

# Geografi som medborgarbildning

## Inledning

Vår samtid erbjuder stora utmaningar inför framtiden. Frågor om naturresurser, migration, segregering och inte minst allt mer ansträngda ekologiska gränser för vår planet är bara några av de stora och osäkra frågor som vår tid måste handskas med. Dessa frågor och många andra angelägna utmaningar ligger inom geografiämnets domän och geografiämnet har därmed en särskilt viktig funktion i att erbjuda eleverna såväl holistiska perspektiv som fördjupade kunskaper där de kan utveckla sitt rumsliga medvetande i en globaliserad värld. Men utmaningarna möts inte bara med kunskap. Lika viktigt är deras engagemang för världen omkring dem och viljan och modet att använda kunskaperna för att aktivt delta i det medborgerliga livet. Att utveckla elevernas kunskaper, attityder och förmågor för att delta och agera som aktiva och ansvariga medborgare under och efter sin skoltid kan beskrivas som medborgarbildning (Campbell, 2012; Sandahl, 2015). Centralt för denna medborgarbildning är handlingskompetens, det vill säga en förmåga att göra väl underbyggda och medvetna val, både veta vad som ska och kan göras, färdighet att kunna göra det och veta varför. I den här texten kommer jag att argumentera för en geografiundervisning med ett tydligt mål: att skapa

handlingskompetenta elever som tror på sin framtid samtidigt som undervisningen är ärlig med problemens komplexitet.

## Geografiämnets interna och externa uppdrag

De allra flesta skolämnen vilar på disciplinära motsvarigheter. I många fall är relationen mellan disciplin och ämne tydlig och skolämnet kan ses som ett slags preludium till kommande universitetsstudier där disciplinens begrepp, metoder och teorier introduceras. I andra fall har särskilda skolämnen bildats för att möta särskilda utbildningsmål – samhällskunskap och naturkunskap är två sådana exempel. Geografin är en hybrid i detta sammanhang då det finns som ett sammanhållet universitetsämne, men samtidigt består av två mer renodlade discipliner som i många fall tillhör olika fakultet på universitetet. Vi har anledning att återvända till dessa omständigheter när vi diskuterar geografi som handlingskompetens.

Det gemensamma för alla skolämnen är dock att målen inte enbart är att förmedla disciplinens kunskaper utan också att fylla mer normativa mål i termer av socialisation och medborgerliga kompetenser som vi kommit överens om att de är viktiga. Ett exempel kan vara en önskan om att unga ska källsortera eller delta i den mil-



*Skolans uppdrag är inte enbart att ge kunskaper utan att också ingjuta engagemang och ansvarskänsla för samhället omkring dem – lokalt och globalt. Foto: Free-Photos, Creative Commons*

jöpolitiska diskussionen. I ämnesdidaktisk forskning har dessa uppdrag benämnts som *interna* och *externa* där de interna representerar disciplinens innehåll och de externa företräder mer normativa mål som inte artikuleras lika tydligt i samband med universitetsdisciplinen (Husbands, Kitson & Pendry, 2003; Strandler, 2017; Sandahl, in press). Vidare är skolämnen inte motiverade på samma rationella grunder som disciplinen utan kan ses som både bredare och smalare i sitt fokus. Fokuset är bredare då det inte bara söker ny kunskap utan också fyller sociala och kulturella funktioner (jämför de externa uppdragen ovan) och smalare eftersom det finns gränser för vilka områden de behandlar.

Geografiska forskningsprojekt kan exempelvis ha en oerhört specialiserad tematik som inte ryms i skolämnet. Universitetsdisciplinen utvecklas genom denna specialisering medan skolämnet behöver måla med bredare pensel (jfr Nordgren, 2017:6).

De interna och externa målen finns närvarande i all undervisning, men i olika grad. Även universitetsdisciplinerna förmedlar socialisering även om den inte är lika tydlig som ungdomsskolans. Vi kan också positionera oss olika beroende på vilken roll vi anser att skolämnena ska spela i skolsystemet. I geografididaktisk forskning och studier av utbildning för hållbar utveckling representeras dessa positioneringar som idealtyper där lärare kan repre-

sentera olika hållningar: från moraliskt inriktade lärare som ger eleverna pekpinna till lärare som representerar en slags disciplinär asketism där undervisningen blir en minivariant av disciplinen (se t.ex. Molin, 2006; Öhman, 2006; Grahn, 2011).

