta fram att om ett parti besöker en skola och om denna närvaro rubbar elevernas förgivettagna uppfattningar och ifrågasätter deras politiska positioner så bör detta rimligen betraktas som ett betydelsefullt inslag i deras utbildning. Det vill säga, från ett didaktiskt perspektiv är det avgörande att utbildningen utmanar elevernas föreställningar om både partier och om deras egna politiska ståndpunkter. Ett sådant kritiskt perspektiv kan understryka att det är just sådana laddade situationer som möjliggör lärande och utveckling.

Ett sätt att besvara denna invändning är att belysa att det agonistiska perspektivet inte är ett perspektiv som handlar om huruvida politiska partier bör besöka skolor eller inte. Perspektivet är inte ett värderande av den politiska närvaron, utan är ett sätt att uppmärksamma den. Det innebär att när partibesök betraktas som en politisk närvaro så aktualiserar detta vissa didaktiska frågor. Begreppet politisk närvaro aktualiserar exempelvis frå-

gan: *Vilka konsekvenser har den politiska närvaron för den specifika elevgruppen?* Sådana frågor kan utgöra en grund för didaktisk reflektion om politiska partiers besök i skola och undervisning. Det vill säga, det agonistiska perspektivet är en position som varken är negativ eller positiv till partiers politiska närvaro, det som perspektivet uppmärksammar är att en sådan närvaro har vissa didaktiska konsekvenser som är viktiga att beakta.

7.2.4 Simplifiering motverkar en allsidig undervisning

Simplifiering av ett undervisningsinnehåll innebär att innehållet arrangeras med utgångspunkt i en konfliktlinje. En invändning mot simplifiering är att den riskerar att tillskriva ett ämnesinnehåll ett konfliktperspektiv som inte finns representerat i innehållet. Risken är således att simplifieringen förvränger ämnesinnehållet utifrån alltför enkla konfliktlinjer vilket gör att det inte presenteras på ett allsidigt sätt. Simplifiering skulle på detta sätt kunna begränsa elevers möjlighet till att utveckla perspektivtagande och nyanserad problematisering.[26] Givet läroplanernas krav på att undervisningen ska vara allsidig (Lgr 11, s. 8; Lgy 11, s. 6) så framstår det som om simplifiering skulle kunna hamna på kollisionskurs med läroplanerna.

Som jag ser det ska simplifiering inte förstås som ett sätt att tillskriva ett innehåll konfliktlinjer på ett konstlat sätt. Givet agonismens utgångspunkt i Schmitts begrepp ”det politiska” så kan vilket sakområde som helst i samhället bli politiskt. Att något blir politiskt innebär att en konfliktlinje artikuleras. Detta betyder dock inte att alla sakområden *är* politiska, det innebär istället att alla sakområden har potential att *bli* politiska. Med andra ord, inom varje sakområde kan konfliktlinjer komma att artikuleras. Didaktiskt innebär det att varje slags undervisningsinnehåll i samhällskunskap kan bli politiskt, med andra ord, konfliktlinjer kan komma att artikuleras inom varje slags undervisningsinnehåll. När det gäller simplifiering så betyder detta att möjligheten att arrangera undervisningsinnehållet utifrån en konfliktlinje inte är uteslutet för något slags innehåll.

Detta resonemang utgör ett förtydligande av simplifiering men besvarar inte kritiken att simplifiering riskerar att tillskriva ett innehåll konflikter där det inte finns några konflikter. Vilket undervisningsinnehåll som kan arrangeras med utgångspunkt från en konfliktlinje är upp till läraren att bedöma. Simplifiering som didaktisk princip kan inte ersätta den professionella lärarens didaktiska omdöme. För att vidare besvara den kritiska invändningen

[26] Kritiken att simplifiering kan tänkas begränsa elevers möjlighet att utveckla perspektivtagande och nyanserade resonemang diskuteras i artikel 3 (s. 611).

att simplifiering motverkar en allsidig undervisning behöver innebörden i *allsidighet* preciseras. Allsidighet innebär inte att alla sidor i en fråga bör framställas som lika varandra. Det vill säga, att olika perspektiv behandlas i undervisningen betyder inte att alla perspektiv tillskrivs samma värde. De perspektiv som finns på en fråga eller ett ämne kan arrangeras på olika sätt och simplifiering är ett sätt att arrangera dem.[27] Simplifiering ska inte förstås som ett reducerande av mängden perspektiv som behandlas utan som ett specifikt sätt att arrangera dem genom att utgå från konfliktlinjer. Som beskrivits i artikel 3 innebär detta att de perspektiv som faller inom samma sida av en konfliktlinje arrangeras som ekvivalenta med varandra. Simplifiering handlar på så vis om att vissa perspektiv, men inte alla, arrangeras som ekvivalenta med varandra. Sammantaget betyder detta att undervisningsinnehållets allsidighet vidmakthålls i termer av pluralism snarare än relativism (Ruitenberg, 2007).

7.3 Metodkritik

I artikel 1, 2 och 3 används pedagogisk-filosofisk metod för att besvara artiklarnas frågor. I metodkapitlet ovan har jag beskrivit hur metoderna i dessa artiklar på ett övergripande sätt kan placeras inom den systematiska metodinriktningen inom pedagogisk-filosofisk forskning. I förgrunden för artiklarna står Mouffes agonistiska teori och Laclaus populismteori. På olika sätt följer artiklarna de agonistiska och de populistiska begreppen in i frågor om undervisning, klassrumsdiskussioner och partibesök. I artikel 3 används exempelvis Laclaus populismteori och dess olika komponenter för att belysa nya aspekter av demokratisk utbildning.

En invändning som kan riktas mot detta tillvägagångssätt, där en politisk teori används för att belysa nya aspekter av utbildning, är att utbildning förstås som ett passivt objekt. Utbildningsfilosofen Marianna Papastephanou (2005; 2010) lyfter fram att det är problematiskt att överföra och använda en politisk teori för att förstå utbildning om det bygger på uppfattningen att den politiska teorin inte förändras av en sådan överföring. Som jag förstår Papastephanou (2005) så är risken att en teori som är utformad

[27] Här kan nämnas att det i läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr 80) formuleras ett starkt samband mellan allsidighet och konflikt: ”Saklighet och allsidighet fordrar att samhället inte framställs som konfliktlöst och harmoniskt” (s. 33). Argumentet att simplifiering är på kollisionskurs med läroplanerna måste därför förstås i relation till de specifika läroplanerna Lgr 11 och Lgy 11 och kan inte sägas gälla läroplaner i allmänhet.

för att analysera politik som samhällsfenomen appliceras på utbildning som fenomen utan att skillnader mellan dessa två fenomen tas i beaktande. Den politiska teorin betraktas således som den som förändrar förståelsen av utbildning och inte tvärtom. Den metod som används i artikel 1, 2 och 3 kan vid första anblick sägas vara i skottgluggen för denna kritik. Som jag ser det behöver dock det problem som Papastephanou formulerar ställas i relation till studiernas anspråk och bidrag. Artiklarna syftar inte till att bidra till ny kunskap om populism eller agonism som *politisk teori*. Det vetenskapliga sammanhang där artiklarna ska utgöra ett bidrag är inom pedagogisk forskning. Givet detta är förflyttningen av en politisk teori till ett utbildningssammanhang inte avsedd att skapa kunskap om den politiska teorin, avsikten är istället att skapa kunskap om det politiska *i* utbildning. Betyder detta att agonismen och populismteorin ses som statiska teorier som appliceras på fenomenet utbildning? Jag menar att så inte är fallet. Användningen av exempelvis Laclaus populismteori i relation till utbildning innebär att tolkningen av dess centrala begrepp också görs inom ett utbildningssammanhang med fokus på demokratisk utbildning. Denna tolkning och användning av teorin gör inte anspråk på att ha bäring utanför utbildningssammanhanget eller att bidra till politisk teori. I och med att både den agonistiska teorin och populismteorin förstås inom ett utbildningssammanhang och används för ett specifikt didaktiskt syfte så förblir de inte statiska teorier som enbart läggs ovanpå utbildning.

