

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education  
Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980-2014  
Johan Samuelsson  
Nordidactica 2014:1  
ISSN 2000-9879  
The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

**Nordidactica**  
**- Journal of Humanities and Social**  
**Science Education**

**2014:1**

## Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO- undervisningen i Sverige 1980-2014

Johan Samuelsson

Karlstads universitet

*Abstract. A major issue in Swedish and international research has, indeed, been the overriding purpose of social studies, along with the recurring discussion on whether the teaching of social studies should be organised in the individual subjects or be subject-integrated. The main aim of this article is to analyse how social studies as a specific field of study is featured in government commissions of inquiry and steering documents in the period 1980-2014. The analysis is primarily based on American and Nordic history and social studies education theory, which has identified a number of concepts regarding the purpose and organization of the social studies subject; the **humanistic** approach; the **progressively** approach; the **disciplinary oriented approach** and the **postmodern** and interpretive approach. The article is based on an analysis of national evaluations and reviews of social studies as well as curricula and government commissioned inquiries. The analysis shows that social studies as a knowledge domain is characterized by progressivism in the national evaluations in the whole period. Although curricula nowadays have a disciplinary perspective on the purpose and organization of social studies, progressivism is still prevalent in evaluations. It is clear that the public authorities responsible for the most recent inspections embrace progressivism. Concurrent with the predominance of certain education philosophies—progressivism in 1980-2011 and the disciplinary perspective from 2011—there are also traces of other approaches in the curricula, for example, the humanistic as well as the postmodern perspectives.*

KEYWORDS: SOCIAL STUDIES, HISTORY, CURRICULUM DEBATE, INTERDISCIPLINARY

About the author. Johan Samuelsson, fil dr, är lektor i historia med historiedidaktisk inriktning vid Karlstads universitet. Samuelssons forskningsintresse är inriktat mot undervisning i historia på mellanstadiet.

*På nästan varannan granskad skola bedöms att arbetet med den ämnesövergripande undervisningen bör förbättras. Skolinspektionen konstaterar att lärarna inte alltid organiserar och genomför arbetet så att eleverna får en möjlighet att arbeta ämnesövergripande och rektor tar inte alltid sitt ansvar för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet. (Undervisning i SO-ämnen år 7-9, Skolinspektionen 2013.)*

## **Inledning**

I Sverige har vi fyra samhällsorienterade ämnen, geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Syftet med och organiseringen av den samhällsorienterade undervisningen (fortsättningsvis SO) har från det att Sverige införde en enhetlig grundskola 1962 varit föremål för intensiva utbildningsvetenskapliga och politiska diskussioner. Inte minst frågan om samverkan och integration mellan de olika ämnena har engagerat forskare och debattörer. Organiseringen av SO-undervisningen kan kopplas till såväl övergripande systemskiften i skolan som till ämnesdidaktiska strider kring hur medborgarskapsutbildningen bäst ska bedrivas (Englund & Östman, 1996; Zander, 1997; Larsson, 2001; Karlsson, 2009).

I och med införandet av den nya läroplanen (Lgr 11) under 2011 gjordes radikala förändringar gällande SO-blocket. Tidigare kunde läraren välja att undervisa och betygsätta i block eller ämne. Det fanns också en egen SO-kursplan, denna kursplan försvann i och med införandet av Lgr 11. Betyg ska nu sättas i enskilda ämnen, nationella prov har införts i respektive SO-ämne och fyra nya separata kursplaner har implementerats. SO-ämnena har därmed gått från att tidigare utgöra ett ämnesblock med svag klassificering och öppenhet mot andra ämnen till att bli ett undervisningsområde med stark klassificering av respektive ämnen (Bernstein, 1978).

Intresset för SO-undervisningens övergripande syfte och organiseringen är också stort internationellt. I exempelvis USA har frågan om hur SO-undervisningen ska organiseras varit föremål för vad som kan kallas ett "Social Studies Wars". En sammanhållen och ämnesintegrerad SO-kursplan, där det övergripande målet med undervisningen är att utbilda elever till kritiska och reflekterande samhällsmedborgare, har där förordats av progressiva pedagoger. Kritiker mot detta har snarare lyft fram behovet av en samhällsorientering byggd på de enskilda ämnens perspektiv och metoder. På senare år har också historia gjort återintåg i USA som det centrala ämnet inom samhällsorienteringen. Enligt förespråkarna av denna utveckling är nyckeln till en bra samhällsorientering nationella berättelser, lärarcentrerad undervisning och solid historisk fakta (Evans, 2004; 2012; Seixas, 2007).

Liksom i USA har tendensen i Norden gått från en strävan till ämnesintegrering med progressiva förtecken, till en mer ämnesuppdelad disciplinärt organiserad undervisning (Bladh & Molin, 2012). I Finland och Danmark är läroplaner ämnesspecialiserade i grundskolan. I Finland finns dock också förslag på ämnesövergripande teman som kan belysas genom undervisningen i SO-ämnena. Under rubriken "Integrering och temaområden" föreslås t ex området "Kulturell

identitet och internationalism” behandla teman som kulturarv, identitet och livsåskådning. Det finns också förslag på områden där geografiska och samhällsvetenskapliga perspektiv kan befrukta varandra. Temat ”Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling” kan behandla samspelet mellan ändliga resurser, demokrati och ett framtida ansvarstagande för miljön. Det övergripande syftet med temat anges vara att fostra ansvarstagande medborgare för ett hållbart samhälle (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen för läropliktiga 2004; Utbildningsstyrelsen). I Norge har SO-ämnena också separata läroplaner. Men här inleds kursplanerna med gemensamma ämnesövergripande mål;

*I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (Læreplan i samfunnsfag)*

Efter de mer övergripande formuleringarna gällande hur olika ämnesområden sammantaget bidrar med att utveckla detta aktiva medborgarskap följer separata ämnesbeskrivningar (Læreplan i samfunnsfag, hämtat från <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/>).

De danska läroplanerna för grundskolans SO-ämnena är framskrivna som separata kunskapsområden. Liksom i Sverige saknas ämnesövergripande skrivningar (Se t ex Folkeskolen Faelles-Maal-2009 Formaal for fagets historie; <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer>).

Här finns inte utrymme att närmare gå in på vare sig debatter eller historisk utveckling i Norden. Men det går att se att den svenska utvecklingen mot en mer disciplinärt orienterad undervisning kombinerat med ett fokus på ett nationellt kulturarv också har skett i andra länder.

Även om företrädare för SO-ämnena har upplevt att deras ämnen varit satta på undantag i relation till ämnen som matematik och modersmål, har det i Sverige liksom i andra delar av världen alltid varit ett ämnesblock som engagerat politiker och intellektuella. Inte minst manifesterades detta i den debatt som uppstod i samband med att förslag på kursplanerna i SO-ämnena till Lgr 11 presenterades. En rad tongivande politiker, forskare och debattörer engagerade sig i denna debatt. I slutändan kom ansvarig utbildningsminister att direkt gripa in och justera delar av sakinnehållet i kursplanerna för historia, geografi och religionskunskap. Antiken, landskapen och kristendomen fick en mer framskriven position. Sammantaget gör de organisatoriska förändringarna av undervisningen, konkretiserat i separata kursplaner, och en rad innehållsjusteringar, manifesterat i t ex betoning av kristendomen, landskapen och antiken, att SO-undervisningens övergripande syfte justerats (Samuelsson, 2013). Men även om den formella kursplanen avseende syftet med samhällsorienteringen ändrat karaktär finns andra institutioner som medvetet eller omedvetet valt eller väljer att betona andra aspekter av SO-undervisningen än kursplanens perspektiv.

Artikeln kommer att ta en övergripande utgångspunkt i ett antal konceptioner eller perspektiv på SO-undervisningens syfte, organisering och innehåll. I Sverige har

framförallt pedagoger intresserat sig för detta tidigare utifrån utbildningsfilosofiska perspektiv (Englund, 1986). Jag kommer snarare att relatera konceptionerna till framförallt aktuell nordisk och nordamerikansk SO- och historiedidaktisk teoribildning kring syfte med och organisering av SO-undervisning (Seixas, 2007; Evans, 2012; Löfström, Virta, van den Berg M, 2010; Schüllerqvist, 2012).

För att få verktyg att historiskt analysera perspektiv på samhällsorienteringens utveckling kommer jag liksom Evans utgå från att ämnen konstitueras och förändras kontinuerligt just genom olika aktörers påverkansförsök. Samtidigt som de formella kursplanerna ändrat karaktär går det i linje med kunskapsociologer som Ivor Goodson (2004) och historiedidaktiker som Bengt Schüllerqvist (2012) att se ämnen både som fasta produkter och som rörliga och förhandlingsbara fenomen där exempelvis ämnestraditioner, intresseorganisationer och enskilda aktörer påverkar ämnet. Inledningsvis citerades en studie genomförd av den statliga myndigheten Skolinspektionen år 2013. I studien pekades på betydande brister i lärarnas ämnesövergripande undervisning i SO. Synpunkten om brister i ämnesövergripande undervisning hade haft hög relevans, om den gjorts före 2011. Citatet visar på den starka normativa ställning en ämnesövergripande SO-undervisning har och länge har haft i svensk grundskola. Även efter det att en radikal förändring av SO som kunskapsområde genomförts utvärderas undervisningen alltjämt mot äldre föreställningar om organisering, innehåll och syfte. Föreställning om ”helhet” i SO-undervisning har enligt historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson (2009) alltid haft en stark ställning hos pedagoger och skolmyndigheter.

Artikeln ämnar bidra till diskussionen om den samhällsorienterade undervisningens övergripande syfte och organisering i den svenska skolan, i relation till en svensk utbildningshistorisk kontext. Mot bakgrund av inriktningen på läroplanerna som infördes 2011 har detta hög relevans då den tidigare uttalade samverkan och integreringen mellan olika SO-ämnen nu ersatts av kursplaneskrivningar där ämnessepareringen är tydlig.

*Artikels övergripande syfte är att analysera hur SO som ett specifikt kunskapsområde framträder och förändras i statliga utvärderingar och styrdokument under perioden 1980-2014. Mer specifikt rör studien två överlappande frågeområden; hur har läroplaner och andra normativa texter beskrivit organiseringen av undervisningen i SO och vilka övergripande kunskaper och färdigheter/syfte har betonats i SO-undervisningen?*

Syftet kommer att kopplas till det kunskapsociologiska antagandet att ämnen skapas genom interaktion mellan aktörer som besitter olika resurser och som kontrollerar centrala positioner av betydelse för ämnesutveckling (Goodson, 2004; Hallström, Martinsson och Sjöberg, 2012).

Studien har en utbildningshistorisk ingång till hur de fyra samhällsorienterande ämnena i svensk obligatorisk grundskola mestadels hanterats som ett gemensamt ”SO”-block under perioden 1980-2014. Historiska tillbakablickar kommer också göras för att sätta in samtidens syn på SO i ett historiskt sammanhang.

## Koncept för SO

Amerikanska och svenska pedagoger har tidigare utvecklat utbildningsideologiska perspektiv på skolan i allmänhet och den samhällsorienterade undervisningen i synnerhet (Englund, 1986). Inom historiedidaktisk teoribildning och Social Studies-forskning har det på senare år också utvecklats en begreppsapparat kring syftet med undervisning i historia och de samhällsorienterande ämnena. I huvudsak har utvecklingen skett i relation till undervisningen i historia, där har t ex Peter Seixas (2002; 2007) och Bruce VanSledright (2011) diskuterat perspektiv på historia. Ronald E. Evans (2004; 2012) har intresserat sig för historia, men han har i sina studier också placerat in syftet med historia i ett vidare Social Studies-sammanhang.