När vi diskuterar skolämnen finns en risk att vi skapar en onödig dikotomi mellan de externa och interna uppdragen där ytterligheterna får stå mot varandra: subjektiva värderingar mot vetenskaplig objektivitet. Jag vill här argumentera för en mer holistisk syn på uppdragen som ger utrymme för såväl geografifärdens kunskapsbidrag som normativa värden. Denna syn tar sin utgångspunkt i tanken om handlingskompetens.

## Handlingskompetens

Ellen Almers (2009) och andra som forskat kring handlingskompetens gör en viktig distinktion mellan beteende och handling. Till skillnad från beteenden är handling något som innefattar en avsikt, alltså ett medvetet aktörskap från den som handlar. Almers (2009:33) definierar utifrån den danske didaktikern Karsten Schnack (1994; Jensen & Schnack, 1997) handlingsberedskapen som en förmåga att använda sig av kunskap, kritiskt tänkande för att involvera sig tillsammans med andra i ansvarsfulla handlingar och mothandlingar i syftet att förbättra världen. Detta innebär att kunskapen om problemen är viktiga och grunden till ett beslutsfattande, men att bristande kunskaper inte ska stå i vägen för ett handlande. En fullständig kunskap är sällan något vi kan vänta oss av eleverna, men det är minst lika viktigt att de tränas i att ompröva sina

beslut och handlingar när de får tillgång till ny kunskap.

Handlingsberedskapen innehåller emellertid andra aspekter än kognitiva förmågor som kunskap om problemen och förståelse för olika handlingsalternativ. Det innefattar också förmågan att visa mod och vilja att göra något, känna till samhällets arenor för handlande och att kunna ta normativa ställningstaganden för vad som är rätt och riktigt. Den normativa dimensionen är viktig och relaterar till tidigare diskussionen om skolans externa uppdrag. Normativa värderingar behöver inte vara givna i skolans undervisning utan kan belysas och problematiseras i undervisningen när olika geografiska frågor behandlas.

För att sammanfatta: handlingskompetens består av en förmåga att göra väl underbyggda och medvetna val, både veta vad som ska och kan göras, färdighet och mod att kunna göra det och veta varför. Vi kan här inspireras av Almers (2009:34) fyra dimensioner av handlingskompetens:

1. Kognitiv dimension: Kunskap om problemet, kunskap om handlingsalternativ
2. Social dimension: Känna till samhällets möjlighetsarenor
3. Normativ dimension: Kunna söka normativa motiveringar och ta ställning
4. Personlig dimension: Ha mod och känna ansvar för att handla, vilja och lust till handling

Denna process präglas av ett kritiskt tänkande där olika perspektiv ställs mot varandra och där vi är öppna för att ändra åsikt när kunskapsunderlaget ändras. Denna förmåga som riktar sig bortom kunskapsinnehållet i geografi, men är beroende av den



*Många av geografins frågor kan ses som "wicked", det vill säga särskilt komplicerade, i akut behov av lösning och med invecklade förhållanden. Här coltangruvan Luwovo i Burundi 2014 som är särskilt cerifierad som rättvis i enighet med FN:s regler. I regel har elektronikindustrins efterfrågan av mineraler och metaller lett till mycket svåra politiska, ekonomiska och sociala förhållanden i länder i centrala Afrika. Konflikterna är ofta lokala, men orsakerna kan spåras långt utanför regionen till de globala varuflyödena och vår efterfrågan av naturresursen. Foto: MONUSCO, Flickr*

samma, blir särskilt viktig i relation till de stora frågor som mänskligheten står inför. Frågor där det geografiska kunskapsinnehållet behövs för att kunna få just handlingskompetens.