I artikel 4 används kvalitativa intervjuer och observationer för att beskriva den politiska dimensionen i samhällskunskap. En möjlig kritik av detta tillvägagångssätt är att videoinspelningar av klassrumsinteraktion skulle kunna generera mer tillförlitligt empiriskt material om undervisning. Med videoinspelningar av undervisningen skulle analysen av det politiska inte behöva bygga på lärares beskrivningar av sin undervisning. Istället skulle undervisningen kunna analyseras utan läraren som mellanled. Denna kritik behöver dock ställas i relation till avhandlingens syfte och fokus. Avhandlingen syftar till att formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap. Det innebär att avhandlingens fokus inte ligger på den deskriptiva frågan om vad lärare *gör* i undervisningen utan istället på deras didaktiska överväganden kring sitt handlande och de normativa frågor som aktualiseras av det politiska i samhällskunskap (jfr Bengtsson, 1997). Det handlar exempelvis om frågor som: *Vad är ett önskvärt mål för politiska diskussioner? Vilka slags känslor bör ses som relevanta inom samhällskunskapsundervisningen*? Det agonistiska perspektiv som formuleras i avhandlingen erbjuder svar på dessa frågor.

7.4 Avslutande ord: Det politiska som ett didaktiskt problem

I avhandlingens inledning beskrev jag hur skolan och samhällskunskapsundervisningen kan betraktas som politisk i betydelsen att det finns ett demokratiskt uppdrag samtidigt som undervisningen befolkas av elever som har åsikter och viljor om hur samhället bör utformas. I ett klassrum kan diskussioner bli känslomässigt laddade när gränsdragningar mellan ”vi” och ”de” upprättas. Besök från politiska partier kan utgöra en politisk närvaro som aktualiserar frågor om vad det innebär att vara en elev och ett politiskt subjekt. Mitt i detta står läraren som avkrävs ett didaktiskt handlande. I sådana situationer där det politiska äger rum i undervisningen finns en mängd begrepp, distinktioner och perspektiv som läraren kan ta som utgångspunkt för sitt handlande. Läraren kan ställa den politiska teorins begrepp, så som demokrati, fri åsiktsbildning och valhemlighet, som grund för sitt handlande. Läraren kan också tänkas ta stöd av juridikens begrepp, så som yttrandefrihet, offentlig plats eller hets mot folkgrupp som utgångspunkt för handling. Men kanske mest centralt för den professionella läraren står de didaktiska begreppen och distinktionerna. Det agonistiska perspektiv som formuleras i den här avhandlingen syftar till att vara ett didaktiskt perspektiv som erbjuder sådana begrepp och distinktioner. Det agonistiska perspektivet ställer således upp det politiska som ett didaktiskt problem och erbjuder en normativ riktning för didaktisk handling.

På ett övergripande sätt kan den normativa riktning som formuleras i avhandlingen förstås som en konfliktorienterad samhällskunskapsdidaktik. Avhandlingens agonistiska perspektiv betonar konfliktens centrala betydelse för demokratisk medborgarfostran. Det handlar dock inte om att bejaka och omhulda alla slags konflikter utan om att möjliggöra ett gemensamt symboliskt rum där konflikten står mellan motståndare och aldrig mellan fiender.

En samhällskunskapsdidaktik som ställer konflikten i centrum aktualiserar dock en mängd frågor. En fråga är om betonandet av konflikter riskerar att leda till en ensidig undervisning. Även om konflikter ges utrymme i undervisningen så kanske den avgörande frågan är vad som händer sen: Vad ska konflikten leda till? Med andra ord, en normativ teori för didaktiskt handlande måste erbjuda något annat än att enbart ställa konflikten i förgrunden. Demokrati handlar, trots allt, om mer än konflikter. Samuelsson (2018) uttrycker det kärnfullt när han skriver: “there has to be more to democracy than purely disagreement, confrontation, and disruption” (s. 5). Som jag ser det så är det exakt här som begreppet hegemoni får sin fulla mening. Det är med begreppet hegemoni som det agonistiska perspektivet

erbjuder något mer än konflikt. Hegemoni är, som nämnts ovan, ett didaktiskt ideal för att avsluta diskussioner. Även om hegemoni inte är ett avslut på konflikten så är det ett tillfälligt avslut på den diskussion där konflikten äger rum. Utan hegemonibegreppet riskerar det agonistiska perspektivet att bli ett ensidigt didaktiskt perspektiv. Det agonistiska perspektiv som formuleras i avhandlingen innebär att konflikt måste förstås i relation till hegemoni och att hegemoni måste förstås i relation till konflikt. Utan konflikten förlorar hegemonin sin innebörd och utan hegemonin kommer konflikten att vara utan ideal att sträva mot. Konflikt och hegemoni är således två sidor av samma mynt.

Detta sätt att formulera relationen mellan konflikt och hegemoni behöver också ställas i relation till den samhälleliga kontext som samhällskunskapsundervisningen finns inom. Ett sätt att beskriva kontexten är att peka på att möjligheterna och utrymmet för att formulera konflikter i termer av ”vi” och ”de” framstår som nästintill obegränsade i samhället. Utifrån en sådan beskrivning kan man fråga sig om det verkligen är bristen på konflikter som är problemet. Från ett deliberativt perspektiv kan problemet snarare sägas vara bristen på kommunikativa rum där gemensam förståelse och en gemensam viljebildning har möjlighet att ta form. Med en sådan beskrivning borde samhällskunskapsundervisningen ta vara på klassrummets unika potential av att kunna erbjuda elever andra erfarenheter av politiska diskussioner än de som står tillbuds utanför skolan. Ett sådant resonemang skulle vidare kunna understryka betydelsen av att elever får erfara vad det innebär att komma överens i svåra politiska frågor och att undervisningen är ett av de få sammanhang som kan forma sådana erfarenheter.

I den här avhandlingen formuleras ett annat sätt att betrakta samhällskunskapsundervisningens potential. I kontrast till resonemanget ovan pekar det agonistiska perspektivet på att det är *för att* konflikter och gränsdragningar mellan ”vi” och ”de” tar plats i samhällets politiska liv som de också måste beredas utrymme i samhällskunskapsundervisningen. Detta får inte missförstås. Det är inte för att reproducera samhällets konflikter och grupperingar som de bör beredas utrymme i undervisningen, utan för att undervisningen rymmer potential att vara en plats där *nya* gränsdragningar och *nya* konstellationer av ”vi” och ”de” kan ta form. Att elever genom undervisning får möjlighet att prova, ändra och omformulera rådande gränsdragningar är från detta perspektiv en grundläggande förutsättning för demokratisk medborgarfostran. Från detta perspektiv är det i själva möjligheten till förnyelse som demokratiskt medborgarskap kan (re)produceras.