Ett vanligt perspektiv på SO tar sin utgångspunkt i betydelsen av överföring av centrala traditioner och aspekter av olika samhällsfenomen från skola till elev. Det kan handla om kristna traditioner i religionskunskap, platsgeografi i geografi och kanon i historia. Amerikanska historiedidaktiker benämner denna tradition inom historieundervisningen för en "collective memory approach". En viktig del här är det historiska narrativet då utgör en slags referensram som bidrar till att binda samman det förflutna med samtiden. Eleven ges här kulturella verktyg som gör det möjligt att identifiera sig med nationen samtidigt som hon ges möjlighet att orientera sig i tid och rum. Historia i skolan ska i denna ansats bidra till att skapa samhörighet och lojalitet med samhället och dess historia (VanSledright, 2011; Seixas, 2007). Inom pedagogisk utbildningshistoria går det delvis att relatera perspektivet till vad som kallas "perennialism". Englund (1986, 1997) ser t ex att det svenska medborgarskapsämnet också utgick från att elevens fostran till en god medborgare borde ske via traditionsöverföring och acceptering av det rådande samhällets normer. Snarlika aspekter av samhällsorientering i finns också i Europa (Löfström, Virta, van den Berg, 2010). I Sverige finns inom den politiska debatten ett nyvaknat intresse för traditionsöverföring. I samband med den läroplansdebatt som fördes när förslaget på kursplaner för Lgr 11 presenterades 2010 betonades från flera håll t ex att geografi i högre grad skulle handla om landskap och att religionskunskap skulle lägga större vikt på kristendomen. I debatten betonades att traditionsöverföringen är ett centralt inslag i samhällsorienteringen (Samuelsson, 2013).

Progressivismens utgångspunkt gällande de samhällsorienterande ämnenas syfte och metod tar sin utgångspunkt i den aktivt kunskapssökande eleven. Undervisningen bör utgå från elevens intressen och erfarenheter och därmed ge henne verktyg att verka som en aktiv och delaktig medborgare (Molin, 2006). De vetenskapliga begreppen och perspektiven blir ett medel för att lösa samhällsproblem, inte ett självändamål. Undervisning organiserad i ämnen upplevdes som ett hinder för att utveckla "helhetstänkande" kring samhällsproblem (Karlsson, 2009; Englund, 1986). I Sverige har progressivismen utgjort ett slags grundackord inom den pedagogiska SO-forskningen. Även inom statlig skolbyråkrati har undervisningen i allmänhet och SO-undervisning i synnerhet haft progressivismen som ledstjärna (Karlsson, 2009; Samuelsson, 2012).

I Sverige får progressivismen sitt definitiva genomslag under 1960-talet, samtidigt visar Evans (2012) att progressivismen just då får träda tillbaka för det mer kognitivt inriktade disciplinära perspektivet i USA. Evans kopplar framväxten av ett disciplinärt perspektiv, inom Social Studies, till den kritik som växte fram mot progressivismen under sent 1950-talet i kölvattnet av "sputnikchocken". Skulden till elevernas bristande (upplevda) kunskaper kopplades till att undervisning i för låg grad utgick från kunskaper och färdigheter. Lösning, enligt t ex Jerome Bruner, var att i högre grad utgå från de akademiska ämnena. I det disciplinära perspektivet ("disciplinary approach") är det just de vetenskapliga ämnenas perspektiv, metoder och begrepp som ska styra skolans undervisning. Genom t ex källkritiska principer tänks eleverna få verktyg att kunna fungera som effektiva medborgare i ett modern samhälle (Seixas, 2007). Undervisningen ska bedrivas i enskilda ämnen, inte ämnesblock. En undersökande och problematiserande pedagogik förordas. Det ska inte vara elevens intressen och problem som är i fokus, snarare är det de problem som företrädare för de vetenskapliga disciplinerna identifierar som ska behandlas i undervisningen (Evans, 2012; Barr, Barth & Shermis, 1977).

Bland andra Schüllerqvist (2012) ser att ett nytt koncept gällande SO-ämnena har utvecklats på senare tid. Konceptet bygger på sammanställningar av aktuell ämnesdidaktisk forskning och till delar av äldre pedagogisk forskning. Det vi nu kan se är ett postmodern orienterat perspektiv på undervisningen i SO. De stora nationella gemensamma berättelserna och perspektiven är inte utgångspunkten, mer fokus ligger snarare på att ifrågasätta dessa. Vidare är det elevers mångfald av erfarenheter som ska beaktas och tas hänsyn till i undervisningen. Elevers olika identiteter är viktigt, men det innebär inte att disciplinära begrepp är helt uteslutna här. T ex är analytiska förmågor viktiga i dekonstruktion av olika berättelser. SO-undervisningen ska fostra eleverna till perspektivtagande och självreflektion över det egna samhället (Seixas, 2000; 2007; Rösen, 2004; Sandahl, 2011; Johansson, 2012).

Sammafattningsvis går det att se åtminstone fyra konceptioner för SO utifrån aktuell historiedidaktisk och SO-didaktisk forskning.

1. En undervisningskonception för SO har rötter i en äldre **humanistisk** bildningstradition. Formen för undervisningen är i första hand lärarfokuserad. Det övergripande syftet med undervisning är att eleven ska få tillgång till samhällets normer och värderingar och därigenom bli en fungerande samhällsmedborgare. Kunskapsöverföring och homogenisering är viktigt. Historia, religionskunskap och geografi är centrala ämnen inom detta perspektiv.
2. I den **progressivistiskt** orienterade SO undervisningen står eleven och hennes frågor och upplevda problem i centrum. Det omgivande samhället är en viktig resurs. Eleven ska få verktyg att fungera i ett framtida föränderligt samhälle. Perspektiv, metoder och begrepp från de akademiska ämnena blir verktyg som eleven ska använda för att analysera och förstå världen. Undervisning i enskilda ämnen är inget självaändmål, men kan bedrivas om det hjälper eleven att analysera aktuella problem.

Ämnesövergripande undervisning rekommenderas snarare då det gynnar förståelsen av komplexa fenomen.

3. En **disciplinär** konception på SO har vuxit fram under 1960-talet, delvis som en kritik mot progressivismen. Denna utbildningsideologi har påverkats av samhällsvetenskaplig teoribildning, betonar användning av analytiska begrepp som orsak-verkan, komparation liksom av källkritiska frågor. Undersökande metoder förordas. Eleven blir på detta sätt kompetent att möta samhällets krav på förväntningar från arbetsmarkanden, men hon ges också möjlighet att kritiskt hantera olika former av information och media. Frågeställningar och problemområden emanerar från vetenskapliga experters syn på vad som är relevant. Undervisning i enskilda ämnen är ett mål i sig då det ger stadga och reda för eleven.
4. En fjärde utbildningskonception, den **Postmoderna** och tolkande samhällsorienteringen, har vuxit fram under de senaste decennierna. Denna riktning är påverkad av hermeneutik och av postmodernt tänkande. Centralt är att SO handlar om tolkning och konstruktion. Perspektivet förordar att SO-ämnena skall främja elevens tolkningskompetens för att möta en mångkulturell och globaliserad värld. Rörliga identiteter och samhörigheter uppmuntras. Konceptet kan ses som en samtida humanistisk variant, som står i ett starkt spänningsförhållande till den äldre humanistiska ideologin.

Vanligtvis är det svårt att hitta renodlade representationer av perspektiven (Seixas, 2007, Englund, 1997). Det som vanligtvis skiljer perspektiv åt är var tonvikten läggs och vilka principiella utgångspunkter som ligger till grund för kursplanen. Som genomgången kommer att visa handlar det snarare om glidningar mellan olika positioner.

## Begreppsdiskussion

En rad olika begrepp och perspektiv används när frågan om eventuell samverkan mellan ämnen diskuteras och beskrivs. I artikeln kommer begreppet block att användas liktydigt med ett sätt att benämna ett antal ämnen under ett gemensamt namn, i artikeln rör det främst SO-blocket. Detta säger inget om hur en eventuell samverkan mellan ämnen ska se ut. Likaså används begreppet SO-undervisning i texten med det avses i artikeln just undervisning i SO-ämnena, den kan ske i samverkan mellan ämnen eller ämnesseparat.

När det gäller analysen av graden av samverkan mellan ämnen finns ett antal sätt att beskriva och analysera detta. En strikt *ämnesundervisning* är fokus på att fördjupa och utveckla specifika teman och aspekter inom ett ämne. Genom detta kan mer djuplodande kunskaper utvecklas inom ett ämnesområde. Samverkan mellan ämnen kan göras genom att ämnen blir *stödämnena*, t ex kan matematik ge stöd till olika naturvetenskapliga ämnen. Det går också att se att ett område går att beskriva ur olika ämnesperspektiv. Antiken kan t ex behandlas ur ett historiskt, ett estetiskt och ett



religiöst perspektiv. Det är då fråga om en slags *flerämnessamverkan*. Här hålls de olika ämnen tydligt isär men man betonar att de kan ge olika perspektiv på ett och samma fenomen (Svingby, 1986; Karlsson, 2009; Harnow Klausen, 2011).

I vad som på engelska ibland kallas *interdisciplinary studies* eller *ämnesintegration* är samverkan mer omfattande. Här är det ett mer övergripande problem som analyseras med hjälp av olika ämnesperspektiv, i SO-undervisning skulle det exempelvis kunna röra temat utveckling och stagnation i utvecklingsländer och demokratisering. Som jag förstår det är *ämnesintegration* en mer fördjupad form av ämnessamverkan än *flerämnessamverkan*. En viss nedbrytning av ämnen görs då särskilda teman blir det överordnade i undervisningen. Fortfarande är de traditionella ämnena utgångspunkten för läroplanen och undervisningen men den ordinarie undervisningen ”avbryts” för mer tematiska studier. I svenska läroplaner används begreppet *ämnesövergripande*. Det används i generella skrivningar om undervisning kring vissa teman och läraren ska; ”i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger” (Lgr 11, s. 19). Skrivningarna påminner om tidigare läroplaners formuleringar. En ämnesövergripande organisering av undervisningen ligger nära en undervisning präglad av ämnesintegration. I en *transdisciplinär* undervisning däremot bryts ämnen ”ner” och nya metoder och perspektiv utvecklas (Åström, 2007; Harnow Klausen, 2011). I vissa svenska SO-kursplaneskrivningar (I exempelvis Lgr 80 och den reviderade Lpo 94) har ämnessamverkan övergått delvis till en transdisciplinärt orienterad ansats.

I svensk modern läroplanshistoria är det dock svårt att hitta renodlade former av samverkansformer. Det är snarare rimligt att tala om en glidande skala där olika samverkansformer framträder mer eller mindre tydligt. Till organisering av undervisningen måste också mer övergripande perspektiv på skolans uppgift och funktion kopplas.

### **SO; ämnesintegrering eller ämnesuppdelning i tidigare forskning och debatt**

I Sverige och andra länder har frågan om organiseringen av skolans kunskap varit föremål för diskussion under hela 1900-talet. Hallström och Sjöberg (2012) visar exempelvis gällande Sverige hur ämnesföreningar som Historielärarnas förening aktivt motverkat ämnesintegration inom SO-blocket. Denna kamp för ämnet har varit kopplad till ett intensivt opinionsbildningsarbete. Utgångspunkten var en pedagogisk syn där en stark klassifikation och en tydlig inramning av ämne och undervisning var normen. Mot detta stod en progressivistisk pedagogisk grundsyn, med företrädare i den akademiska disciplinen pedagogik (Elgström & Hellstenius, 2011). Företrädare för en progressivistisk syn har, enligt t ex Larsson (2001) länge haft bäst kontakt med det socialdemokratiska skolprojektet präglad av reformpedagogiska tankar (Larsson, 2001; Hallström, och Sjöberg, 2012).

Förespråkare av en elevcentrerad och ämnesintegrerad undervisning har historiskt, enligt Goodson (2004), lyft fram en undervisning där olika problemråden är i centrum. Här vill man komma bort från eleven som en passiv mottagare av ett fast, av andra bestämt, undervisningsinnehåll. Snarare är det elevaktiva arbetssättet ledstjärnan. Goodson noterar att progressiva pedagoger ville bort från en tradition där skolan rakt av tog över universitetens ämnen. Goodson kallar denna tradition med elevens intresse i fokus ”pedagogisk”. Här är också en problembaserad undervisning där ett mer sammanhängande elevschema snarare än en fragmenterad ämnesuppdelad arbetsdag är normen. Mot detta står en syn på läroplanen, enligt Goodson, där just de akademiska ämnena ska göra utgångspunkten i undervisningen (Goodson, 1996).

Baseras undervisningen på enskilda ämnen är risken stor att elevens helhetsförståelse av samhället blir lidande. Om de traditionella akademiska ämnena får styra riskerar undervisning präglas av fakta och kunskapsreproduktion, enligt förespråkarna för en ämnesövergripande SO-undervisning (Svingby, 1989, Englund & Östman, 1996). Hos förträdare för en ämnesdisciplinär organisering av SO-ämnenas kunskapsområde finns det enligt t ex Englund (1996) och Goodson (1996) en syn på kunskap, skola och elev som går stick i stäv med mycket av progressivismens utgångspunkter. I den ämnesuppdelade undervisningen är läraren auktoriteten och eleven ska passivt ta del av olika kunskapsinnehåll.

Historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson vänder sig mot en allt för förenklad och svartmålande bild av anhängare av en ämnesspecifik undervisning inom SO. Han visar hur förespråkare för en ämnesintegrerad SO-undervisning hävdar att ämnesundervisning leder till fragmentisering och uppsplittring av elevernas förståelse. Han noterar också hur det han kallar fackpedagoger närmast slentrianmässigt ser historieämnet och ämnesspecifik undervisning som liktydigt med en reaktionär syn på skola och samhälle. Enligt Karlsson kan en SO-undervisning byggd på enskilda ämnen (i hans exempel historia) visst bidra till ”helhetsförståelse” av olika fenomen. Historia som akademisk disciplin har av tradition strävat efter kontextualisering, komplexa orsaksförklaringar och problematisering. Likaså vänder sig Karlsson kraftfullt mot en historieundervisning som entydigt betonar faktakunskaper och inte utgår från elevens samtida erfarenheter (Karlsson, 2009). Det går också att, såsom Evans (2012) gör, påpeka att företrädare för en disciplinärt orienterad SO-undervisning i USA starkt betonade ett undersökande arbetssätt.

### **Ett kunskapssociologiskt perspektiv**

Hallström, Martinsson och Sjöberg (2012) analyserar hur skolämnena skapas och förändras i en komplex dialog mellan olika aktörer, intressen och traditioner. Deras närstudie av olika ämnesföreningar visar hur föreningarna på olika sätt strävar efter att öka eller i vart fall behålla medlemmarnas och ämnets ställning i skolan. De, liksom Goodson, ser att detta görs genom både opinionsbildning och tillförskansande av olika centrala positioner i samhället, t ex deltagande i kursplaneskrivande. Föreningarna har haft tre övergripande målsättningar med sin verksamhet, att utvidga sitt territorium, att öka sina resurser och att öka sin status. Territoriet handlar bl a om huruvida ämnet är

obligatoriskt eller inte på olika stadier, resurser rör t ex frågan om andel timmar medan status är mer implicit och handlar t ex om viktiga aktörer som myndigheter och politiker ”talar om ämnet”.

Tidigare utbildningshistoriska studier med kunskapssociologisk ingång har studerat organisering av bedömningsinstitutioner. Bedömningsinstitutioner ska i artikeln ses som ett paraplybegrepp för hur staten organiserar olika sätt att samla in kunskaper om skolan och elevernas kunskaper. Tester, betygssystem och utvärderingar är exempel på bedömningsinstitutioner. Dessa institutioner har en avgörande roll i definitionen av vad syfte med och innehållet i olika ämnen är och bör vara (Sjöberg och Hallström, 2012; Goodson, 2004).

Goodson (2004) resonerar om sambandet mellan ämnesutveckling, bedömning och kontroll av kunskap. Kontrollen av kunskap signalerar vad som är viktig och rätt kunskap. Olika grupper strävar efter att kontrollera innehållet i undervisningen och en central del här är just bedömningssystemet. Genom olika former av utvärderingar och examinationssystem kan innehållet i undervisningen kontrolleras. Goodson hävdar, med utgångspunkt i England, hur denna kontroll också inneburit en kontroll över själva definitionen av vad för slags kunskap ämnen bör utveckla hos eleven. Även frågan om hur betygen ska sättas, i enskilda ämnen eller i block, är en viktig del i konstituerandet av ämnen. Således strävar aktörer efter direkt kontroll över centrala institutioner, eller så kan man också agera för att påverka utformningen av bedömningsinstitutioner. Hallström och Sjöberg (2012) visar med stöd i kunskapssociologisk teoribildning hur ämnesföreningar mycket aktivt motverkat blockbetyget i SO och NO. Enligt ämnesföreningar kunde blockbetyg leda till en ämnesövergripande undervisning, vilket i förlängningen kunde underminera enskilda ämnen. De ser detta som ett sätt att hävda ett ämnesrevir.

Inom svensk och internationell utbildningshistorisk forskning finns en tradition där intresset ligger i att se på hur specifika historiska sammanhang inverkar på olika ämnen. Dessa sammanhang handlar om de konflikter som finns kring vad som ska vara värdefull kunskap i ett nationellt skolsystem och hur detta utvecklas över tid. Definitionen av värdefull kunskap hänger också samman med vad som ska vara skolan och olika ämnens övergripande mål (Hallström, Martinsson och Sjöberg, 2012; Goodson, 2004; Englund 1986). Jag är intresserad både av tillfälliga bestämningar av vad som är värdefull kunskap och hur dessa bestämningar utmanas, förändras och ges nya innebörder. Den utbildningshistoriska utgångspunkten hämtar därför stöd i den kunskapssociologisk och ämnesdidaktisk tradition där ämnen betraktas både som fasta produkter i t ex en kursplan, men också som en slags föränderlig, förhandlingsbara och konfliktfyllda sociala produkter (Hallström, Martinsson och Sjöberg, 2012; Goodson, 2004; Lövheim 2006).

I diskussionen om vad ett ”ämne egentligen är” kommer jag att utgå dels från att ett ämne (eller som i det här fallet ett ämnesblock) kan ses som en fast produkt som manifesteras tillfälligt i en kursplan och ständigt förändras och omtolkas, denna process sker exempelvis genom kommentarmaterial från myndigheter, test, utvärderingar, universitetsutbildningar, läromedel och konkret undervisning. Denna ämnesprocess sker både via politiska beslut och via social sammanslutning där

medlemmar i t ex ämnesföreningar definierar vad ämnet är. Ämnet blir här ett slags kommunikativt nätverk där olika intressenter försvarar olika positioner. Dessa tolkningar av ämnet görs genom t ex debattinlägg, vetenskapliga artiklar, remissvar och andra resurser. (Goodson, 2004; Arfwedson & Arfwedson 1995; Molin, 2006).

### **SO-blocket; ett ämne?**

Med stöd från kunskapssociologisk forskning kring ämnesformering analyseras materialet gällande SO. Vanligtvis har tidigare forskning om ämnesformering utgått från de högre stadierna i skolan, i Sverige realskola och läroverk (fram till 1965) samt högstadium och gymnasium. Det är inte oproblemiskt att utgå från tidigare kunskapssociologisk ämnesforskning. SO-blocket har historiskt framförallt definierats som ett samlat kunskapsområde bestående av fyra olika ämnen. Dock kan SO-blocket rimligen betraktats som ett eget läroplansämne för hela grundskolan vid två tillfällen. I Lgr 80 försvann de specifika ämnesbeteckningarna, men det fanns fortfarande kvar fyra tydliga innehålls områden som kunde kopplas till ämnena. I den reviderade varianten av Lpo 94 från år 2000 gavs SO både en egen kursplan och egna betygskriterier. Vid dessa tillfällen blev SO-blocket också i det närmaste ett ämne med stark legitimitet hos statsmakterna. Det finns också ett annat problem med att applicera perspektiv som haft de högre stadierna som undersökningsobjekt på hela grundskolan. Orsaken till detta är att lärare på lägre stadier vanligtvis har minst 6-10 undervisningsämnen. Lärarnas intresse för att bevara ämnets särart torde vara mindre här. Med reservation för dessa invändningar gällande teoretisk utgångspunkt ser jag ändå att ett kunskapssociologiskt perspektiv på SO-blockets utveckling är ett fruktbart perspektiv. Som studien kommer att visa har vi en rad olika aktörer och institutioner som använt sig av olika arenor och resurser för att påverka SO-blockets karaktär. Den för kunskapssociologin viktiga frågan; - kontrollen över och karaktären av olika bedömningsinstitutioner- går som en röd tråd genom den utbildningshistoriska debatten om SO-blocket organisering, vilket gör en fördjupad studie av detta relevant.

### **Metod och material**

För att komma åt hur SO som ett specifikt ämnesintegrerat kunskapsområde framträder och förändras i svenska skolan har jag valt att analysera ämnet som det formellt beslutade ämnet, eller läroplansämnet (Schüllerqvist, 2012). Dock kommer jag också att betrakta läroplansämnet ur ett processperspektiv. Det innebär att även om ämnet visserligen har manifesterats i kursplan fortsätter myndigheternas tolkning av ämnet i flera sammanhang. Jag kommer göra en innehållsanalys av skrivningar i kursplan och andra dokument. Denna analys fokuserar på centrala syftesbeskrivningar av mer SO-övergripande och ämnesspecifik karaktär.

I och med att den svenska skolan kring 1990-talet omreglerades och gick från regelstyrning till mål- och resultatstyrning fick det konsekvenser också för den externa kunskapskontrollen. Tidigare hade de nationella proven haft en viktig funktion i kontrollen och styrningen av skolan, nu blev även de nationella utvärderingarna ett sätt att följa upp och styra skolan. De samlade kunskapsutvärderingarna skulle ge

underlag för både makthavare och för lärare på fältet för att utveckla skolan och undervisningen. Utvärderingarna gavs en central roll dels för tolkningen av läroplanen och dels för vad som skulle förbättras i skolan.

När det gäller utvärderingar har jag koncentrerat mig på de Nationella utvärderingarna gjorda 1992 och 2003 (NU 92 och NU 03). I *Resultat från en kunskapsmätning 1995* ansvarade Gunilla Svingby för en studie av samhällskunskapen. Då andra SO-ämnen inte studerades har rapporten inte analyserats. I *Den medborgerligt – moraliska aspekten av SO-undervisningen i grundskolan och gymnasiet* var det bara en aspekt av undervisning som utvärderades, den utvärderingen har heller inte inkluderats här då jag är intresserad av SO som ett undervisningsblock. Dessa utvärderingar är de mest omfattande som har gjorts av SO-ämnena i skolan. Jag har också inkluderat Skolinspektionens kvalitetsgranskning *Undervisning i SO-ämnena år 7-9; Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*. Utvärderingen är den av staten senast gjorda större utvärderingen av SO-undervisningen.

I analysen av utvärderingarna har jag fokuserat på utvärderingarnas frågeställningar och slutsatser. Elevresultaten behandlas framförallt i relation till de slutsatser som dras i utvärderingarna. Orsaken till detta är att det inte är elevernas kunskaper som är i fokus. I analysen av utvärderingarnas frågor och slutsatser har en mer övergripande kunskapssociologisk frågeställning kring bedömning kopplats till analysen av det konkreta materialet. Här är dels beskrivningarna av hur relationen mellan de olika SO-ämnena beskrivits viktig, dels är beskrivningarna av SO som block centralt. Jag har också i möjligaste mån analyserat vilka akademiska och vetenskapliga perspektiv som haft inflytande. Det innebär att personer och vetenskapliga institutioner kommer att lyftas fram i studien.

I artikeln görs en översiktlig genomgång av grundskolans kursplaner från 1962 och framåt gällande SO och ämnesintegrering. Inalles handlar det om sex läroplaner (Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94, Lpo 94 den reviderade versionen år 2000 och Lgr 11). Fokus på läsningen ligger på de delar som rör skrivningar om ämnesintegrering och SO-ämnen. Även en redogörelse av de utredningar, motioner och propositioner som föregick kursplanerevideringarna 1980-2011 görs i artikeln. Jag har här utgått från de propositioner som föregick de kursplanerna. I propositionerna finns också remissvar som inkluderats i redogörelsen. Jag har valt, av avgränsningsskäl, att inkludera de socialdemokratiska motionerna. Redogörelsen för detta material blir dels en beskrivning av den utbildningspolitiska kontexten utvärderingarna kom till i, dels blir det en viktig del i slutdiskussionen om kontinuitet och förändring gällande syftet och organiseringen av undervisningen inom SO-blocket under 40 år.

### **Avgränsningar**

Fokus är på perioden 1980-2013. Orsaken till detta är dels att perioden 1940-1980 redan behandlats i flera sammanhang. T ex har Marklund (1986), Svingby (1986), Englund (1986), Larsson (2001), Karlsson (2009) på olika sätt studerat detta. Även i Hallström och Sjöbergs (2012) studie ligger det tidsmässiga fokus på tiden 1946-1980.