### **Geografiämnet och de komplexa frågorna**

Inom många vetenskapsdiscipliner har forskare från vitt skilda områden kommit att benämna särskilt komplexa problem som "wicked problems" (Brown *et al.*, 2010; jfr David Kronlids "vilda problem"

i Kronlid, 2017) som kännetecknas av att i) behovet av lösningar är akuta; ii) intressenterna som söker lösningar bidragit till att ge upphov till dem; och iii) det saknas en central auktoritet som kan leda arbetet framåt. Klimatfrågan har här lyfts fram som ett "super wicked problem" (Levin *et al.*, 2012). Varje vetenskapsdisciplin har sina egna "wicked problems" som ämnet kretsar kring och därmed blir de också en fråga för skolämnena. Statsvetarna brottas med oroande tendenser i våra demokratier och sociologer med sociala och ekonomiska konsekvenser av globalisering vilket i

sin tur gör att frågorna spiller över till skolans samhällskunskapsämne. För många av teoretikerna kring utbildningsfrågor är ett viktigt svar på dessa utmaningar inte disciplinernas stuprör utan tvärvetenskapens hängrännor (Brown *et al.*, 2010). När det gäller geografiämnets komplexa problem är ämnets tvärvetenskaplighet en oerhörd tillgång i sitt sammanförande av natur- och samhällsvetenskap. De må vara uppdelade i akademien, men skolämnet geografi är uttalat tvärvetenskapligt.

Vi skulle här kunna räkna upp många stora geografiska frågor som kan falla under definitionen av ”wicked problems”, men för enkelhetens skull (sic!) kan vi ägna oss åt den största av dem alla: klimatkrisen och planetens gränser. Vetenskaps-samhället som sådant lutar alltmer åt att införa en ny geologisk epok att ersätta holocen: *antropocen* – människans tidsålder (Sörlin, 2017; Steffen *et. al.*, 2011). Geologerna menar att människans långa påverkan på planetens landskap och ekosystem är så djupgående att den går att avskilja i den geologiska lagerföljden. Människan flyttar faktiskt mer landmassa än vad naturkrafterna gör vilket egentligen gör oss till den allra störta endogena kraften (Sörlin, 2017). Följdverkningarna av mänsklig aktivitet i form av försurade hav, förändrade biokemiska flöden och klimatförändringar väcker alarmerande frågor om planetens gränser (Steffen *et. al.* 2015). Antropocen kan här ses som ett paradigmskifte i sitt fokus på mänsklig aktivitet och dess följder för våra samhällen – lokalt, nationellt och globalt (Clark, 2015). Antropocen är på detta sätt kopplat till hållbar utveckling: hur vi människor ska skapa en hållbar framtid som tar hänsende till så-

väl ekologiska som sociala och ekonomiska dimensioner (Steffen *et al.*, 2011).

Perspektiven är hissnande och nedslående. Det är inte bara skolans elever som kan känna ”klimatångest” och tycka att det inte finns något som kan lösa den situation vi människor satt oss i. Men det är här som handlingskompetensen kommer in och öppnar för ett aktörskap där eleverna inte bara är passiva åskådare till fenomen utan medborgare som kan agera om de så önskar. I de kommande delarna ska jag försöka beskriva geografiämnets kapacitet att utgöra grunden för en handlingskompetens utifrån de fyra dimensionerna av handlingskompetens.

### **Den första dimensionen: Geografins kraftfulla kunnande**

Handlingskompetensens grund är kunskap om vad problemet är, vad dess komponenter består av och vilka handlingsalternativ som finns tillgängliga. I klimatfrågan och andra ”wicked problems” är den geografiska kunskapen kring de processer vi befinner oss i en viktig pusselbit. Den kunskapen består inte enbart av en uppsättning faktakunskaper, säg om klimatsystem eller resursanvändning utan i lika stor grad om geografiska sätt att tänka. I brittisk geografididaktik har David Lambert och hans kollegor (Lambert, 2011; Biddulph & Lambert, 2016) beskrivit sådana geografiska kunskaper som *geocapabilities* (se också Bladh & Örbring, 2016, i Geografiska notiser nummer 4). Den brittiska geografitraditionen utgår från den engelske utbildningssociologen Michael Youngs (2013; 2015; Young & Muller, 2013) tankar om att de akademiska disci-

plinerna i kraft av sin vetenskaplighet och specialisering producerar den bästa kunskapen som finns tillgänglig. För Young är det en demokratisk rättighet för elever att få tillgång till denna kunskap i skolan eftersom den kan förklara världen bättre än vad deras egna erfarenheter kan.