Att konflikt/hegemoni handlar om en möjlighet till förnyelse betyder dock inte att konflikter och dess positioner är enkla att omformulera. Som den här avhandlingen belyser är konflikter och gränsdragningar något som inbegriper människors känslor och identiteter och kan i en vidare bemärkelse sägas handla om den egna existensen som politiskt subjekt. Det är just därför, för att det är svårt och mödosamt att ändra sig och att omformulera gränserna mellan ”vi” och ”de”, som det måste vara en fråga för utbildning.

English summary

The political dimension of democratic education

Democratic education is in itself paradoxical. On the one hand, it aims to educate students to become citizens who cherish values that are at the heart of democracy, such as liberty and equality for all. On the other hand, if the aim is to educate students to become democratic citizens, they need to have the freedom to make up their own minds about which values to cherish, otherwise democratic education would simply be indoctrination. How, then, is it be possible to enable students to make up their own minds about which values to cherish and at the same time encourage them to cherish specific values? This is the classic paradox of democratic education. This thesis departs from this paradox; not in order to "solve" or deal with it, but rather to assent to it and use it as a starting point for an exploration of the relation between democracy and education.

Against the background of this paradox it is important to underline that democratic education is not only about *democracy*, but is also about *education*. In this sense, democratic education is not just about what comes after education, but also encompasses life in the classroom as it is lived "here and now", the relations between students, teachers and the content that constitutes education (Ljunggren, 2015). This way of characterizing democratic education can be understood in terms of democratic education having a two-sided political dimension: *democratic* education as a politically formulated goal to educate citizens and democratic *education* as a specific political space in which students encounter each other's opinions, values and ideas about what society should be like (Hess & McAvoy, 2015). It is in this space that emotionally heated conflicts over different visions of society can clash. It is also here that we find the teacher, who is called upon to act in the intersection between *democratic* education and democratic *education*. It is here that the teacher has to navigate between students' different values, visions and opinions about what it means to live together and at the same time aim towards the values of democracy. How can teachers navigate in these situations? Which theoretical concepts and perspectives can be used to approach this political dimension in education? This thesis explores these questions and focuses specifically on social science education.

The aim is to formulate an agonistic perspective on the political in social science education. The ambition is that the perspective can be used as a

point of departure that will help teachers to reflect on the role that emotions, identities and conflicts should play in their social science classrooms.

In three theoretical articles and one empirical article, the thesis explores "the political" in social science education. This is done by drawing on Chantal Mouffe's (2005) agonistic theory and Ernesto Laclau's (2007) theory of populism. The results presented in the articles are synthetized into an agonistic perspective that is formulated in Chapter 6.

The articles

Article 1: Democratic education and agonism

The first article investigates the critique that deliberative theory has directed at agonistic theory. The focus is on how emotions and conflicts are conceptualized in these two theories. A main thrust in the critique from deliberative theory is that agonism tends to over-emphasize the role of students' identities and emotions in classroom discussions and the overarching risk that conflicts about political issues will become personal conflicts between students (see Englund, 2016; see also Samuelsson, 2016). The main argument in the article is that this critique is based on a misreading of the central concepts in agonistic theory: conflicts, emotions and identities. Moreover, the article shows that the difference between deliberative theory and Mouffe's (2005) agonistic theory stems from different ontological presuppositions. The conclusion is drawn that the attempt to assimilate agonism with deliberation cannot be based on Mouffe's agonistic theory.

Article 2: The political as presence

While the first article explores the external critique of agonism, this second article is an internal critique within the agonistic theory field. Here, the focus is on the problems that follow from Claudia W. Ruitenberg's (2009) agonistic definition of emotions and conflicts in education. By drawing on a Swedish case in which students protested against the visit of the Sweden Democrats political party to their school, the article points to how Ruitenberg's definitions can be seen as problematic. In order to reformulate an agonistic definition of political emotions in education the article turns to the work of Carl Schmitt (1932/2010). The proposed definition of political emotions put forward in the article places antagonism and enmity at the heart of what makes emotions *political*. In this way, the second article takes a step back to the roots of agonistic theory and from there further develops agonism as an educational perspective.

Article 3: Democratic education in the mode of populism

The third article is co-authored with Andreas Mårdh. Like article 2, this article also takes a step back in agonistic theory in order to develop it as an educational perspective. The article takes its starting point in Ernesto Laclau's (2007) theory of populism, with the aim of formulating a theoretical account of populism as a mode for democratic education. Laclau's theory of populism shares the same ontological foundation and core concepts as Mouffe's (2005) agonistic theory. The theory of populism and agonism both stem from Laclau and Mouffe's (1985/2002) joint work on post-Marxist theory.

The article brings Laclau's theory of populism into dialogue with John Dewey's (1916/2004; 1927) theory of democratic education and the public. By seeing populism as an integral aspect of democracy, the article outlines what democratic education in the mode of populism could mean and the risks and possibilities with such a mode. By bringing Dewey's theory of democratic education and the public into dialogue with the theory of populism, the article points to how democratic education can be understood as a collective and a political enterprise. As a collective and political enterprise, the theory of populism highlights the role of conflicts, demands and affects in democratic education. The article outlines *simplification* as a way in which democratic education could be enacted in the mode of populism. A conclusion is that populism has both possibilities and risks for democratic education.

Article 4: The political dimension in social science education

The fourth article, co-authored with Johan Öhman, is an empirical text that explores the political dimension of social science education. The article sets out to describe this in relation to its didactical dimension. In this context, *didactics* should be understood in line with the German *Didaktik* tradition within educational research (Hopmann, 2007; Öhman, 2014). Based on qualitative interviews with teachers in secondary school and classroom observations, the article highlights how the political and didactical dimensions are interwoven in the social science classroom. This result describes how the relations between teachers, students and content are intertwined with the political dimension. The political dimension is conceptualized in terms of *conflicts*, *opinions* and the boundaries between *"us" and "them"*.

The result is organized into three categories. The first category highlights how political parties can be problematic as a content in social science education. When political parties visit schools, the teachers describe how this

authenticity is not always suitable as a teaching content. The second category highlights how heated political discussions in the classroom are interwoven with the didactical relations between students and teachers. When conflicts arise in a political discussion, the subject position of being a student, rather than a political adversary, can be a safe haven from the heated discussions. Thus, the subject position of student can be a way of placing brackets around the heated discussion in order to study the issue from a distance. The third category highlights the role of students' political opinions in the social science classroom. When teaching about political issues, the interviewed teachers describe how students' opinions can be both an asset and an obstacle. When students have strong opinions about a content, they are also interested and engaged in it. However, the students' emotional investment in a content can also prevent them from exploring the content in a nuanced and analytical way. Strong emotions, such as frustration over social injustice, can be an obstacle that prevents students achieving higher grades, in that they are unable to approach the issue from perspectives other than their own.