## Resultatredovisning

### En inledande historisk tillbakablick, 1960-1980

I svensk utbildningshistoria kopplas ofta frågan om ämnesintegrerad eller ämnesuppdelad undervisning samman med införandet av en enhetlig grundskola på 1960-talet. Text såg pedagogen Sixten Marklund (1986) att frågan om organisering av undervisningen korrelerar till olika skoltraditioner. I folkskolan med dess klasslärarsystem och inriktning mot praktisk och användbar kunskap dominerade blockundervisning. I realskolan däremot var det de akademiska ämnena som sipprade ner och gav undervisningen en teoretisk och ämnesuppdelad inriktning. På det nya högstadiet som infördes på 1960-talet blev mötet mellan de olika skoltraditionerna folkskola och realskola tydligt och här hävdade Marklund att undervisningen skulle organiseras ämnesövergripande. Bl a betonade han att de stora överlevnadsfrågorna om fred, hälsa och föda var frågor som inte hade någon enskild ämneshemvist. För att hantera dessa överlevnadsfrågor var en ämnesövergripande undervisning ”ofrånkomlig” (Marklund, 1986, s. 94).

I och med att de första enhetliga läroplanerna för hela grundskolan (årskurs 1-9) infördes på 1960-talet påbörjades formationen av specifika ämnesblock. 1962 grupperades orienteringsämnena (fortsättningsvis OÄ) i två block, ett naturorienterat (fortsättningsvis NO) och ett samhällsorienterat (fortsättningsvis SO). NO-blocket bestod av ämnena kemi, biologi och fysik. I SO-blocket ingick historia, religion, geografi och samhällskunskap. Med block avses här en definition av en specifik typ av ämnen under en gemensam beteckning. Att benämna det ”block” var en markering om att vissa ämnen har gemensamma beröringspunkter. Att ämnena grupperades och benämndes som NO respektive SO innebar dock inte att undervisningen alltid skulle vara ämnesövergripande. Det var inledningsvis snarast ett administrativt begrepp. Dock skrevs exempel på specifika områden där samverkan mellan ämnen var möjlig i Lgr 62; t ex ekonomisk fostran och konsumentfostran. Även att ge historiska perspektiv på samtida samhällsfrågor lyftes fram (Marklund 1986). Dock fick inte samverkan ”drivas så långt, att en lämplig lärogång i ämnet äventyras” (Lgr 62). I Lgr 62 var alltså ämnet alltjämt utgångspunkten för undervisningen, men genom en ”samordning” av ämnena i block underlättades samverkan mellan ämnena (Hallström och Sjöberg, 2012; Svingby, 1986).

I Lgr 69 fanns övergripande målskrivningar gällande samtliga OÄ-ämnena. Ett övergripande syfte med OÄ var att ge eleven ”kunskaper om den omgivande verkligheten och om människors liv och verksamhet förr och nu”. För samhällsorienteringen betonades att undervisningen skulle:

*ta sikte på att för eleven levandegöra de bärande idéerna i vår demokratiska livssyn och efter hand öka elevens förmåga att förstå sig själv och sin egen situation, sina medmänniskor och omvärlden och att göra en positiv insats som samhällsmedborgare. (Lgr 69, s. 171)*

Elevers ”erfarenheter, intressen och problem” skulle vara utgångspunkten och ”Hänsynen till de enskilda ämnenas systematik” skulle träda i bakgrunden (Lgr 69, s. 171). Detta låg i linje med de allmänna skrivningar som fanns i läroplanens generella rekommendationer. ”Vid samlad undervisning går man inte ut ifrån ett ämnesindelad stoff utan bygger upp undervisningen kring valda stoffenheter i den form eleverna möter dem ute i livet.” (Lgr 69, s. 44). I läroplanen fanns konkreta förslag på hur samverkan kunde ske mellan de olika orienteringsämnena:

*Med samhällskunskap och naturkunskap kan en samverkan ofta ske under aspekten nu—förr. Teknikens utveckling och biografiska skildringar av uppfinnare och forskare samt skildringar av samhällsliv, sociala förhållanden och umgängesformer i gångna tider kan på så sätt tas upp till behandling. (Lgr 69, supplement, s. 36)*

Som beskrivits ovan hade de tidigare grundskolereformerna alltmer lyft fram samverkan mellan ämnen, även termen ”orienteringsämnen” hade börjat användas. Dock var fortfarande grunden för organisering av undervisningen ämnesuppdelad men samtidigt var elevens erfarenheter från verkliga livet centralt.

### **Ett ämnesintegrerat SO-block, 1980-1992 (Ämne som problem)**

I den proposition som föregick Lgr 80 förespråkades att ”De traditionella ämnenas identitet försvinner och ersätts av ett ämnesövergripande arbetssätt. I propositionen refererades till dåvarande Skolöverstyrelsens synpunkter på hur undervisningen skulle organiseras i en ny läroplan. (Proposition 1978/79:180, s. 74). Propositionen och den kommande läroplanen Lgr 80 lades fram av en borgerlig regering. Synen på ämnen och SO-blocket hade inga avgörande ideologiska skiljelinjer. När riksdagen 1982 debatterade SO-blocket och betygsättning, framförde t ex den socialdemokratiska ministern Bengt Göransson åsikten att när integrationen i SO-blocket är genomförd är SO ”i realiteten ett ämne”. (Riksdagsprotokoll 1983/82:15, s. 23)

I Lgr 80 betonades att ämnesgränser inte skulle styra undervisningen. Det viktiga var att läraren i samråd med eleverna identifierade vilka specifika områden och frågor som undervisningen skulle behandla. Enligt läroplanen var de frågeområden eleverna intresserade sig för inte avgränsade till specifika ämnen. Dock avvisades inte ämnesundervisning, den kunde ”ge reda och stadga åt undervisningen” enligt läroplanen (Lgr 80, s. 41).

Gällande SO-blocket avskaffades ämnesbeteckningarna och ett antal teman för SO-undervisningen skrevs fram; Människan, Människans omgivning, Människans verksamhet – tidsperspektivet, Människans verksamhet – Samhällsperspektivet och Människan frågor inför livet och tillvaron; religionskunskap. I läroplanen grupperades samtliga orienteringsämnen under rubriken ”Orienteringsämnen”. I ingresstexten lyftes samverkan fram även mellan ämnesblocken; ”De naturorienterade och de samhällsorienterade ämnena skall stödja och komplettera varandra.” (Lgr 80, s. 113) Det fanns också i ingressen ett antal gemensamma mål som motiverade orienteringsämnenas plats i skolan, t ex var ett av målen att ”eleverna skall lära sig

förstå människolivets betingelser och samspelet med omgivningen, tekniken och naturen” (Lgr 80, s. 114).

Inledningsvis slogs fast att SO-undervisningen hade ett särskilt ansvar för att fostra elever till medborgare i ett demokratiskt samhälle.

Läroplanen föreskrev följande gällande SO-blocket:

*Genom undervisningen i de samhällsorienterande ämnena skall eleven vidga sina kunskaper om sig själv och andra, om människors liv och verksamhet förr och nu samt om tillvaron och dess problem. De skall därigenom skaffa sig tilltro till sin förmåga att påverka och förbättra sina egna andras levnadsförhållanden. Eleven skall stimuleras till egna insatser i samhällslivet och få kännedom om de möjligheter som finns att påverka utvecklingen genom medverkan i politisk och fackligt arbete och genom anslutning till olika ideella organisationer och föreningar.---I undervisningen skall eleverna träna sig att söka orsaker till motsättningar och att bearbeta konflikter. Skolan skall hjälpa eleverna att förstå hur konflikter mellan enskilda människor, mellan grupper och stater uppstått i det förflutna och kan uppstå i dag, vilken grund konflikter kan ha, hur de kan förebyggas och hur de kan lösas.--- Den omgivande verkligheten bör studeras i nära samverkan med de naturorienterade ämnena.--- Undervisningen skall hjälpa eleverna att sätta in sig själv i allt större sammanhang i tid och rum.--- Elevernas egna upplevelser och iakttagelser skall vara utgångspunkt för studier av den omgivande miljön.( Lgr 80, s. 120, 121)*

En tydlig dominans av en progressivt inriktad SO-undervisning föreskrevs, notera att det även fanns gemensamma övergripande mål för samtliga orienteringsämnen.<sup>1</sup> Men spår av disciplinära perspektiv fanns också, i exempelvis skulle eleven i ”det historiska spåret” på högstadiet arbeta med ”historiska källor och metoder” (Lgr 80, s. 124). Likaså rymdes mer av humanistiska bildningsperspektiv då t ex studier av Sveriges karta och bibeln skrevs fram i kursplanen (Lgr 80, s. 123-127).

## NU 92

Den utvärdering som gjordes tidigt 1990-tal gjordes rent utbildningspolitiskt i en brytningspunkt, en av de mer progressivt inriktade kursplanerna utan specifika ämnen, men med en övergripande SO-kursplan, hade funnits i 10 år i svensk grundskola. Under slutskrivandet av utvärderingen hade dock en borgerligt ledd regering påbörjat ett omfattande läroplansarbete, där bl a återinförandet av de enskilda SO-ämnena stod på agendan. Men av den påbörjade reformeringen märktes ringa i utvärderingen.

Ett antal nationella utvärderingar genomfördes under sent 80-tal. Utvärderingarna berörde inte SO-blocket. Några år senare gjordes åter en nationell utvärdering av grundskolan. Syftet var att bedöma hur väl läroplanens mål uppfylldes. I projektet studerades visserligen specifika ämnesområden/ämnen men en stor del av utvärderingen handlade om kunskapssyn, skolutveckling, arbetsformer etc. I

---

<sup>1</sup> Jmfr här också med Englund (1986).



utvärderingen ingick, förutom de enskilda ämnesutvärderingarna, en rad andra rapporter som t.ex. rapporten ”Problemlösning i grupp”. En tanke med SO-utvärderingen var, jämte prövandet av målpuppfyllelsen, att verka för ämnesdidaktisk fortbildning. Både i SO-rapporten och i andra rapporter fanns råd och anvisningar om hur undervisningen borde bedrivas. Ansvarig för utvärderingen var pedagogen Gunilla Svingby som då var verksam vid lärarutbildningen i Mölndal.

I inledningen redogjordes för utvärderingens syn på kunskap och ämne. Enligt utvärderarna fanns det två grundläggande synsätt på kunskap i Lgr 80. Den första traditionen var den konstruktivistiska kunskapssynen där kunskap uppstår i mötet mellan eleven och stoff eller elevens egna erfarenheter. I läroplanen fanns också, enligt författaren, drag av en mera restaurerad pedagogik där kunskap överfördes från lärare till elev. Vidare presenterades utvärderingens syn på ämnet. Att Lgr 80 inte använde sig av ämnesbeteckningar noterades men man påpekade också att de fyra separata SO-ämnena var en viktig del av utvärderingen (NU 92, s. 14f).

### **SO som kunskapsområde, spår av ämnen**

Inledningsvis fastslogs att utvärderingen handlade om ”Omvärldskunskap: SO” och att utvärderingen också skulle undersöka sambandet mellan de fyra ämnena och de fem huvudmomenten. Rapporten påpekade också att ”vilket innehåll som är det rätta, vilka kunskaper som är viktiga, ja t.o.m vilka ämnen som skall läsas, är emellertid inte självklart” (NU 92, sid. 7). Författarna konstaterade vidare att det som de kallade omvärldskunskap-SO är ett ämnesområde som rymde både en disciplinär syn och en progressiv syn på undervisning.

Utvärderarna gjorde efter dessa resonemang ett förtydligande: Utvärderingen utgår från de allmänna målen och från de mål och kursplaner som gäller för de samhällsorienterade ämnena. I dessa mål fanns fem moment; Människan, Människans omgivning, Människans verksamhet – tidsperspektivet, Människans verksamhet – samhällsperspektivet och Människans frågor inför livet och tillvaron: religionskunskap. I *NU 92* konstaterades att dessa områden ”speglades av ämnen”, men också att de fanns spår av ämnen som psykologi, sociologi och etnologi. Sammantaget innebar detta att intentionen i läroplanen var att de fem perspektiven var viktigare än specifika ämnen (NU 92, sid. 9ff).

De olika områdena, notera att begreppet ämne inte användes här, skulle leverera begrepp och färdigheter som var centrala i kurplanen.