Den geografiska kraftfulla kunskapen kan beskrivas som en kunskap som bidrar till att elever utvecklar:

- En förbättrad förståelse av sina egna erfarenheter av världen genom en utveckling av förståelsen av geografiska fenomen;
- En förmåga att ställa relevanta geografiska frågor;
- Nya varierade sätt att se världen genom den akademiska disciplinens ögon;
- En förmåga att använda kunskaperna på nya situationer och problem;
- En geografisk källkritisk förmåga;
- En förmåga att analysera olika ståndpunkter och motsättningar;
- En förmåga att reflektera över etiska frågor kopplade till geografi. (Biddulph, Lambert & Balderstone, 2015, s. 313)

Den kraftfulla kunskapen består alltså av såväl faktakunskaper som att förstå vattnets kretslopp som att använda geografiska tankeredskap som plats, rum och skala (Maude, 2015; jfr Roberts, 2013:82). Budskapet är att det inte räcker med att räkna upp ett knippe fakta om geografiska processer utan att låta eleverna träna sig i att exempelvis undersöka och jämföra processerna på olika platser och i relation till det lokala, regionala och globala processerna. Lika viktiga är tankeredskap kring att tänka kausalt och att arbeta med geografiska belägg.

En sådan geografiundervisning ställer stora krav på läraren att planera för en elevcentrerad undervisning där eleverna tränas i förmågorna snarare än att de memorerar fakta eller presenteras med färdiga analyser. Viktigt är dock att det inte finns en dikotomi i begreppen fakta-förmåga utan att övandet av en geografisk förmåga alltid måste innehålla geografiska kunskaper. Förmågan handlar med andra ord om att sätta kunskaperna i bruk och utgör tillsammans ett särskilt *kunnande*. En sådan viktig aspekt är att utgå från ett undersökande angreppssätt i undervisningen där eleverna aktivt använder kunskaperna för att analysera och undersöka kausala samband och vilka handlingsalternativ som finns att tillgå.

### **Den andra dimensionen: Käna till möjlighetsarenorna**

Denna andra dimension av handlingskompetens är relaterad till den första men sträcker sig vidare. Geografiämnet bär på viktiga svar i vilka handlingsalternativ som finns för att komma till rätta med några av de epokavgörande frågor mänskligheten står inför. Men den sociala dimensionen riktar sig också utåt mot det omgivande samhället och kräver tvärvetenskapliga perspektiv. Dessa berör dels tekniska innovationer som idag är viktiga inom exempelvis GIS-applikationer för samhällsplanering, riskbedömning och sårbarhetsanpassning. Det rör också en förståelse av de sociala och politiska arenor som finns tillgängliga för att genomföra förändringar i samhälleliga strukturer. På samma sätt är tidsdimensionen viktig för att kunna hitta paralleller till hur männis-



*Att förstå hur klimatförändringar hänger samman med fenomen som skogsbränder och hur platsens geografi ger olika konsekvenser är exempel på kraftfull geografisk kunskap som krävs för att utveckla elevers kunskande. Men för att diskutera åtgärder och handlingsalternativ krävs inte bara ett kunskande utan också normativa ställningstaganden och en vilja till engagemang. Foto: Skeeze, Creative Commons*

kor hanterat liknande problematik tidigare. Ingen fråga kan lösas av endast en disciplin. Geografiämnets tvärvetenskapliga karaktär är här en oerhörd tillgång. Som disciplin och skolämne finns här en naturlig brygga mellan naturvetenskaperna, humaniora och samhällsvetenskaperna för att utveckla ett systemtänkande om samhället. I många fall är det geografiska perspektiv som ligger till grund för tvärvetenskapliga arenor som "environmental humanities" (se t.ex. Emmett & Nye, 2017). I grunden för detta ligger en insikt i om att vår värld hänger samman på ett sätt som disciplinernas stuprör inte visar. Det behövs där-

med en slags hängrännor för att förstå hur människan och naturen kommit att hänga samman. Men att känna till handlingsalternativ innefattar också att veta hur de ska genomföras i det demokratiska samhället.