The main conclusion that is drawn in article 4 is that the political dimension in social science education needs to be analyzed and understood in relation to the didactical dimension that constitutes education. It is at the intersections of these two dimensions that the social science classroom can be understood as an "unusual political space" (Hess & McAvoy, 2015).

The result: An agonistic perspective on the political in social science education

An agonistic perspective on the political in social science education is formulated in Chapter 6 by bringing together and synthesizing the results from the four articles. The agonistic perspective aims to stimulate educational questions about the political in the social science classroom. The focus is on educational questions relating to classroom discussions and politically controversial content. In this way, the perspective aims to provide teachers with a perspective on how they can approach *the political* in social science education. The agonistic perspective is constituted by four concepts:

- political emotions
- hegemony
- political presence
- simplification

Political emotions are defined as emotions that revolve around the distinction between "us" and "them". From the agonistic perspective, political emotions are not something that can be introduced, or opted out of, in political discussions in the classroom. On the contrary, if the discussion is truly *political* then political emotions are already there. The agonistic perspective points to how political emotions are relevant and should be seen as having a legitimate place in social science education. However, this does not mean that every emotion is relevant, or that every kind of distinction between "us and them" should be seen as legitimate (see articles 2 and 4). A key in defining political emotions is that they revolve around the boundaries between adversaries rather than antagonists.

Hegemony is formulated as an agonistic ideal for ending classroom discussions. In contrast to the deliberative ideal of consensus, hegemony is the ideal of ending the discussion without ending the conflict. Hegemony is the reaching of a temporary closure or decision without reaching a consensus. In other words, hegemony is the temporary closure that ends a discussion but still acknowledges the existing conflicts. In a classroom context this means that the teacher aims at establishing a closure before the student leaves the classroom (see articles 1 and 4). However, as this closure does not end the conflicts, but only the discussion about them, it is always possible for the teacher to take up the discussion again in the next lesson.

Political presence is an agonistic way to theorize teaching content in relation to the political in education. In social science education, political parties are a content that can be handled and taught in different ways. However, when political parties visit schools, their presence is not merely a question about teaching content but also a question about political presence (see article 2). The political presence of a party can establish and reaffirm different boundaries between "us" and "them" and can be understood as the presence of the "other" who "puts me in question" (Marder, 2010). Educationally, this kind of presence poses specific questions that the teacher is required to manage and respond to. It could, for instance, be the question of "what does the political presence of this content mean in relation to the specific group of students that I am teaching?"

With this concept, the agonistic perspective highlights the political dimension of content in social science education and how it poses specific educational questions (see articles 1 and 2).

Simplification is a concept that stems from Laclau's (2007) theory of populism and is here developed as a concept within the agonistic perspective on education. Simplification is a teaching strategy where the teacher aims to arrange the content by placing *conflicts* in the foreground. In this way, simplification is not a way of reducing the complexity of the content, but is instead a way of *arranging* it. A content in social science education can be very complex and include a myriad of concepts, relations and theories. By placing conflicts in the foreground, *simplification* arranges this complexity by drawing a line and formulating equivalential relations between parts of the content (see articles 3 and 4). In other words, instead of arranging and presenting the content to the students in terms of "on the one hand, and on the other…", simplification arranges the content in terms of "either or".

To summarize, the agonistic perspective that is put forward is a perspective that: (i) acknowledges the role of *political emotions* in social science education, (ii) formulates *hegemony* as an ideal for ending classroom discussions, (iii) highlights how political parties can be seen as a *political presence* and, finally, (iv) formulates *simplification* as a teaching strategy for arranging the teaching content.

Conclusion

The thesis starts in the classic paradox of democratic education and formulates an agonistic perspective on "the political" in social science education. The agonistic perspective that is put forward should be understood as a way in which teachers can approach and reflect on the political in their teaching and in their classrooms. Teachers can of course make use of different perspectives and theories on the political dimension in education. What the agonistic perspective provides is a perspective that places conflicts, emotions and identities in the foreground. At its core, agonism is a *conflictual* perspective on the political in education. However, it is also an *educational* perspective, in that it frames the political as an educational problem. This means that the agonistic perspective aims to provide teachers with a way of approaching the political in education, not as bureaucrats or citizens, but *as teachers*.

As a conflictual perspective, agonism is a perspective that takes shape in relief to deliberative theory and its ideal of consensus. Within educational research there is an ongoing debate between scholars who advocate deliberative theory and scholars who advocate agonistic theory (e.g. Englund, 2016; Ljunggren, 2014; Ruitenberg, 2009; Samuelsson, 2018; Todd, 2010;

Zembylas, 2011). The agonistic perspective that is put forward here is part of this ongoing debate and aims to strengthen the agonistic strand by theoretically developing core concepts of agonism in relation to social science education.

Referenser

Almgren, Ellen (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 164.

Andersson, Erik (2012). The political voice of young citizens – Educational conditions for political conversation – school and social media. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 21*(1), 97–119.

Andersson, Erik (2013). *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* Örebro Studies in Education 36, Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 4. Örebro: Örebro universitet.

Andersson, Klas (2012). *Deliberativ undervisning - en empirisk studie.* Göteborg Studies in Politics 128. Göteborg: Göteborgs universitet.

Arendt, Hannah (1958/1998). *Människans villkor. Vita activa.* Göteborg: Daidalos.

Arneback, Emma (2012). *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan.* Örebro Studies in Education, 34. Örebro: Örebro universitet.

Arthur, James; Davies, Ian & Hahn, Carole (Eds.). (2008). *The Sage handbook of education for citizenship and democracy.* London: Sage.

Bengtsson, Jan (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *2*(4), 241–261.

Bergdahl, Lovisa (2010). *Seeing otherwise. Renegotiating religion and democracy as questions for education.* Department of Education, Stockholm University. Stockholm: Stockholm University.

Bergh, Andreas & Arneback, Emma (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 25*(1), 11–31.

Bergström, Göran & Ekström, Linda (2015). Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken. *Nordidactica*

– *Journal of Humanities and Social Science Education.* 2015:1, 93–119.

Blanck, Sara & Lödén, Hans (2017). Med samhället i centrum – Medborgarskapsutbildning och samhällskunskapsämnets relevans. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education, 2017:4,* 28–47.

Broman, Anders (2009). *Att göra en demokrat. Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan.* Karlstad: Karlstad University Studies 2009:41.

Bromsjö, Birger (1965). *Samhällskunskap som skolämne. Målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium.* Scandinavian University Books. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.

Bronäs, Agneta (2000). *Demokratins ansikte. En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet.* Studies in Educational Sciences 29, Lärarhögskolan. Stockholm: HLS Förlag.

Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2002). Samhällskunskap som skolämne. I Björn Falkevall & Staffan Selander (Red.), *Skolämne i kris?* (s. 74–82). Stockholm Library of Curriculum Studies 10. Stockholm: HLS Förlag.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1991/2010). Det politiska som begrepp. En nyckel till Carl Schmitts statsrättsliga verk. I Carl Schmitt (1932/2010). *Det politiska som begrepp*. Göteborg: Daidalos.

Carr, Wilfred (Ed.). (2005). *The RoutledgeFalmer reader in philosophy of education*. New York: Routledge.

Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches.* Third Ed. London: SAGE.

Dewey, John (1916/2004). *Democracy and education*. Mineola: Dover Publications.

Dewey, John (1927). *The public and its problems*. Athens: Swallow Press, Ohio State University Press.

Dreyer Hansen, Allan & Sonnichsen, André (2014). Radical democracy, agonism and the limits of pluralism: an interview with Chantal Mouffe. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory, 15*(3), 263–270.

Dryzek, John S. (2005). Deliberative democracy in divided societies. Alternatives to agonism and analgesia. *Political Theory, 33*(2), 218–242.

Eklund, Niklas & Larsson, Anna (2009). Samhällskunskapen och disciplinfrågan. Om utbildning av lärare i samhällskunskap. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 18*(1), 69–91.

Ekman, Joakim & Zetterberg, Pär (2010). Svenska 14-åringars medborgarkompetens. En analys av elevenkäten i ICCS-undersökningen. *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontroversshantering*. Analysrapport till 345. Stockholm: Skolverket.

Ekman, Tiina (2007). *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola*. Studier i politik, 103. Göteborg: Göteborgs universitet.

Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: Vad är 'värdegrundsstärkande'?* Örebro: Rapporter i pedagogik, 17. Örebro universitet.

Englund, Tomas (1986a). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet, kap. 1–4*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 65.

Englund, Tomas (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet, kap. 5–8*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 66.

Englund, Tomas (1986/2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.

Englund, Tomas (2007). Skola för deliberativ kommunikation. I Tomas Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 147–151). Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas (Red.). (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas (2013). Aktuella perspektiv på skolans medborgerliga skapande. I Nanny Hartsmar & Bodil Liljefors Persson (Red.), *Medborgerlig bildning. Demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle* (s. 35–64). Lund: Studentlitteratur.

Englund, Tomas (2015). Toward a deliberative curriculum. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 1*(1).

Englund, Tomas (2016). On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(1), 58–76.

Eriksson, Cecilia (2006). *"Det borde vara att folket bestämmer". En studie av ungdomars föreställningar om demokrati.* Örebro Studies in Political Science, 16. Örebro: Örebro universitet.

Erman, Eva (2009). What is wrong with agonistic pluralism? Reflections on conflict in democratic theory. *Philosophy and Social Criticism, 35*(9), 1039–1062.

Fernández, Christian & Sundström, Mikael (2011). Citizenship education and liberalism: A state of the debate analysis 1990–2010. *Studies in Philosophy and Education, 30*(4), 263–384.

Forsberg, Åsa (2011). *"Folk tror ju på en om man kan prata" Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Karlstad: Karlstad University Studies 2011:6.

Glover, Robert W. (2012). Games without frontiers? Democratic engagement, agonistic pluralism and the question of exclusion. *Philosophy and Social Criticism, 38*(1), 81–104.

Griffin, Martyn (2012). Deliberative democracy and emotional intelligence: An internal mechanism to regulate the emotions. *Studies in Philosophy and Education, 31*(6), 517–538.

Gürsözlü, Fuat (2009). Debate: Agonism and deliberation - recognizing the difference. *The Journal of Political Philosophy, 17*(3), 356–368

Gustavsson, Klas (2008). Inledning. I Ernesto Laclau & Chantal Mouffe (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin* (s. 7–19). Göteborg/Stockholm: Glänta/Vertigo.

Gutmann, Amy (1987). *Democratic education.* Princeton: Princeton University Press.

Habermas, Jürgen (1996). *Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.

Halstead, Michael (2005). Liberal values and liberal education. I Wilfred Carr (Ed.), *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*. (s. 111–123). Oxford: Routledge.

Hammersley, Martyn (2009). Against the ethicists: on the evils of ethical regulation. *International Journal of Social Research Methodology, 12*(3), 211–225.

Hanson, Jarrod S. & Howe, Kenneth R. (2011). The potential for deliberative democratic civic education. *Democracy & Education, 19*(2), 1–9.

Heidegren, Carl-Göran (2010). Inledning. I Carl Schmitt (1932/2010). *Det politiska som begrepp*. Göteborg: Daidalos.

Henriksson Persson, Anna (2018). *Demokratiuppdrag och demokratiska arbetsformer i grundskolans mellanår. En demokratididaktisk studie med fokus på SO-undervisning*. Karlstad University Studies 2018:5. Karlstad: Karlstads universitet.

Hess, Diana E. & McAvoy, Paula (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.

Honig, Bonnie (1993). *Political theory and the displacement of politics*. Ithaca: Cornell University Press.

Hopmann, Stefan (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal, 6*(2), 109–124.

Hudson, Brian (2002). Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies, 34*(1), 43–57.

Hultin, Eva (2007). Deliberativa samtal i skolan – utopi eller reell möjlighet? I Tomas Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 317–359). Göteborg: Daidalos.

Håkansson, Michael (2016). *Politisk tendens, politiskt ögonblick och kreativitet. Studier av miljö- och hållbarhetsundervisning*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 11. Uppsala: Uppsala universitet.

Högberg, Sören (2017). Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade – möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education,* 2017:2, 25-43.

Johnsson Harrie, Anna (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. Linköping: Skrifter från Forum för ämnesdidaktik, Linköpings universitet nr. 2.

Justitiekanslern (2017). Remissyttrande över betänkandet Politisk information i skolan – ett led i demokratiuppdraget (SOU 2016:4). http://jk.se/beslut-och-yttranden/2017/02/6912-16-80/ [hämtad 2018-01-12]

Knight Abowitz, Kathleen & Harnish, Jason (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research, 76*(4), 653–690.

Kristiansson, Martin (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education.* 2014:1, 212–233.

Kristiansson, Martin (2015). Svensk "samhällskunskapsdidaktisk" forskning utan egen hemvist: något mer än demokrati och medborgarskap? Paper presenterad vid *Nordisk konferens i samhällskunskapsdidaktik: Dilemman och visioner i samhällskunskapsundervisning - från barnehage till lärarutbildning*. Karlstad, 16-18 mars 2015.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Laclau, Ernesto (2005). Populism: What's in a name? I Francesco Panizza (Ed.), *Populism and the mirror of democracy* (s. 32–49). London: Verso.

Laclau, Ernesto (2007). *On populist reason*. London: Verso.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985/2001). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics.* London: Verso.

Larsson, Kent (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro Studies in Education, 21. Örebro: Örebro universitet.

Levinson, Natasha (2010). A "More General Crisis": Hannah Arendt, World-Alienation, and the Challenges of Teaching for the World As It Is. *Teachers College Record, 112*(2), 464–487.

Lgr 80. Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer, timplaner, kursplaner. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

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

Lgy 65. Läroplan för gymnasiet. Skolöverstyrelsens skriftserie 80. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lgy 11. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket.

Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education, 6. Örebro: Örebro universitet.

Lindmark, Torbjörn (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Pedagogiska institutionen. Umeå: Umeå universitet.

Ljunggren, Carsten (1996). *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 68. Acta Universitatis.

Ljunggren, Carsten (1997). Radikal demokrati. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 6*(2), 125-156.

Ljunggren, Carsten (2007). Utbildning som politisk kommunikation – om deliberation och agonism. I Tomas Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation – deliberativa samtal som möjlighet* (s. 205–239). Göteborg: Daidalos.