I utvärderingen refererades läroplanens övergripande syfte med SO:

- att lära eleverna att förstå människolivets betingelser och samspelet med omgivningen, tekniken och naturen
- att få kunskap om mänsklig verksamhet förr och nu i perspektivet av att se nuets rötter i det förgångna och framtiden i det nuvarande
- att ge demokratisk fostran
- att få förståelse för och tillfälle att bearbeta livsåskådningsfrågor (NU 92, s. 10)

I konstruktionen av uppgifterna lyftes några perspektiv och teman fram; sammanhang, begreppslig förståelse och undersökningsfärdigheter, förmågan att använda fakta och färdigheter och reflektera över värderingar. När uppgifterna konstruerades var skolans mål och elevens erfarenheter viktiga, men även relevant forskning från pedagogik och de olika ämnesdisciplinerna skulle beaktas vid uppgiftskonstruktionen.

### **Utvärderingens slutsatser**

Utifrån resultatet från utvärderingen konstaterades att det var fel att tala om en ”SO-undervisning”. Skälet till detta var att undervisningen fortfarande bedrevs utifrån ämnen. Läroboken och läraren, inte eleven var i fokus för undervisningen. Enligt utvärderingen var skolan isolerad från samhället och elevernas erfarenhet. Undervisning präglades av en snuttifierad ämnesuppdelad SO-undervisning. Få tillfällen till fördjupning och helhetsperspektiv gavs, enligt rapporten.

Eleverna hade bristande faktakunskaper, men också bristande kompetens att jobba mer självständigt och analytiskt. Det fanns betydande svagheter i elevernas förståelse av källkritiskt tänkande och förmågan att formulera egna frågeställningar. Enligt utvärderarna borde undervisningen, för att råda bot på bristerna, ge eleven möjlighet att jobba mer med frågor som intresserade dem, likaså borde mer tid ges åt fördjupningar.

Ett grundproblem var att den splittrade undervisningen inte utgick från elevens erfarenheter och intressen utan lät enskilda ämnen styra (NU 92, sid. 171ff).

### **SO som block, övergripande princip**

SO-blocket skrevs fram som ett eget kunskapsområde som var mer än summan av de olika ämnena. Ämnena var underordnade de fem teman SO-undervisningen skulle innehålla. SO var ett slags omvärldsämne där inte bara de traditionella skolämnena bidrog med kunskap, även psykologi, sociologi och etnologi bidrog. SO blev delvis en form av transdisciplinärt ämne där de enskilda ämnena visserligen inte var oviktiga, men de skulle bidra till att skapa ytterligare ett ämne, SO. I relation till Lgr 80 var detta en koherent tolkning av kursplanen.

En forskare med en progressivistisk utgångspunkt kom alltså att kontrollera utvärderingen. Samma forskare, Gunilla Svingby, kom också att ansvara för framtagande av en rad kommentarmaterial till Lgr 80. I *Kunskap och begrepp* (1986), redogjorde bl a Gunilla Svingby för tankarna med SO-blocket i Lgr 80. Hon redogjorde där för olika sätt att organisera ämnesintegrerad undervisning. I Svingbys *Sätt kunskapen i centrum* (1985) presenterades också kunskapssynen i Lgr 80. Bl a konstaterades att ämnen förvisso kan vara en organiserande princip för undervisningen, men det var själva undervisningens problem och frågeställning som skulle avgöra undervisningens upplägg (sid 109). Även i SÖ:s kommentarmaterial, *Om undervisning i orienteringsämnena* (1990) fanns uttolkningar av hur SO-undervisningen skulle organiseras ämnesövergripande. Som sakkunnig vid framtagandet av materialet anlätades bl a Gunilla Svingby. Personer med

progressivistiska utgångspunkter kom alltså att kontrollera flera centrala delar av den statliga styrningen av SO-undervisningen. Det innebar inte att andra aktörer var passiva, tvärtom var t ex historielärarnas förening mycket aktiva. De hade exempelvis synpunkter på huruvida man skulle kunna sätta blockbetyg eller inte i SO (Hallström och Sjöberg, 2012). Men dessa företrädare hade inte formell makt påverka hur staten formulerade normativa rekommendationer för undervisningen.

Även om såväl läroplan som utvärdering i grunden utgick från ett progressivistiskt perspektiv på SO, fanns inslag av disciplinära aspekter då t ex begrepp och undersökande arbetssätt lyftes fram. Dock var det elevens problem och intresse som stod i fokus, inte de av de akademiska experterna identifierade problemen (Jmfr med Evans, 2012).

### **Ämnesuppdelning och ämnesintegrering; 90-talets reformeringar**

I början av 1990-talet genomfördes en rad omfattande reformer i svensk skola; kommunaliseringen, friskolesystemet och införande av en ny styrprincip av skolan; mål- och resultatstyrning. En ny läroplan med tillhörande kursplaner, Lpo 94, infördes också.

I den borgerliga regeringens proposition 1992/93:220 konstaterades att uppföljning och utvärdering var viktiga styrinstrument för skolan. Staten, huvudmännen och de ansvariga i skolan skulle med hjälp av dessa instrument kunna analysera måluppfyllelsen och bedöma utbildningens resultat. Målen skulle utformas för att kunna följas upp och utgöra basen för analys av resultaten. Nationella mål och ämnesprov i vissa ämnen för årskurs 5 och 9 samt betygskriterier för årskurs 9 infördes. *Skola för bildning*, (SOU 1992:94) och propositionen 1992/93:220 låg i huvudsak till grund för reformer gällande styrning och kursplaner.

I Lpo 94 återinfördes ämnesbeteckningarna som tagits bort under Lgr 80 för SO-blocket, samtidigt ströks det gemensam övergripande syfte för SO-ämnena. Frågan om hur SO-undervisningen skulle organiseras var dock omstridd. I förarbeten och motioner diskuterades frågan om SO-undervisningens innehåll, syfte och organisation.

I *Skola för bildning* föreslogs t ex att för stadierna 1-5 skulle ett nytt ämne, *Samhällslära*, införas. Detta ämne skulle ersätta geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap (SOU 1992:94, sid. 267). Även den Socialdemokratiska motionen (1993/94) förespråkade att SO-blocket skulle bevara sin ämnesövergripande karaktär:

*Ämnenas inneboende logiska struktur ska naturligtvis användas som stöd för inläringen, men kan inte vara utgångspunkten för lärandet i grundskolan. Därför är det i strid med modern skolforskning att så starkt som regeringen gör betona att undervisningen i grundskolan ska ha sin utgångspunkt i ämnen. ”Denna akademisering av grundskolan försvårar möjligheten att uppnå de mål som samhälle och arbetsliv förväntar sig av skolan. Skolarbetet bör i stället vara ämnesövergripande och utgå från elevernas kunskaper, erfarenheter och behov”. Regeringens förslag till nya kursplaner innebär till skillnad mot Lgr 80 att de naturorienterade och*

*samhällsorienterande ämnena åter delas upp i separata kursplaner (motion 1993/94). (Min markering)*

I argumentationen länkades organiseringen av SO-undervisningen till utbildningsideologiska utgångspunkter; ett disciplinärt perspektiv på de samhällsorienterande ämnena kopplades samman med ämnesseparering.

I de förändringar som genomfördes av den socialdemokratiska regeringen under andra hälften av 90-talet gjordes dock flera principiellt viktiga revideringar i Lpo 94 (fortsättningsvis Lpo 94, 2000). Skolan fick ånyo en egen sammanhängande kursplan för SO. Notera att Skolverket i den engelska versionen kallade denna text för Social studies (Lpo 94, 2000 engelsk version).

I förordet till kommentarstexten till de reviderade kursplaner förklarade Skolverkets generaldirektör Mats Ekholm bakgrunden till revideringarna:

*De [lärarna] tycker i stor utsträckning att kraven ligger på en rimlig nivå, även om många menar att det är svårt för alla elever att nå uppställda mål. Men studierna visar också att det är stor skillnad på hur kursplaner och betygskriterier uppfattas, tolkas och används på olika skolor. En viktig utgångspunkt vid revideringen har därför varit att göra dokumenten tydliga som uppdrag till skolan (Skola 2000, förord)*

De skäl som angavs till revideringarna var framförallt att kursplanernas tydlighet måste förbättras. Genom att införa nya betygskriterier och en sammanhängande SO-kursplan skulle kursplanerna bli tydligare.

Parallellt med detta fanns ämnesplanerna kvar från 1994. Lärarna själva valde om de ville bedriva ämnesundervisning eller en SO-undervisning utifrån den nya SO-kursplanen. Det fanns betygskriterier både för integrerad och ämnesuppdelad undervisning. Samverkan med andra ämnen utanför SO-blocket förordas också (Lpo 94, 2000).

Syftet med SO-ämnena beskrevs inledningsvis på följande vis:

*Kunskaperna inom det samhällsorienterande området ger eleven möjlighet att se omgivningen i relation till sig själv och att förstå sig själv i relation till omgivningen, dvs. hur individen formar sin värld och formas av världen. Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling. (Lpo 94, 2000)*

SO-kursplanen hade, liksom de andra ämnena egna uppnåendemål och betygskriterier.

Gällande bedömningens inriktning betonades att ”Bedömningen skall vidare uppmärksamma elevens användning av sina kunskaper genom att i samtal, studier och handling ta stöd både i för ämnena relevanta begrepp och teorier och i sina *egna tankar, känslor och erfarenheter*”. (Lpo 94, 2000). (Min kursivering). Skrivningarna hade en klar koppling till en progressivistisk tradition

Revideringarna år 2000 var alltså på många sätt en förstärkning av den ämnesintegrationsprocess som påbörjades i o m Lgr 80, men som stoppades tidigt 1990-tal. De disciplinära (benämnt ”akademiskt” i motionen 1992) perspektivet kritiserades tidigt 1990-tal av socialdemokraterna, de revideringar som gjordes av SO-

blocket när de återfick regeringsmakten låg i linje med denna uttalade utbildningsideologiska idé om SO.

### **NU 03**

Den utvärdering som resulterade i *NU 03* var den hittills största som genomförts i Sverige. Sammanlagt deltog 200 skolor, 10 000 elever och knappt 2000 lärare. Liksom i tidigare nationella utvärderingar studerades en rad aspekter av skolan som exempelvis frågor om undervisning och problemlösning. Det övergripande ansvaret för delen om samhällsorienterade ämnen hade lärarutbildningen vid Malmö högskola och institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Pedagogerna Gunilla Svingby var åter ansvarig för utvärderingen, till sin hjälp hade hon kollegan Vilgot Oscarsson.<sup>2</sup>

Rapporterna vad gäller SO presenterades i *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – huvudrapport – naturorienterade ämnen, samhällsorienterade ämnen och problemlösning i årskurs 9* samt *Samhällsorienterade ämnen*. Den rapport som uttryckligen vänder sig till lärare, *Samhällsorienterade ämnen*, intresserar sig inte för elevernas kunskaper utan resonerar mer om elevernas intresse, undervisningens organisation och elevens förhållningssätt till sitt eget lärande. Fyra specifika ämnesrapporter genomfördes av andra personer och institutioner. Dessa rapporter publicerades i PDF-filer.

#### ***Utvärderingens frågeområden***

I undersökningen fanns ett antal teman som inte direkt relaterade till ”ämnen” men frågorna var av sådan art att de utvärderade olika kunskaper och färdigheter inom respektive SO-ämnen. Ett antal övergripande teman fanns med i studien: Fattiga och rika, Sovjet, förr och framtiden, och utvandring/invandring. I dessa frågeområden utvärderas också kunskaper i exempelvis namngeografi, värderingar och emigration. Frågorna kopplade till historia avsåg följande teman; förståelse för kausalitet, nutidshistoriska kunskaper, kronologiska kunskaper, förståelse för historiens drivkrafter.

#### ***SO i en disciplinärt och progressivt fotad kursplan***

”SO består egentligen av fem ämnen. Det är historia, geografi, religions- och samhällskunskap men också det samordnande SO-ämnet med egen kursplan och ett enda SO-betyg.” (*Samhällsorienterade ämnen, ämnesrapport*) I ingressen till den specifika rapporten för samhällsorienterade ämnen slog författarna fast att det fanns fem SO-ämnen, de enskilda och det samordnade ämnet. Som beskrevs ovan hade reformerna på 90-talet inneburit radikala förändringar i föreskrifterna för SO. En borgerligt ledd regering hade återinför ämnesbeteckningarna och den socialdemokratiska regeringen kompletterade kursplanen med en egen specifik SO-

---

<sup>2</sup> Sammanställningen bygger på *Samhällsorienterade ämnen* (2005), s. 16ff.