Deltagandet i demokratin har i skol-sammanhang kommit att bli förknippas med samhällskunskap. Men det är inte bara samhällskunskapsämnets roll att rikta elevernas engagemang utåt utan uppdraget ligger också inom geografiämnet. Kunskaper om hur strukturerna fungerar må vara en del av samhällskunskap, men att beskriva och diskutera vilka påverkansmöjligheter som finns för oss som medborgare

i geografiska frågor är också en del av ämnet. Det kan handla om att känna till det civila samhällets organisationer och föreningar som driver frågor.

### **Den tredje dimensionen: Den normativa dimensionen**

Även om geografiämnet ger kunskap och perspektiv på många av de stora ödesfrågorna mänskligheten står inför är det just de värden som tidigare diskuterats som eleverna själva måste få syn på i frågorna. Geografiundervisningen kan behandla och undersöka frågor som exempelvis gentrifiering på djupet, men i slutändan är det normativa ställningstaganden som avgör om vi tycker att motståndarna eller förespråkarna som har de bästa alternativen. Geografin bär svar på de för- och nackdelar som finns i gentrifieringsprocesserna, men kan inte objektivt svara på vad som är att föredra.

I alla frågor som behandlas i undervisningen uppstår värdekonflikter och det är dessa värden som bland annat måste tydliggöras i undervisningen för att därefter låta eleverna fatta normativa beslut – men på goda grunder. Vill vi komma tillrätta med utsläpp från flygresor är skatt på biljetter och bränslen möjliga handlingsalternativ, men det inskränker på andra värden som fri rörlighet etcetera. Geografin bär med andra ord inte alltid på svaren på vad som ska göras, men bär på redskapen för att väga olika alternativ mot varandra. Det är här deliberativa samtal (samtal där skilda synsätt ställas mot varandra och olika argument ges utrymme, som präglas av respekt och tolerans och deltagarna ska lära sig att lyssna på andras argument) spe-

lar en viktig roll i undervisningen: att på goda grunder fatta normativa beslut och diskutera dem med sina likar. Detta är i grunden en uppgift som geografiämnet bör behandla i relation till skolans demokratiska uppdrag: ”*det som gör demokratin till demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill*” (Liedman, 1986:15). Återigen är kunskapsdimensionen viktig. Skolans undervisning är inte enbart en övning i att diskutera och vädra politiska åsikter utan att använda sitt kunskande för att komma fram till väl genomtänkta och välgrundade beslut.

### **Den fjärde dimensionen: Ansvar, mod, vilja, lust**

Många av de stora avgörande frågorna engagerar unga, inte minst miljöfrågan och frågor om samhällets hållbarhet generellt. Dessa frågor är högt listade i ungdomars prioriterade intressen i den så kallade ungdomsbarometern (se t.ex. Landehag, 2018). Men miljöfrågorna tycks också vara nedslående för ungdomar i termer av hopp inför framtiden. De allt mer alarmerande rapporterna ger svarta berättelser om framtiden (Emmet & Nye, 2017) som påverkar våra unga i synnerhet (Ojala, 2010; Kramming, 2017). Kajsa Kramming (2017) visar i sin studie att unga söker svar på klimatkrisen, men att bristen på förebilder, hopp och positiva exempel gör att de i stället dras in i missmodets svarta malström. Kunskaper är inte heller svaret på denna utmaning – de kan i själva verket vara i vägen. Kunskaperna kan öka, men samtidigt göda en syn att det inte går att ändra på sådana komplicerade problem som klimatfrågorna. I en



studie (Sandahl, 2013) visade jag hur ungdomar kan resonera kring insikten att vissa länder styr den politiska utvecklingen och hur det tar bort deras engagemang. ”Peter” uttryckte sig på följande sätt:

Viljan (till engagemang) försvann nog här i skolan. När jag började gymnasiet tänkte jag att ”jag ska förändra världen”. Vi var många som hade sån energi och sådant hopp. Efter lite tid så lär man sig om problemen (klimatförhandlingarna i detta fall) ... och det är inte det att det inte går, men det är lite mycket (kunskap) att ta in. Det är överväldigande faktiskt och många gånger tänker jag att det är omöjligt att ha hopp. (Från Sandahl, 2013, s. 171).