Ljunggren, Carsten (2008). Det offentliga rummets princip. Om kontroversiella frågor i utbildningen. *Norsk Pedagogisk Tidskrift, 92*(4), 314-327.

Ljunggren, Carsten (2010). Agonistic recognition in education: On Arendt's qualification of political and moral meaning. *Studies in Philosophy and Education, 29*(1), 19–33.

Ljunggren, Carsten (2014). Citizenship education and national identity: teaching ambivalence. *Policy Futures in Education, 12*(1), 34–47.

Ljunggren, Cartsten (2015). Det offentliga rummet. I Carsten Ljunggren; Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund (Red.), *Kontroversiella frågor. Om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 25–42). Malmö: Gleerups.

Ljunggren, Carsten & Unemar Öst, Ingrid (2010). Skolors och lärares kontroversshantering. *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontroversshantering.* Analysrapport till 345. Stockholm: Skolverket.

Ljunggren, Carsten; Unemar Öst, Ingrid & Englund, Tomas (Red.). (2015). *Kontroversiella frågor. Om kunskap och politik i samhällsundervisningen.* Malmö: Gleerups.

Ljunggren, Jens (2015). *Den uppskjutna vreden. Socialdemokratisk känslopolitik från 1880–1980.* Lund: Nordic Academic Press.

Läroplan för gymnasieskolan 1998:82. Samhällskunskap. Kursplan med kommentarer. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Marder, Michael (2010). *Groundless existence*: *The political ontology of Carl Schmitt*. New York: Continuum.

Martin, John Levi (2017). *Thinking through methods*. Chicago: Chicago University Press.

Morén, Göran (2017a). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan. En potential för undervisningen.* Karlstad University Studies 2017:17. Karlstad: Karlstads universitet.

Morén, Göran (2017b). "Social issues open up social studies": Upper secondary teachers' conceptions of, and didactical reflections upon the subject. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education,* 2017:2, 1–24.

Morén, Göran & Irisdotter Aldenmyr, Sara (2015). The struggling concept of social issues in social studies: A discourse analysis on the use of a central concept in syllabuses for social studies in Swedish upper secondary school. *Journal of Social Science Education, 14*(1), 6–18.

Mouffe, Chantal (2000). *The democratic paradox*. London: Verso.

Mouffe, Chantal (2005). *On the political*. New York: Routledge.

Mouffe, Chantal (2008). *Om det politiska*. Övers. Oskar Söderlind. Hägersten: Tankekraft förlag.

Mouffe, Chantal (2013). *Agonistics. Thinking the world politically*. London: Verso.

Mouffe, Chantal (2014). By way of a postscript. *parallax*, *20*(2), 149–157.

Mouffe, Chantal (2018). *For a left populism*. London: Verso.

Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (2014). http://www2.mucf.se/skolval-2014/ValresultatRiksdagP74y3t.do http://www2.ungdomsstyrelsen.se:8080/skolval2010/resultat.jsp

Nationalencyklopedin (2017). http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/agon

Nordmark, Jonas (2015). *Med en framtida demokrat som adressat. Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. Mälardalen University Press Dissertations, 174. Eskilstuna/Västerås: Mälardalens högskola.

Norval, Aletta (2007). *Aversive democracy: Inheritance and originality in the democratic tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Odenstad, Christina (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap. En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad University Studies 2010:41. Karlstad: Karlstads universitet.

Oliver, Paul (2010). *Student's guide to research ethics*. 2nd Ed. Maidenhead: Open University Press.

Olson, Maria (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköping Studies in Pedagogic Practices 7; Linköping Studies in Behavioural Science, 131. Linköping: Linköpings universitet.

Olson, Maria (2012a). Theme: Citizenship education under liberal democracy – To be or not to be (properly) educated citizen – comments on the ICCS 2009 study. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 21*(1), 17–27.

Olson, Maria (2012b). 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. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 21*(1), 29–55.

Olsson, David (2011). *Nordisk ämnesdidaktisk forskning i SO-ämnen. En inventering*. Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Karlstads universitet.

Panizza, Francesco (Ed.). (2005). *Populism and the mirror of democracy*. London: Verso

Papastephanou, Marianna (2005). Rawls' theory of justice and citizenship education. *Journal of Philosophy of Education, 39*(3), 499–518.

Papastephanou, Marianna (2010). Method, philosophy of education and the sphere of the practico-Inert. I Claudia W. Ruitenberg (Ed.), *What do philosophers of education do? (And how do they do it?)* (s. 131–149). Sussex: Wiley-Blackwell,

Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. London: Sage.

Prop. 2002/03:50. Etikprövning av forskning. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/Etikprovning-av-forskning_GQ0350/

Prop. 2017/18:17 Politisk information i skolan. http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2017/09/prop.-20171817/

Quennerstedt, Ann; Harcourt, Deborah & Sargeant, Jonathon (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn - Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education 34*(2), 77–93.

Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenquist, Joachim (2011). *Pluralism and unity in education. On education for democratic citizenship and personal autonomy in a pluralist society*. Örebro: Örebro Studies in Education 30.

Ruitenberg, Claudia W. (2007). "That's just your opinion!" - "American Idol" and the confusion between pluralism and relativism. *Paideusis 16*(1), 55–59.

Ruitenberg, Claudia W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy of Education 28*(3), 269–281.

Ruitenberg, Claudia W. (2010). Learning to articulate: From ethical motivation to political demands. I Gert Biesta (Ed.), *Philosophy of education 2010* (s. 372–380). Urbana: Philosophy of Education Society.

Samuelsson, Martin (2016). Education for deliberative democracy. A typology of classroom discussions. *Democracy & Education, 24*(1), 1–9.

Samuelsson, Martin (2018). Education for deliberative democracy and the aim of consensus. *Democracy & Education, 26*(1), 1–9.

Samuelsson, Martin & Bøyum, Steinar (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the field. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, *24*(1), 75–94.

Sandahl, Johan (2013). Being engaged and knowledgeable: Social science thinking concepts and students' civic engagement in teaching on globalisation. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education,* 2013:1, 158–179.

Sandahl, Johan (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education,* 2014:1, 53–84.

Sandahl, Johan (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet. Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning.* Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik. Stockholm: Stockholms universitet.

Sandel, Michael (2006). *Public philosophy: Essays on morality in politics.* Harvard: Harvard University Press.

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

Schaap, Andrew (2007). Political theory and the agony of politics. *Political Studies Review, 5*(1), 56–74.

Schmitt, Carl (1932/2010). *Det politiska som begrepp*. Göteborg: Daidalos.

SFS (1998:204). *Personuppgiftslag*.

SFS (2003:460). *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.

SFS (2010:800). *Skollag*.

Skolverket (2010). *Morgondagens medborgare. ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Rapport 345. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012a). *Politisk information i skolan*. Stödmaterial. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012b). *Uppföljning av Skolverkets stödmaterial "Politisk information i skolan"*. Redovisning av regeringsuppdrag U2011/4140/S. Stockholm: Skolverket. [http://www.skolverket.se/publikationer?id=2800]

Skolverket (2012c). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017). *ICCS 2016. Kunskaper, värderingar och engagemang I medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*. Rapport 460. Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen (1964). *Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet*. Andra upplagan. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 36.