ämnesplan. När de sammanfattade rapporterna skrevs valdes dock främst ett SO-perspektiv.

SOs övergripande funktion skrevs fram på flera olika ställen i slutrapporterna med snarlika formuleringar. SO beskrevs som den del i undervisningen som skulle ”utveckla elevernas medborgerliga kompetens”. Integrerat i denna kompetens var utvecklingen av kunskaper från ämnesspecifika kunskapsområden (NU 03, sid. 52).

Kunskapsområdet SO karaktäriserades av fyra övergripande delar; demokrati, kulturella mönster, miljö- och överlevnadsfrågor samt kunskapande i ett informationsrikt samhälle. Efter detta konstaterades att det fanns fyra ämnesspecifika kursplanetexter som skulle ge ”särskilda bidrag” (NU 03, s. 52).

Detta var den övergripande beskrivningen av SO som kunskapsområde och i slutsatserna förstärktes de aspekter som fanns i kursplanen gällande SO som ett ämnesblock.

Rapporten slog fast att ”eftersom so-ämnenas delar är så många och så olika kan arbetet med dem sluka all tillgänglig tid, på bekostnad av gemensam reflektion över syfte, inriktning och över den helhet vari arbetet är en påverkande del” (NU 03, sid. 92). Vidare ställde man sig frågan vad skulle hända om ”elever med ytlig och fragmentiserad kunskap om sin omvärld, ger upp sitt kritiska tänkande och ansluter sig till dem som kan ge ett enkelt och auktoritärt svar” (NU 03, sid. 92).

Huvudsyftet med undervisningen i SO skulle enligt *NU 03* vara att utveckla elevens förmåga att relatera omvärlden till sig själv. Vidare var det viktigt att låta eleven upptäcka samklngen mellan SO-ämnas syfte och sina erfarenheter, funderingar och tänkande. Fick lärarens intresse och inte elevens styra undervisningen ökade risken att elever snabbt glömde vad de lärt sig. En laborativ SO-undervisning där elevens personliga föreställningar integreras med undervisningen var att föredra (NU 03, sid. 94).

Jämte ett ställningstagande för en elevcentrerad undervisning där ”helheter” betonades inom SO-blocket, lyftes också samverkan med andra ämnen fram. Ett gemensamt orienteringsämnesblock där NO och SO samordades borde övervägas enligt rapporten (NU 03, sid. 102).

### **Kursplan och utvärdering delvis i otakt**

Kursplanen förflyttades i och med Lpo 94 från ett tydligt ämnesintegrerat och progressivt SO-ämne till ett block med fyra separata ämnen. Kursplanen orienterades mot en disciplinär och humanistisk syn på skola och ämne (Englund, 1997). En markant förskjutning skedde i och med läroplansrevideringen 2000 då de fyra ämnena kompletterades med en specifik SO-kursplan. I utvärderingen var slagsidan mot den ämnesintegrerade SO-tanken explicit.

SO-blocket rymde nu två perspektiv, ett ämnesuppdelat där enskilda ämnen utgjorde grunden, och ett interdisciplinärt där dessa ämnen kan sägas ha ”upplösts” och gått upp i ett nytt ämne; SO.

Pedagogik som ämne, representerat av Svingby, hade en viktig roll i synen på vad samhällsorientering skulle vara. Pedagogik kom att få stort inflytande över centrala

resurser som definierade SO-blocket. Genom kontrollen över utvärderingen kunde pedagogiken föra fram SO som ett kunskapsområde eller tom ett ämne ("SO-ämnet") som hade en svag klassifikation och svaga ramar. Elevens intresse lyftes fram, så även en öppenhet mot samhälle och andra ämnesområden som t ex det naturorienterade ämnesrådet. Jämte den övergripande (och tryckta rapporten) om SO gjordes separata ämnesstudier, som endast finns i digital form. Studierna genomfördes av representanter för olika ämnen. De slutsatser som exempelvis lyftes fram i dessa rapporter skiljde sig från de som kom att presenteras i den övergripande rapporten. T ex betonades lärarens betydelse i ämnesrapporten från historia (Berggren & Johansson, 2006; Samuelsson, 2012). Kontrollen av utvärderingen innebar dock att dessa resultat inte lyftes fram i de avslutande resonemangen om hur SO-undervisningen borde arrangeras. De disciplinära perspektiven fanns alltså representerade i utvärderingen. Men då utvärderingen kontrollerades av forskare med progressiv syn på SO kom detta perspektiv också att få en dominerande ställning i slutrapporten. Makten över att definiera, analysera och beskriva elevernas kunskaper i SO kom, vilket Goodson (2004) påpekat, att få en avgörande roll i hur SO som kunskapsområde beskrevs.

### **Ämnesseparering och ämnesintegrering, skolmyndigheterna i otakt med varandra; Granskningen 13**

Systemet med mål- och resultatstyrning har ifrågasatts alltsedan Lpo 94 infördes. Framförallt riktades kritik mot konstruktionen med mål att sträva mot och mål att uppnå i kursplanerna. I de revideringar som genomfördes i och med skola 2000 var grundargumentet att målstyrningen måste förenklas och tydliggöras.

#### ***De disciplinära SO-ämnenas återkomst***

Som vi såg ovan innebar detta bl a att en gemensam kursplan för SO-ämnena infördes. Det är alltså inte givet att ett förtydligande av mål innebär en ämnesuppdelad kursplan. Men även efter denna revidering såg man problem med kursplanernas tydlighet. I den av socialdemokraterna tillsatta utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) föreslogs en ny struktur på läroplan och kursplaner.

Utredningen fick stort genomslag i den proposition som presenterades av den nya borgerliga regeringen. I propositionen slogs fast att möjligheten till blockbetyg skulle avskaffas, skälet till detta var att förenkla resultatuppföljningen, vilket i förlängningen skulle innebära avskaffandet av en sammanhållen SO-kursplan (Propositionen 2008/09:87, s. 20). Flera remissinstanser såg att detta skulle innebära en alltför snäv syn på de samhällsvetenskapliga ämnena och enligt Myndigheten för skolutveckling skulle förslaget signalera "en återgång till en mer avgränsad ämnesundervisning när undervisningen och skolans organisation i stället behöver hitta vägar som möjliggör mer av kunskapsintegration och lärarsamverkan" (Propositionen, 2008/09:87, s. 20). Även andra remissinstanser, såsom SO-läraryrket, var inne på samma linje,

upphävandet av blockbetyg skulle motverka ämnesintegrering och ämnesövergripande arbetssätt, vilket på längre sikt skulle påverka skolans kunskapssyn.

Kritikerna argumenterade efter en utbildningsideologisk inställning där lösa gränser mellan ämnen och elevens erfarenheter var central. Deras inställning går att placera inom en progressivistisk tradition. Dock använde sig inte regeringen av utbildningsideologiska argument. Den hade t ex kunnat hävda att ämnesuppdelning är bra pga att undervisning då kan inspireras av de akademiska ämnenas grundprinciper. Regeringens argumentation byggde istället på en styrningslogik av skolan där möjligheten till ansvarsutkrävande var centralt. Ämnesbetygen skulle medföra att mål- och betygssystemet blev enklare att förstå för lärare och elever och att meritvärderingen till gymnasieskolan skulle bli enklare och mer likvärdig för alla elever (Prop, 2008/09:87, sid. 21).

I Socialdemokraternas motion om betygen (2008/09:Ub17) accepterades i stort sett regeringens förslag. Dock ville de närmare utreda de förslag som fanns om nya ämnesövergripande ämneskombinationer som presenterats i Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan (SOU 2007:28, s. 231). En ämnesövergripande SO-undervisning har länge hos socialdemokratiska skolpolitiker haft en mycket stark ställning. Nu kom dock denna tidigare självklara utbildningsideologiska inställning att ersättas med ett ”låt oss utreda och se”. Det fanns heller inga explicita, som tidigare, utbildningsideologiska argument i kritiken mot läroplan och kursplan.

### ***Lgr 11, en disciplinärt orienterad läroplan***

I de kursplaner som lanserades i och med införandet av Lgr 11 finns inga ämnesövergripande skrivningar för de olika SO-ämnena, undantaget åk 1-3. På mellan- och högstadiet är däremot ämnena tydligt uppdelade utan ämnesövergripande kopplingar. Det finns ingen gemensam övergripande beskrivning av syftet med SO-ämnena.<sup>3</sup> Varje ämne har separata syftesskrivningar; två exempel från geografi och historia:

#### *Geografi*

*Undervisningen i ämnet geografi ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om geografiska förhållanden och utvecklar en geografisk referensram och ett rumsligt medvetande.*

*Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om, och kunna göra jämförelser mellan, olika platser, regioner och levnadsvillkor.*

---

<sup>3</sup> I jämförelse med NO-ämnena (Biologi, Fysik och Kemi) blir skillnaderna tydliga gällande synen på vad som är gemensamt mellan SO-ämnena. Samtliga kursplaner inleds med en nästan identisk övergripande syftesbeskrivning, där samtliga kursplaner skriver fram att studier i Biologi/Kemi/Fysik ger ”människor redskap för att kunna bidra till en hållbar utveckling” (Lgr 11, sid 145).



### *Historia*

*Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande. Detta innebär en insikt om att det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed uppfattningen om framtiden. Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och metoder och om hur historia kan användas för olika syften (Lgr 11, s. 159ff).*

Dock finns vissa snarlika formuleringar gällande metod och begreppsanvändning i kursplanerna:

T ex ska eleverna utveckla förmågan att

(I historia)

- kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap,
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.

(I religionskunskap)

- söka information om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet
- resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller,

Jämte syfte och förmågor innehåller kursplanen ett bestämt innehåll som läraren måste undervisa om, detta kallas i kursplanen ”centralt innehåll”.

Tre exempel från geografi, historia och religionskunskap:

### *Geografi*

*Namn och läge på Sveriges landskap samt orter, berg, hav och vatten i Sverige samt huvuddragen för övriga Norden.*

### *Historia*

*Nordens kulturmöten med övriga Europa och andra delar av världen genom ökad handel och migration, till exempel genom vikingatidens resor och medeltidens handelssystem.*

### *Religionskunskap*

*Kristendomens betydelse för värderingar och kultur i det svenska samhället förr och nu. Kristna högtider och traditioner med koppling till kyrkoåret, till exempel sånger och psalmer Lgr 11, s. 159ff).*

Den tydliga uppdelningen av ämnesspecifika kursplaner i respektive SO-ämne kan som nämndes ovan kopplas till tanken att göra elevens kunskaper uppföljningsbara. Även införandet av nationella prov och betyg från årskurs 6 kan kopplas till detta uppföljningssystem. Förändringarna måste relateras till en allmän trend av ”accountability” och uppföljning (Popham, 2009). Organiseringen av kursplanen i separata ämnesbeskrivningar, uppföljningen av elevernas kunskaper genom separata nationella prov och själva syftesformuleringarna gör att SO-ämnena har förflyttats mot ett disciplinärt perspektiv på SO. Det hindrar inte att det finns påtagliga influenser från postmoderna perspektiv och mer humanistiska bildningsperspektiv. Kulturmöten, olika berättelser och problematisering av begrepp är exempel på vad som jag här med stöd i bl a Seixas konceptualisering kallar ”postmodern” (Seixas, 2007). Kursplanerna betonar också överföring av kunskaper om t ex kristendomen och namngeografi, vilket vetter mot ett humanistiskt perspektiv på skolan.

Att kursplanerna sammantaget gått mot ett mer disciplinärt perspektiv och en ämnesseparering är en viktig ingång i analysen av den första statliga granskningen som gjordes knappt två år efter införandet av en ny läroplan.

### ***Undervisning i SO-ämnena år 7-9. Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande...***

*I Skolverkets NU-03 (nationella utvärdering) framgår att kunskaperna inom SO-ämnena (geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap) ofta är fragmentariska, lösryckta och ytliga. (Undervisning i SO-ämnena år 7-9, Skolinspektionen 2013)*

2012/2013 genomförde den nya myndigheten Skolinspektionen en omfattande s.k kvalitetsgranskning av undervisningen i SO på högstadiet, *Undervisning i SO-ämnena år 7-9. Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande* (Fortsättningsvis kallas utvärderingen ”Granskning 13”). De slutsatser som drogs i *NU 03* återupprepades och var i själva planeringsarbetet med granskningen en central utgångspunkt. Som citatet ovan indikerar beskrevs alltjämt SO som ett ämnesövergripande kunskapsområde. Framlyftandet av begrepp som *fragmentarisk*, *lösryckt* och *ytligt* indikerade en syn på SO-undervisningen där yta och ämnesuppdelad undervisning är synonyma.