En viktig uppgift för geografiundervisningen blir därför att erbjuda undervisning som både är ärlig med problematiken, men som visar att det är möjligt med förändring. Det kan röra sig om enkla ting som att beskriva goda exempel eller förebilder och visa att aktörskap har betydelse. Kramming (2017, s. 193) uttrycker det som att ”hitta nya möjligheter till förändring kan skapa hopp. Ungdomarna kan då upptäcka att de egna möjligheterna att påverka ligger nära i exempelvis sociala medier, sociala rörelser eller genom lokala initiativ.” Berättelsen behöver alltså inte bara målas i svart utan mer positivt – ”från domedag till möjlighetens agenda” som Johan Kuylenstierna uttryckt saken. I min studie fanns den typen av positiva attityder tydligt. ”Daniel” beskrev det på följande vis:

Om du tror att du kan förändra världen så kanske du kan förändra ditt eget kvarter. Om du inte tror kan du inte ändra något...

Om vi bara tror så kan vi. Problemet är att ingen tror det längre. (Från Sandahl, 2013, s. 168)

## Avslutning

Jag menar att skolans geografiämne främst bör ses ur ett medborgarbildningsperspektiv där målet är att utveckla elevers kunskaper, förmågor och attityder för att delta och agera som aktiva och ansvariga medborgare under och efter sin skoltid. I en sådan geografiundervisning är handlingsberedskap ett centralt begrepp som kan användas didaktiskt för att planera hur undervisningen ska se ut. Inte som olika teman utan som perspektiv som genomsyrar undervisningens alla delar. Det handlar om frågor som läraren kan ställa till sin geografiundervisning under planeringen, genomförandet och utvärderingen. De kan kort sammanfattas som följer:

1. Vilket geografiskt kunnande är det som kan hjälpa eleverna att förklara fenomenet på ett bättre sätt än vad vår vardagsförståelse kan? Vilka är de geografiska kunskaper och geografiska förmågor som ska utvecklas för att lära sig om problemet, kunna analysera det och veta vilka handlingsalternativ som finns?
2. På vilket sätt kan eleverna som medborgare påverka frågan som studeras i geografiundervisningen? Vilka formella och informella strukturer finns för påverkan? Hur kan den enskildes aktörskap påverka?
3. Vilka är de normativa värden som står på spel i det geografiska fenomen som studeras? Hur kan de belysas och hur

ska eleverna erbjudas möjlighet att diskutera detta i undervisningen?

4. På vilket sätt beskrivs det geografiska problemet i termer av hopp och förtvillan? Hur bjuds eleverna in till att ta ansvar och känna mod inför ett aktörskap?

Den geografilärare som sätter medborgarbildningen i centrum för undervisningen behöver visa mod. Tidsbrist, stoffträngsel samt kunskapskrav som fokuserar på ämnesdisciplinära kunskaper och förmågor är bara några av de utmaningar som utgör hinder för en geografiundervisning med siktet inställt på att göra eleverna till aktörer i vår samtids stora frågor. Den här texten har argumenterat för en sådan undervisning, men hävdar inte att det är lätt. Men det är samtidigt den enda vägen att gå – tiden är knapp och om vi ska vända den negativa utvecklingen i det planetära systemet behövs klimatagenter som går före. Geografiundervisningen kan här spela en viktig roll.