Smith, Richard (2010). Between the Lines: Philosophy, Text and Conversation. I Claudia W. Ruitenberg (Ed.), *What do philosophers of education do? (And how do they do it?)* (s. 118–130). Sussex: Wiley-Blackwell.

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

SOU 2016:4. *Politisk information i skolan – ett led i demokratiuppdraget*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Strandberg, Gustav (2012). Carl Schmitt och det politiskas intensitet. I Jon Wittrock och Hjalmar Falk (Red.), *Vän eller fiende? En antologi om Carl Schmitts politiska tänkande* (s. 31–47). Göteborg: Daidalos

Straume, Ingerid S. (2016). Democracy, Education and the need for Politics. *Studies in Philosophy and Education, 35*(1), 29–45.

Sund, Louise (2014). *Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik*. Örebro Studies in Education, 48. Örebro: Örebro universitet.

Sund, Louise, & Öhman, Johan (2014). On the need to repoliticize environmental and sustainability education: rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research, 20*(5), 639–659.

Szkudlarek, Tomasz (2007). Empty signifiers, education and politics. *Studies in Philosophy and Education, 26*(3), 237–252.

Szkudlarek, Tomasz (2011). Semiotics of identity: Politics and education. *Studies in Philosophy and Education, 30*(2), 113–125.

Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (Red.). (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Todd, Sharon (2011). Educating beyond cultural diversity: Redrawing the boundaries of democratic plurality. *Studies in Philosophy and Education, 30*(2), 101–111.

Todd, Sharon & Carl Anders Säfström (2008). Democracy, education and conflict: Rethinking respect and the place of the ethical. *Journal of Educational Controversy*, *3*(1), article 12.

Vetenskapsrådet (2011) *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet. [http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1340207445825/God+forskningssed+2011.1.pdf]

Vetenskapsrådet (2015). *Ämnesöversikt 2014. Utbildningsvetenskap. Bilagor*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [http://publikationer.vr.se/produkt/forskningens-framtid-amnesoversikt-2014-utbildningsvetenskap/?_ga=2.47532192.608950450.1520586095-672904251.1478521047]

Wall, Peter (2011). *EU-undervisning. En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå*. Karlstad University Studies 2011:14. Karlstad: Karlstads universitet.

Wittrock, Jon & Falk, Hjalmar (2012). Vän eller fiende? Carl Schmitt och det politiska. I Jon Wittrock och Hjalmar Falk (Red.), *Vän eller fiende? En antologi om Carl Schmitts politiska tänkande* (s. 9–29). Göteborg: Daidalos

Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000). *Värdegrundsboken*. Utbildningsdepartementets värdegrundsprojekt. Stockholm: Regeringskansliet.

Zembylas, Michalinos (2007). Mobilizing anger for social justice: The politicization of emotions in education. *Teaching Education, 18*(1), 15–28.

Zembylas, Michalinos (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative in promoting peaceful coexistence: towards an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice 61*(1), 53–67.

Zembylas, Michalinos (2018). Political emotions in the classroom. How affective citizenship education illuminates the debate between agonists and deliberators. *Democracy & Education, 26*(1), 1–5.

Öhman, Johan (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 23*(3), 33–52.

Öhman, Johan (2016). New ethical challenges within environmental and sustainability education. *Environmental Education Research,* 22(6), 765–770.

Bilaga 1: Mejl till rektorer

NN-skolans deltagande i forskning om samhällskunskapsundervisning

Hej!
Jag heter Ásgeir Tryggvason och är doktorand i pedagogik vid Örebro universitet och skriver en avhandling om undervisning i samhällskunskap. Mitt forskningsintresse handlar framförallt om lärares didaktiska val i undervisning om politik. Det är utifrån detta intresse som jag skulle vilja intervjua lärare som undervisar i samhällskunskap och det vore värdefullt om jag kunde besöka NN-skolan

Någon gång under maj skulle jag vilja intervjua lärare som undervisar i samhällskunskap, det spelar ingen roll vilken årskurs eller program som läraren undervisar inom. Intervjun sker vid ett tillfälle och tar ungefär 30-45 minuter. Under intervjun ställer jag frågor om lärarens erfarenhet av att undervisa om politik och hur de lägger upp och planerar undervisningen.

Jag skulle verkligen uppskatta om jag kunde besöka NN-skolan och att någon lärare vore intresserad av att ställa upp på en intervju, en gruppintervju skulle också fungera utmärkt om fler lärare är intresserade. Ett första steg kan vara att jag kommer och berättar mer om mitt avhandlingsprojekt. Jag hoppas detta kan väcka intresse hos någon lärare. Jag ser fram emot er respons.

Med vänliga hälsningar
Ásgeir Tryggvason, doktorand i pedagogik
asgeir.tryggvason@oru.se
Tfn. 019-303857

Ansvarig huvudhandledare för avhandlingsprojektet är:
Johan Öhman, professor i pedagogik
johan.ohman@oru.se tfn: 019-303269

Bilaga 2: Intervjuguide

Inledning
Allmänt om vad som de gör just nu.

Hur undervisningen om politik brukar läggas upp.
- Omfattning
- Återkommande inslag?

Mål och innehåll i politikundervisningen
- Vad tycker du är viktigt att eleverna ”tar med sig” av undervisning som behandlar politik?
    - Hur gör du för att eleverna ska få med sig detta?
    - Vilka problem stöter du på?
- Finns det områden som du medvetet väljer bort av någon anledning? Finns det frågor eller områden som är för känsliga eller kontroversiella för att ta upp i din undervisning?

Diskussioner i klassrummet
- Diskuterar eleverna politik i klassrummet?
- Hur brukar diskussionerna starta?

- Vad vill du ska hända under dessa diskussioner?
- Hur planerar du för att nå dit?
- Hur argumenterar eleverna, är det utifrån fakta eller egna erfarenheter?
    - Hur vill du att eleverna ska bygga sina argument?
- Skulle du säga att din uppgift blir att förenkla politiska diskussioner eller skapa mer komplexitet i diskussionerna?

- Vad för slags frågor diskuterar eleverna?
- Hur är karaktären, är de överens eller oense?
- Blir det någon slags ”vi” och ”dom” i diskussionerna? – hur kan det se ut? (vi i klassen, vi ungdomar, eller vi i den här gruppen mot en annan grupp i klassen)
    - Blir det konflikter i klassrummet? Är det mellan personer eller blir det mellan åsikter?
    - Hur vill du att det ska bli? Hur planerar du för att nå dit?

    - Blir det skillnad mellan sak och person?
    - Vill du som lärare att de ska skilja mellan sak och person?
        - Hur planerar du för att nå dit?

- Blir det känslosamma diskussioner?
    - Vad kan det vara för typ av känslor – vad handlar dom om? Kan du ge något exempel?
    - Hur gör du då som lärare?
        - Vad vill du ska hända i klassrummet med dessa känslor?

        - Varför vill du att detta ska hända, vad vill du uppnå?
    - Försöker du tona ned känslorna eller vill du ha mer känslor i diskussionerna i klassrummet?
        - Hur gör du det? Kan du ge något exempel?