*Granskning 13* förbereddes genom en analys av kunskapsläget gällande SO-undervisningen. I dokumenten *Kvalitetsgranskningsprojektet samhällsorienterande ämnen i grundskolans årskurs 6 - 9* (KvalSam) och *Litteraturöversikt* (Dnr 400-2011:6489) klargjordes grunderna för studien. Bl a återgavs de slutsatser som dragits i SO-rapporten för *NU 03* om behovet av ämnesövergripande SO-undervisning. Till detta lades också aktuell forskning och man slog fast att; ”Mycket av den forskning som genomförts pekar på att det finns fördelar med ämnesintegrerad undervisning, framförallt att den gynnar helhetssynen.” (KvalSam, sid. 2) Det konstaterades också att de nya kursplanerna innebar att blockbetyg avskaffats. Enligt Skolinspektionen fanns det uppenbara risker med detta

*En risk är att uppdelningen på separata omdömen/betyg inom SO-ämnena kan leda till fragmentisering som i sin tur kan påverka i vilken utsträckning eleverna tillägnar sig förmågan att föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang, beskriva komplexa samband, tolka och jämföra---Det finns därmed mycket som talar för att samverkan gynnar undervisningens kvalitet till följd därav skulle vara en framgångsfaktor, varför denna aspekt bör beaktas i granskningen. (KvalSam, s. 2)*

I litteraturöversikten konstaterades att Lgr 11 visserligen hade separata kursplaner och att kunskapsinnehållet varierade, men att det var samma ”typ” av förmågor i respektive kursplaner. Dessa förmågor är ”av en ämnesövergripande art med analys och resonemang som per definition inte lämpar sig att avgränsas till ett skolämne åt gången” (Litteraturöversikt, s. 5)

Som Karlsson (2009) påpekat finns en stark föreställning hos svenska företrädare för progressivismen att fördjupningar av elevens analytiska kompetens inte låter sig göras inom enskilda ämnen, vilket Karlsson vänder sig mot. Skolinspektionen kan alltså sägas ha anammat just progressivistiska föreställningar om hur elevens kunskaper och förmågor kan fördjupas.

### ***Utgångspunkter***

I *Granskning 13* återkom i flera sammanhang formuleringar om SO som var snarlika de som skrevs fram i *NU 03* och i det ovan refererade förarbetet. En av utgångspunkterna i granskningen togs i föreställningen om SO som ett sammanhängande ämnesblock:

*Om lärarna i undervisningen inte ger eleverna möjlighet att då och då få arbeta ämnesövergripande kan konsekvensen bli att eleverna ensidigt utvecklar fragmentariska ämneskunskaper utan att få en möjlighet att utveckla en förståelse för hur olika ämnesområden kan hänga ihop i större kunskapsområden (Granskning 13, s. 9)*

Men granskningen hade också de enskilda ämnena i fokus då det andra huvudsyftet med granskningen formulerades på följande vis:

*Ger undervisningen eleverna förutsättningar att utveckla ämnesspecifika förmågor i de samhällsorienterande ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) inom ramen för Soämnenas centrala innehåll? (Granskning 13, s. 9)*

### ***Genomförandet av granskning***

De nationella utvärderingarna (NU 95 och NU 03) var omfattande utvärderingsprojekt. Här kom både elevernas kunskaper och undervisningens former att granskas. I *Granskning 13* var framförallt undervisningen i SO centrum.

Men liksom i de nationella utvärderingarna var det de nationella målen som var utgångspunkten för granskningen. Vidare tänktes granskningen fungera normativt och peka på utvecklingsområden. Enligt Skolinspektion innebar granskningen:

*en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer .--- Huvudsyftet med kvalitetsgranskningen är att bidra till utveckling. Granskningen gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. (Granskning 13, s. 5)*

I huvudsak var granskningen kvalitativ till sin art. Sammanlagt besöktes 25 skolor. Varje skolbesök tog 6-8 dagar och inför besöket gjordes dokumentstudier. Elever, lärare och rektorer intervjuades och fick svara på en enkät under utvärderingen. Inspektionen genomförde också klassrumsobservationer. Ett observationsschema användes under observationerna (Granskning 13, s. 32).

Skolinspektionen genomförde granskningen i egen regi. I planeringsarbetet hade man haft en referensgrupp. I gruppen ingick bl.a. pedagoger och allmäntdidaktiker.

### ***SO som kunskapsområde***

I *NU 03* konstaterades att syftet med undervisningen i SO måste vara att utveckla elevens förmåga att relatera omvärlden till sig själv. Här var det viktigt att låta eleven upptäcka samklängen mellan SO-ämnenas syfte och sina erfarenheter, funderingar och tänkande (NU 03, sid. 94). Det fanns fyra övergripande områden i SO; demokrati, kulturella mönster, miljö- och överlevnadsfrågor samt kunskapande i ett informationsrikt samhälle.

I *Granskning 13* fanns inga explicita referenser till mer övergripande gemensamma målsättningar med SO-undervisning. En orsak till detta är naturligtvis att det inte finns sådana skrivningar i kursplanen. Snarare relateras det ämnesövergripande i relation till de brister *NU 03* identifierade, även områden som pedagogisk forskning generellt lyfte fram gällande undervisningens organisering refererades. Exempelvis refererades pedagogen Hans-Åke Scherp (Granskning 13, s. 18). Samtidigt som ett omfattande ämnesdidaktiskt SO-fält expanderat i Sverige genom flera nationella forskarskolor gjordes inga referenser till aktuell ämnesdidaktisk forskning i SO (Granskning 13, litteraturlista).

Dock fanns ett antal återkommande skrivningar om vad SO-ämnena i grupp eller enskilt skulle utveckla för kompetenser. Dessa kompetenser var framförallt kopplade till utvecklande av elevens förmåga att kritiskt kunna granska olika typer av fakta och information i en komplex värld. Eleven skulle utveckla förmågan att ”reflektera”, ”problematiska” och ”analysera” (Granskning 13, s. 14, 16).

SO-undervisning borde också alltså vara ett område där elevinflytande på arbetsformer och innehåll var stort. Enligt granskningen fanns tecken på att ”SO undervisningen i alltför stor omfattning inte lever upp till författningarnas krav på alla elevers rätt till ett **reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer** och undervisningens innehåll” (Granskning 13, s. 12) (Min markering)

När granskningen argumenterade för ökad ämnesövergripande undervisning gjordes det också med motiveringen ”att eleverna får en möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet” (Granskning 13, s. 26). Dock fanns det inte i

*Granskning 13* direkta skrivningar om att ”elevens omvärldserfarenheter” skulle inkluderas i undervisningen, vilket var framskrivet i *NU 92* och *NU 03*.

Samtidigt återkom behovet av att också utveckla ämnesspecifika förmågor. I *Granskningen* uppmanades lärarna att:

*låta eleverna få arbeta med tankeutmanande uppgifter av analyserande och reflekterande karaktär. Elevernas arbete behöver då i högre utsträckning inriktas mot ämnesspecifika förmågor och det centrala innehåll som är av mer problematiserande karaktär, exempelvis orsaker och konsekvenser, samband, likheter och skillnader, tolkningar, och så vidare (Granskning 13, sid. 16).*

### ***Två (minst) kursplaner, Lgr 11 och Granskning 13***

*Granskning 13* pekade på en mer öppen läroplan medan själva kursplanerna hade en tydlig uppdelning mellan ämnen. Det går också att tala om en progressivistiskt orienterad syn på SO-undervisning, vilket blir problematiskt då kursplanerna tydligt gått mot ett disciplinärt perspektiv. SO-blocket skrevs fram som ett specifikt ämnesövergripande kunskapsområde där kritisk granskning och problematisering skulle tränas. Det var nu inte frågan om övergripande arbetsområden utan om tydliga ämnesgränser (Fred, miljö, jämlikhet, trafik etc) som i 1960-talets läroplaner. Det var snarare en form av vagt definierad ämnesintegration där det som brukar kallas ”generic skills” lyftes fram (Forsgren, 2009).

2013 genomfördes för första gången nationella prov i de fyra SO-ämnena. I linje med den uppföljningslogik som nu även SO-ämnena är en del av presenterade Skolverket resultaten på proven ämnesvis. Det innebär att SO som kunskapsområde presenterades på ett annat sätt än hos Skolinspektionen. På Skolverkets hemsida för nationella prov finns nu fyra analyser av fyra olika ämnen. Här presenteras också resultat på aggregerad nationell nivå (<http://www.skolverket.se>, för hela länken se litteraturlistan). När staten tidigare utvärderat kunskaper och undervisning i SO-ämnena, har SO-ämnenas övergripande funktion i skolan och samhället diskuterats. Denna diskussion uteblev i Skolverkets ämnesrapporter. Fokus hamnar istället på kunskapsresultat i enskilda ämnen. Enligt VanSledright (2011) är tendensen densamma i USA och han hävdar också att utvärderingar och test stärker en syn på SO (i hans fall historia) där reproduktion kulturarv, normer och värderingar hamnar i fokus.

## **SO-blocket som ett ämnesintegrerat kunskapsområde 1980-2014**

Betydande skiften har skett i svensk utbildningspolitik de senaste 30 åren, vilket blir tydligt i kursplaner och delar av kontrollen över hur kunskapen ska kontrolleras. SO är nu i kursplanerna ett block som består av fyra separata ämnen manifesterat genom; frånvaron av övergripande skrivningar om SO i kursplanerna, ämnesseparata syftesskrivningar, principer för betygssättning och nationella prov i de olika ämnena. De universitet och akademiska institutioner som ansvarar för proven har delvis en

stark förankring i akademiska ämnen. I synnerhet gäller detta ämnena historia och geografi där de ledande representanterna alla är disputerade i de vetenskapliga ämnena historia och geografi, även om proven rent institutionellt är placerade i olika former av vetenskapliga discipliner finns inte längre några personer eller institutioner med anknytning till pedagogik representerade.

När elevernas kunskaper nu analyseras, från Skolverkets sida, görs det på en ämnesspecifik nivå där inga ämnesövergripande eller mer övergripande syften med SO-ämnena diskuteras. Ett tydligt disciplinärt perspektiv på SO-undervisningen har alltså slagit igenom. Vilket inte innebär att andra perspektiv på SO inte är närvarande. I och med införandet ett bestämt ämnesinnehåll har kursplanerna fått funktion som ett slags nationell kanon. Humanistiska bildningsperspektiv finns härvid representerat i Lgr 11 (Seixas, 2007). När kursplanen debatterades offentligt önskade ledande politiker och intellektuella att ett nationellt bildningsperspektiv till och skulle få mer utrymme i kursplanerna. (Samuelsson, 2013). Att kursplaner innehåller flera olika idéer om vad ämnet ska syfta till är ingen nyhet. Därför är det i sig inte märkligt att det också i de här aktuella kursplanerna finns drag vad som kan kallas postmoderna perspektiv utifrån Seixas (2007) konceptualisering. Dekonstruktion av etablerade begrepp, olika gruppers berättelser och framlyftandet av det mångkulturella är exempel på innehåll och teman som skrivs fram i kursplanerna för SO-ämnena. Vad som dock är tydligt i en del av kursplanerna är att progressivismen som perspektiv har förlorat sin dominerande ställning i kursplanen, hos Skolverket och hos delar av de institutioner som granskar elevernas kunskaper (läs här nationella proven). Kontrollen över kunskapskollen har alltså lämnat pedagogiken som ämne och hamnat hos akademiska ämnesinstitutioner eller ämnesdidaktiska miljöer. I linje med Goodson (2004) är det rimligt att anta att detta också kommer att påverka undervisningen i SO-ämnena.