## Referenser

- Almers, Ellen (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: tre berättelser om vägen dit*. Jönköping: Högsolan för lärande och kommunikation.
- Biddulph, Mary & Lambert, David (2016). "Making Progress in School Geography: Issues, Challenges and Enduring Questions", i Osvaldo Muñoz Solari, Michael Solem & Richard Boehm (red.). *Learning progressions in geography education: international perspectives*. Switzerland: Springer International Publications.
- Bladh, Gabriel & Örbring, David (2016). 'Geocapabilities – en plattform för ämnes- och professionell utveckling i skolgeografin', *Geografiska notiser* 74(4), ss. 155–160.
- Brown, Valerie A., Harris, John A. & Russell, Jacqueline Y. (2010). *Tackling wicked problems: through the interdisciplinary imagination*. London: Earthscan.
- Campbell, David E. (2012) Introduction, i David E. Campbell, Meira Levinson & Frederick M. Hess (Red.), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Clark, Timothy (2015). *Ecocriticism on the edge: the Anthropocene as a threshold concept*. London: Bloomsbury.
- Emmett, Robert S. & Nye, David E. (2017). *The environmental humanities: a critical introduction*. London: The MIT Press.
- Grahn, Andreas (2011). *Fakta, normativitet eller pluralism? Didaktiska typologier inom gymnasieskolans geografiundervisning om klimatförändringar*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Jensen, Bjarne Bruun & Schnack, Karsten (1997). 'The Action Competence Approach in Environmental Education', *Environmental Education Research*, 3, ss. 163–178.
- Kramming, Kajsa (2017). *Miljökollaps eller hållbar framtid?: hur gymnasieungdomar uttrycker sig om miljöfrågor*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Kronlid, David (2017). *Skolans värdegrund 2.0: etik för en osäker tid*. Stockholm: Natur & kultur.
- Landehag, Anton (2018). *Generation engagemang & trygghet – om ungas syn på livet och framtiden*. Stockholm: LO.
- Lambert, David (2011). "Reframing School Geography: A Capability Approach", i Graham Butt (red.), *Geography, education and the future*. London: Continuum.
- Levin, Kelly *et al.* (2012). 'Overcoming the tragedy of super wicked problems: constraining our future selves to ameliorate global climate change', *Policy Sciences*, 45(2), ss. 123–152.

- Liedman, Sven-Eric (1986). 'Kunskaper och kontroverser', i Jon Naeslund (red.), *Kunskap och begrepp*. Stockholm: Liber.
- Maude, Alaric (2015). 'What is Powerful Knowledge and Can It Be Found in the Australian Geography Curriculum?', *Geographical Education*, 28, ss. 18–26.
- Molin, Lena (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nordgren, Kenneth (2017). 'Powerful knowledge, intercultural learning and history education', *Journal of Curriculum Studies* 49, ss. 1–20.
- Ojala, Maria (2010). *Barns känslor och tankar om klimatproblemen*. Eskilstuna: Statens energimyndighet.
- Roberts, Margaret (2013) *Geography Through Enquiry. Approaches to teaching and learning in the secondary school*. Sheffield: Geographical Association.
- 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), ss. 158–179.
- Sandahl, Johan (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandahl, Johan (In press). 'Studying Politics or Being Political? High School Students' Assessment of the Welfare State', *Journal of Social Science Education*.
- Schnack, Karsten (1994). Some further comments on the Action Competence Debate. In Bjarne Bruun Jensen & Karsten Schnack (red.), *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy, Studies in Educational Theory and Curriculum*, Vol. 12, ss. 185–190.
- Steffen, Will *et al.* (2011). 'The Anthropocene: From Global Change to Planetary Stewardship', *Ambio* 40(7), ss. 739–761.
- Steffen, Will *et al.* (2015). 'Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet', *Science*, 347(6223).
- Strandler, O. (2017) 'Constraints and Meaning-Making: Dealing With the Multifacetedness of Social Studies in Audited Teaching Practices', *Journal of Social Science Education*, 16(1), ss. 56–67.
- Sörlin, Sverker (2017). *Antropocen: en essä om människans tidsålder*. Stockholm: Weyler.
- Young, Michael (2013). 'Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach', *Journal of Curriculum Studies* 45(2), ss. 101–118.
- Young, M. (2015). 'Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers', *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), ss. 820–837.
- Young, Michael & Muller, Johan (2013). 'On the powers of powerful knowledge', *Review of Education*, 1(3), ss. 229–250.
- Öhman, Johan. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro: Örebro Universitet.

*Johan Sandahl, universitetslektor vid institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena, Stockholms universitet  
E-post: johan.sandahl@hst.su.se*