    - Finns det känslor som inte är okej eller som inte är relevanta i klassrummet? Vilka är dom?
    - Finns det känslor som är relevanta i klassrummet? Vilka är dom?
        - Hur gör du för att hantera de känslor som inte är okej och dom känslor som är relevanta i klassrummet?
        - Vad blir din roll som lärare i relation till dessa känslor?

- Hur ser en riktigt bra diskussion ut?

Bilaga 3: Elevblankett

Hej!

Jag heter Ásgeir Tryggvason och studerar för att bli forskare vid Örebro universitet. En del av min utbildning handlar om att forska om hur undervisningen om politik är på högstadiet. För att forska om detta kommer jag besöka olika skolor och göra intervjuer med olika lärare.

Jag vill besöka er klass för att vara med under några lektioner. På lektionerna vill jag vara med för att se hur undervisningen är. Jag kommer inte att spela in något med videokamera, mobiltelefon eller mikrofon, jag kommer bara vara med och skriva anteckningar.

Den information som jag får veta om skolan och klassen kommer att bli konfidentiell. Det betyder att de som läser forskningen inte kommer veta vilken skola jag har besökt eller vilka elever och lärare som var med. Namnet på skolan och alla personer kommer att bytas ut.

För att jag ska kunna använda det jag ser och antecknar från lektionerna (det brukar kallas forskningsmaterialet) behöver jag få godkännande från dig. Jag skulle vilja använda forskningsmaterialet till forskning och undervisning. Om det används för undervisning så kommer materialet också vara konfidentiellt, det vill säga, namnet på skolan och alla personer kommer att bytas ut.

Längre ner kan du kryssa om du vill delta i forskningen eller inte. Om du vill delta så kan du kryssa om forskningsmaterialet får användas för undervisning.

Vill du delta i forskningen?

Ja ☐ Nej ☐

Får forskningsmaterialet användas för undervisning?

Ja ☐ Nej ☐

Ditt namn: _____

Publikationer *i serien* Örebro Studies in Education

1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitets-förskjutningar.* 2000

2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001

3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002

4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002

5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002

6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002

7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003

8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004

9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004

10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004

11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En text-analytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005

12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005

13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006

14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006

15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006

16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006

17 Wiklund, Matilda, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006

18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinlärning, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi.* 2007

19 Falkner, Carin, *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. 2007

20 Odora-Hoppers, Cathrine, Gustavsson, Bernt, Motala, Enver, Pampallis, John, , *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden*. 2007

21 Larsson, Kent, *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – övervägande kring en deliberativ didaktik*. 2007

22 Engström, Karin, *Delaktighet under tvång. Om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. 2008

23 Öberg Tuleus, Marianne, *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. 2008

24 Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning*. 2008

25 Knutas, Agneta, *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag*. 2008

26 Ohlsson, Ulla, *Vägar in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. 2009

27 Unemar Öst, Ingrid, *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. 2009

28 Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll. Om läroplans-konstruktioner i svensk skola*. 2010

29 Bergh, Andreas, *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitets-begreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. 2010

30 Rosenquist, Joachim, *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*. 2011

31 Tedenljung, Dan, *Anspråk på utbildningsforskning – villkor för externa projektbidrag*. 2011

32 Rimm, Stefan, *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807*. 2011

33 Skoog, Marianne, *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. 2012

34 Arneback, Emma, *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan.* 2012

35 Frödén, Sara, *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* 2012

36 Andersson, Erik, *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* 2013

37 Klaar, Susanne, *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* 2013

38 Rosén, Jenny, *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* 2013

39 Allard, Karin, *VARFÖR GÖR DE PÅ DETTA VISET? Kommunikativa praktiker i flerspråkig språkundervisning med svenskt teckenspråk som medierande redskap.* 2013

40 Nylund, Mattias, *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* 2013

41 Pettersson, Charlotta, *Kursplaners möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala.* 2013

42 Holmström, Ingela, *Learning by Hearing? Technological Framings for Participation.* 2013

43 Langmann, Elisabet, *Toleransens pedagogik. En pedagogisk-filosofisk studie av tolerans som en fråga för undervisning.* 2013

44 Schmidt, Catarina, *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter.* 2013

45 Nordmark, Marie, *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervining. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* 2014

46 St John, Oliver-John, *Approaching classroom interaction dialogically. Studies of everyday encounters in a 'bilingual' secondary school.* 2014

47 Öijen, Lena, *Samverkan lärosäte - skola: en studie av Regionalt utvecklingscentrum som samarbetspart.* 2014

48 Sund, Louise, *Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik*. 2014

49 Messina Dahlberg, Giulia, *Languaging in virtual learning sites. Studies of online encounters in the language-focused classroom*. 2015

50 Olsson, Anna-Lova, *Strävan mot Unselfing. En pedagogisk studie av bildningstanken hos Iris Murdoch*. 2015

51 Högberg, Sören, *Om lärarskapets moraliska dimension - ett perspektiv och en studie av lärarstuderandes nätbaserade seminariesamtal*. 2015

52 Börjesson, Mattias, *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. 2016

53 Teledahl, Anna, *Knowledge and Writing in School Mathematics – A Communicational Approach*. 2016

54 Annerberg, Anna, *Gymnasielärarares skrivpraktiker. Skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola*. 2016

55 Jenvén, Hélène, *Utsatta elevers maktlöshet. En studie om elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8-9*. 2017

56 Erixon, Eva-Lena, *Matematiklärares kompetensutveckling online. Policy, diskurs och meningsskapande*. 2017

57 Spjut, Lina, *Att (ut)bilda ett folk. Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866-2016*. 2018

58 Tryggvason, Ásgeir, *Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik*. 2018

Publikationer *i serien* Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics

1 Maivorsdotter, Ninitha (2012): *Idrottsutövandets estetik. En narrativ studie av meningsskapande och lärande.* (Idrott med inriktning mot didaktik)

2 Frödén, Sara (2012): *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* (Pedagogik)

3 Ehrlin, Anna (2012): *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö.* (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)

4 Andersson, Erik (2013): *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* (Pedagogik)

5 Klaar, Susanne (2013): *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* (Pedagogik)

6 Kjellander, Eva (2013): *Jag och mitt fanskap – vad musik kan betyda för människor.* (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)

7 Rosén, Jenny (2013): *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* (Pedagogik)

8 Nylund, Mattias (2013): *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* (Pedagogik)

9 Nordmark, Marie (2014): *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervining. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* (Pedagogik)

10 Viirman, Olov (2014): *The function concept and university mathematics teaching.* (Matematik)

11 Hajjoui Hennius, Samira (2014): *”Vi kan skriva förargument och sedan motargument”: Om deliberativa samtal i undervisning i svenska som andraspråk på högskolenivå.* (Didaktik)

12 Nordmark, Jonas (2015): *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. (Didaktik)

13 Olsson, Roger (2016): *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne – Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (Pedagogiskt arbete)

14 Börjesson, Mattias (2016): *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. (Pedagogik)

15 Jenvén, Hélène (2017): *Utsatta elevers maktlöshet. En studie om elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8-9*. (Pedagogik)

16 Yassin Falk, Daroon (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. (Pedagogik)

17 Tryggvason, Ásgeir (2018). *Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik*. (Pedagogik)