### ***En progressiv inspektion...***

Studier av debatter gällande historieämnets övergripande roll visar att de progressiva och disciplinära perspektiven dominerat debatterna under perioden 1990-2008 (Elgström & Hellstenius, 2011). Vad som är tydligt med perioden efter 2008 är att progressivismen haft få företrädare i den offentliga diskussionen om syftet med SO-undervisningen. Progressivismen är också frånvarande i kursplanerna, men samtidigt finns det i skolsystemet ”stabiliserare” (Elgström & Hellstenius, 2011) som bromsar alltför radikala skiften i skolan. Skolinspektionen och dess tjänstemän ska i detta sammanhang ses som en sådan institution. De besitter betydande resurser för att påverka inriktningen på utbildning genom sin status som statlig inspektionsmyndighet. *Granskning 13* anknöt till progressiva och ämnesövergripande traditioner från tidigare kursplaner, utvärderingar och kommentarmaterial (Lgr 80; Lpo 94, 2000; NU 03). Med direkta referenser till utvärderingen och med utförliga resonemang om vikten av en ämnesövergripande och elevcentrerad SO-undervisning visar *Granskning 13* dels på betydelsen av att kontrollera centrala bedömningsinstitutioner (i detta fall den nationella utvärderingen), dels visar det på att den formella läroplanen endast tillfälligt

fixerar vad ett ämne eller ämnesblock är. Den ämnesuppdelade kursplanen, framtagen av Skolverket, hann knappt ens implementeras förrän den andra stora statliga skolmyndigheten, Skolinspektionen, valde att lyfta fram betydelsen av ämnessamverkan. Även om tidigare dominerande representanter från akademiska perspektiv (här representerat av professorer i pedagogik) har förlorat kontrollen över ämnesområdet SO kom deras perspektiv att förvaltas av en statlig myndighet. Tidigare utbildningshistoriska studier av historieämnet har också visat på skolmyndigheternas nära koppling till progressivismen (Larsson, 2001; Karlsson, 2009).

Påverkade organisering av SO-blocket dess övergripande syfte? I en mening är svaret ja. I tidigare kursplaner och utvärderingar (Lgr 80; Lpo 94, 2000; NU 92 och NU 03) var de övergripande målsättningarna med SO-undervisningen att ge eleven möjlighet att bli en aktiv samhällsmedborgare. I såväl Lgr 80 som Lpo 94, 2000 betonades just det aktiva deltagandet i samhället som en övergripande kompetens att utveckla. I Lpo 94, 2000 skulle eleven; ”förstå sig själv i relation till omgivningen, dvs. hur individen formar sin värld och formas av världen. Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling” (Lpo 94, 2000). Detta gjordes bäst genom att elevens problem och frågeställningar relaterades till undervisningen. I undervisningen var det eleven och inte de enskilda ämnenas grammatik som skulle styra undervisningen. När elevens frågor var i centrum var det naturligt med en ämnesintegrerad eller t o m *transdisciplinär* SO-undervisning där SO blev ett eget ämne (Harnow Klausen, 2011). Även om det fanns möjligheter till en ämnesuppdelad undervisning och möjligheter till betyg i enskilda ämnen enligt kursplanerna var det ämnesintegreringen som lyftes fram i utvärderingarna *NU 92* och *NU 03*.

I Lgr 11 betonas andra aspekter av SO som kunskapsområde. Ett bestämt innehåll (eller tom kanon) och en disciplinärt orienterad ämnesundervisning har blivit viktigare i Lgr 11. SO-blocket har för första gången på drygt 40 år ingen gemensam övergripande målsättning. Genom undervisning i fyra separata ämnen ska eleven utveckla fyra specifika ämneskompetenser. Denna ämnesuppdelning förstärks av införandet av nationella ämnesprov och betygsättning i ämnen. Dock kan man spåra vissa gemensamma aspekter i de separata ämnena. Eleverna ska utveckla ”förståelse” och ”förtrogenhet” med olika fenomen och företeelser. Eleven ska också tränas i källkritiskt tänkande och metod och slutligen skrivs begreppskunskapen fram som en central kompetens att utveckla i samtliga ämnen. Notera dock att det görs med lite olika formuleringar i de skilda kursplanerna. Tidigare hade elevens förberedelser för ett aktivt deltagande som framtida samhällsmedborgare en central position i skrivningar om SO-undervisningen, detta syfte är mindre framträdande i de olika kursplanerna i Lgr 11. Detta utbildningspolitiska skifte ska relateras till tidigare kursplaner där elevens erfarenheter var utgångspunkten och läroplanen t o m förordade samverkan mellan samtliga orienteringsämnen, det innebar att NO och SO ämnen skulle öppnas för varandra.

Vi kan sammanfattningsvis se en medborgarkompetens (i läroplanen) där analytiska och granskande kompetenser är viktiga, denna förmåga tränas bäst genom en undervisning där de olika ämnenas syn på metoder, begrepp och kunskap betonas.

Detta disciplinära perspektiv på SO-undervisning har långa utbildningshistoriska rötter där man redan under tidigt 1960-tal i t ex USA prioriterade dessa kompetenser (Evans, 2012). I Sverige har också dessa kompetenser betonats i styrdokumentet sedan länge, men här har elevens intressen och erfarenheter varit utgångspunkten. I en progressivistisk tradition skulle eleven med hjälp av metoder och principer från olika ämnen förbereda sig för ett aktivt medborgarskap. Metoder från ämnen blev här inte ett mål i sig, snarare ett medel för att lösa olika slags samhällsrelaterade frågeställningar som eleven upplevde relevanta.

## Referenser

- Arfwedson, G & Arfwedson, G. (1995). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Barr, R, Barth, JL & Shermis, S. (1977). *Defining the social studies*. Washington: National center for the Social Studies.
- Berggren, L & Johansson, R. (2006). *Historiekunskap i årskurs 9-* Skolverket, PDF.
- Bernstein, B. (1978). "On the classification and framing of educational knowledge". In Young, M (ed): *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Bladh, G & Molin, L. (2006). "Skolämnet geografi och geografi didaktisk forskning i Sverige och Norden". I N. Gericke & B. Schüllerqvist (Eds.), *Ämnesdidaktisk komparation*. Karlstad: Karlstad University press.
- Den medborgerligt – moraliska aspekten av SO-undervisningen i grundskolan och gymnasiet*. (1999). Stockholm: Liber.
- Elgström, O & Hellstenius, M. (2011). "Curriculum debate and policy change". *Journal of Curriculum Studies*, 43 (6), 717-738.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as political problem*. Uppsala: Studies in Education 25.
- Englund, T. (1996). "Utbildningspolitiska vägval förändrade förutsättningar". I Englund, P (Red), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- Englund, T. (1997). "Undervisning som meningserbjudande". I Uljens, M (Red), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, P, & Östman, L; (1996). "Om orienteringsämnenas möjligheter att skapa mening". I Englund, P (Red), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- Evans, R. (2012). *The hope for American school reform*. New York: Palgrave Macmillian.
- Evans, R. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers college press.



<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer>

Forsberg, E. (2009). "Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser – i inter/nationell policy om utbildning". I Carlgren, I; Forsberg, E & Lindberg, V, *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.

Goodson, I. (1996). *School Subjects and Curriculum Change*. London: The Falmer Press.

Goodson, I. (2004). *The Making of Curriculum*. London: Routledge.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen för läropliktiga 2004; Utbildningsstyrelsen.

Hallström, J, och Sjöberg, M. (2012). "I strid för ämnet. Blockämnena NO och SO och ämnesföreningarnas agerande 1946 – 2009". I Hallström, J, Martinsson, B.G, och Sjöberg, M, *Att hävda och vårda ett revir*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Hallström, J, Martinsson, B.G, och Sjöberg, M. (2012). *Att hävda och vårda ett revir*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Harnow Klausen, S. (2011). "Den faglige samspils former". I Sören Harnow Klausen (Red), *På tvärs af fag*. Köpenhamn: Akademiska forlag.

Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Karlsson, KG. (2009). "Historia och samhällsorientering – ett ansträngt förhållande". I Karlsson, KG. & Zander, U. (red), *Historien är nu*. Lund: Studentlitteratur.

*Kvalitetsgranskningsprojektet samhällsorienterande ämnen i grundskolans årkurs 6 - 9* Skolinspektionen. Arbetsmaterial.

*Læreplan i samfunnsfag*, <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Larsson, HA. (2001). *Barnet kastades ut med badvattnet*. Bromma: HLF.

Lgr 11, Läroplan. Skolverket.

Lgr 62, Läroplan. Skolöverstyrelsen.

Lgr 69, Läroplan. Skolöverstyrelsen.

Lgr 69, Läroplan, supplement. Skolöverstyrelsen.

Lgr 80, Läroplan. Skolöverstyrelsen.

*Litteraturöversikt* (Dnr 400-2011:6489) Skolinspektionen. Arbetsmaterial

Lpo 94, Läroplan. Skolverket.

Lpo 94, 2000, Läroplan. Skolverket.

Löfström, J, Virta, A, van den Berg M. (2010) "Who Actually Sets the Criteria for Social Studies Literacy?" *Journal of Social Science Education*. 2010 Volume 9, Number 4, 2010,

Lövheim, D. (2006). *Att inteckna framtiden*. Uppsala: Uppsala studies in history of ideas.

Marklund, S. (1986). "Blockämnena och blockämnesundervisning på grundskolan högstadium." I *Kunskap och Begrepp*. Göteborg: Liber.

Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral*. Uppsala: Geografiska regionstudier.

Motion till riksdagen. (1993/94). Socialdemokraterna.

Motion till riksdagen. (2008/09:Ub17). Socialdemokraterna.

NU 92 SO-ämnen huvudrapport. *Samhällsorienterade ämnena huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.

NU 03 Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – huvudrapport – naturorienterade ämnen, samhällsorienterade ämnen och problemlösning i årskurs 9. Stockholm: Skolverket.

NU 03 Samhällsorienterade ämne. Stockholm: Skolverket. *Om undervisning i orienteringsämnena*, (1990). Helsingborg: Skolöverstyrelsen.

Popham, J. (2009). *Instruction That Measures Up: Successful Teaching in the Age of Accountability*. Alexandria: ASCD.

Proposition 1978/79:180.

Proposition 1992/93:220.

Proposition 2008/09:87.

*Resultat från en kunskapsmätning 1995*, (1995). Stockholm: Liber.

Riksdagsprotokoll 1983/82:15

Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft*. Göteborg: Daidalos.

Samuelsson, J. (2012). Nationella utvärderingar i historia – en reformpedagogisk historia? I Gericke, N & Schüllerqvist, B (Red), *Ämnesdidaktisk komparation*. Karlstad: Karlstad University press.

Samuelsson, J. (2013) *Social studies Wars?* Paper presenterat på Globalization and School Subjects, Karlstads Universitet 13-14/12, 2012.

Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Schüllerqvist, B. (2012). "De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik – En skandinavisk översikt" I Gericke, N & Schüllerqvist, B (Red), *Ämnesdidaktisk komparation*. Karlstad: Karlstad University press.

Seixas, P. (2000). "Schweigen! Or, Does Postmodern History Have a place in the schools?" In PN. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching & Learning History*. New York: New York University Press

Seixas, P. (2007). "Who Needs a Canon?" In M. Grever & S. Stuurman (Eds.), *Beyond Canon: history for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Skola 2000. Skolverket.

SOU 1992:94.

SOU 2007:28.

Svingby, G. (1986). "Begrepp och begreppsbildning inom skolans orienteringsundervisning". I *Kunskap och begrepp* 1986. Göteborg: Liber.

Svingby, G. (1986). "Integration eller ämnesläsning – en fråga om kunskapssyn". I *Kunskap och Begrepp*. Göteborg: Liber.

Svingby, G. (1985). *Sätt kunskapen i centrum!* Uddevalla: Liber.

Undervisning i SO-ämnena år 7-9. Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande. Skolinspektionens Kvalitetsgranskning Rapport 2013:04.

Zander, U. (1997). "Från nationell demokratisk överideologi eller berättelsen om samhällskunskapens uppgång och historieämnets fall." I *Utbildning och demokrati*, 6 (3), 21-52.

VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education, practices, theories, and policy*. New York: Routledge.

Åström, M. (2007). *Integrated and Subject-specific. An empirical exploration of Science education in Swedish compulsory schools*. Norrköping: Linköpings universitet.

#### Länkar

<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod/grundskoleutbildning/bedomning-i-arskurs-4-6/amnesproven-i-arskurs-6/resultat-av-amnesproven-i-arskurs-6/resultat-av-amnesproven-i-arskurs-6-1.199675>