

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education  
Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett  
osynligt eget ämne som bistår andra ämnen  
Martin Kristiansson  
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**

## **Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen**

Martin Kristiansson

Karlstads universitet

*Abstract: Based on interviews with teachers about their social studies teaching in Swedish middle schools (age 10-12), the characteristics and contents of civics, as one of the subjects in social studies, is interpreted related to the concept of "subject markers". The interviews show that civics is vague and incoherent. Yet, the teachers teach about a similar content but whose parts are unclear and not clearly interconnected. Hence, civics remains unclear and incoherent, reinforced by its outer unclear boundaries. Based on this interpretation, questions of the visibility of civics as a distinct school-subject have occurred which have led to the formation of the concept of "subject-markers". Its function is to make the subject visible. The concept has been differentiated in order to highlight different aspects of visibility and shows that the presence, or lack of, and the interactions between the various types of markers makes civics invisible as a distinct subject. More than operating independently, it tends to be pulled apart mostly assisting other school-subjects, especially geography and history. These subjects appear to be far more clear, coherent and visible as distinct subjects within social studies.*

KEYWORDS: SAMHÄLLSKUNSKAPSDIDAKTIK, SAMHÄLLSKUNSKAP, SAMHÄLLSORIENTERANDE UNDERVISNING, GRUNDSKOLANS MELLANSTADIUM, ÄMNESMARKÖRER, CIVICS-DIDACTICS, CIVICS, SOCIAL STUDIES, MIDDLE SCHOOL, SUBJECT-MARKERS

About the author: Martin Kristiansson är lektor i samhällsvetenskapernas didaktik vid Karlstads universitet och verksam inom Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (CSD) med samhällskunskapsdidaktik som huvudsakligt forskningsintresse.

## 1. Inledning

Forskning om samhällskunskapsämnet i svensk utbildning har mestadels handlat om dess bidrag till demokratiskt medborgarskap (Almgren 2006; Broman 2009; Ekman 2007; Englund 1986; Larsson 2007). Mer sällan har det studerats i vidare mening och som ett eget studieobjekt. Då det skett har ämnet ofta beskrivits som otydligt och osammanhängande (Bromsjö 1965; Bronäs & Selander 2002; Eklund & Larsson 2009; Myndigheten för skolutveckling 2008; Vernersson 1999), även om det går att se ett återkommande mönster av ett momentindelad innehåll där politik och ekonomi dominerar tillsammans med regelbundna inslag av aktuella händelser (Bernmark Ottosson 2009; Karlefjärd 2011; Olsson 2012). Dessa resultat grundar sig till största delen på studier av ämnet på grundskolans högstadium och på gymnasiet. Riktat man blicken mot låg- och mellanstadiet syns inga studier av mer nutida slag till (Thelander 2009). På 1980- och 90-talet fanns dock en grupp i Göteborg som studerade so-ämnena på dessa stadier och där samhällskunskap ingick (Svingby m.fl. 1985; Svingby m.fl. 1989).

Göteborgsgruppen ställde sig kritisk till so-undervisning som utgick från att vetenskaplig kunskap skulle sippra ned till skolämnet, via läraren, och ut till eleverna, berikande de senares förståelse av och handlingsmöjligheter i världen. Denna idé, menade man, gjorde snarare kunskap till en isolerad skolkunskap alltför avlägsen elevernas erfarenheter och härmed utan effekt på deras relation till världen utanför skolan. Detta problem skulle lösas genom att integrera so-ämnena utifrån en begrepps- och undersökningsbaserad undervisning starkare bundet till elevers erfarenhetsvärld och de mer vida målformuleringarna i den tidens läroplan.

Idén om att integrera so-ämnena har kommit i ny dager i och med senare års skolreformer som bland annat medfört införandet av en ny läroplan för grundskolan (Lgr-11) och betyg i årskurs sex. I huvudsak syftar reformerna till att förbättra elevernas studieresultat genom att *ämnes*behöriga lärare skall bedöma elevers kunskaper utifrån läroplanens *ämnes*bundna kunskapskrav, *ämness*specifika förmågor och ett *ämnes*indelad centralt innehåll (Proposition 2008/09: 87; Proposition 2008/09:199; Skolverket 2011a; Skolverket 2011b). Fokus på bedömning och betygssättning av ämneskunskaper föranleder med andra ord en undervisning där ämnet får en viktig position varför dagens läroplan tycks styra i en annan riktning än den som Göteborgsgruppen lutade sig mot. Men ett skolämne formulerat i statliga styrdokument är inte samma sak som ämnet ute på skolorna. Det är i undervisningen som eleverna lär sig kunskaper i ämnet och som visar sig i deras studieresultat (Goodlad 1979; Goodson 1993; Schüllerqvist 2012). Vad de lär sig och kvaliteten på lärandet är i hög grad beroende av hur läraren förstår ämnet och undervisningen i det och lyckas genomföra detta i handling (Hattie 2011).

Redogörelsen ovan lägger en grund för vad som kommer att tas upp i denna artikel. Artikeln handlar om *samhällskunskapsämnet på mellanstadiet*. Ämnet ses som ett eget studieobjekt bortom det mer avgränsade intresset om dess bidrag till demokratiskt

medborgarskap som varit så vanligt i Sverige. Härmed blir det angeläget att jämföra detta ämne med det otydliga och osammanhängande ämne – om än momentindelad och med ett återkommande ämnesinnehåll – som forskning funnit högre upp i skolsystemet för att på så vis utöka den empiriska kunskapen om ämnet.

Vidare kommer senare tids skolreformer att beaktas. De medför ett annat läroplanspolitiskt läge än det som gällde då Göteborgsgruppen undersökte so-ämnena på mellanstadiet och som de anknöt till för att rättfärdiga ämnesintegrerande åtgärder. Dagens läge rättfärdigar snarare tydliga ämnen ämnade för ökad måluppfyllelse. Därför kan det vara intressant att relatera det som framkommer om samhällskunskapsämnet på mellanstadiet till denna mer ämnesfokuserade läroplan. Är ämnet kompatibelt med denna läroplan eller äger det kännetecknen och ett innehåll som överensstämmer mer med en läroplan som öppnar för ämnesintegration? Artikelns fokus utmynnar härmed i en behandling av två frågeområden.

- Vad kännetecknar samhällskunskapsämnet på svenskt mellanstadium och vad innehåller det jämfört med tidigare empiriska resultat om ämnets kännetecknen och innehåll på svenskt högstadium och gymnasium?
- Hur kan samhällskunskapsämnets kännetecknen och innehåll förstås i relation till den nya läroplanens fokus på ämnesbunden måluppfyllelse?

## 2. Forskningsstrategi

Behandlingen av frågeområdena ovan skall bidra till samhällskunskapsdidaktisk forskning. Detta område är svagt utvecklat i Sverige och saknar till stor del egna begreppsliga redskap att utgå ifrån när empiriska frågor skall besvaras. Istället har det varit vanligt att använda redskap från andra vetenskapliga fält, ofta från pedagogik (exempelvis Larsson 2011) och statsvetenskap (exempelvis Wall 2010). Det har emellertid inte lett till ämnesdidaktisk begreppsbyggnad som gjort området mer självständigt. I några enstaka fall kan man se embryon till sådan begreppsbyggnad, men då återigen med utgångspunkt i begrepp bortom samhällskunskapsdidaktik (exempelvis Odenstad 2010 och Sandahl 2011). Mer induktivt begreppsbyggande forskningsstrategier har varit obefintliga trots området utvecklade tillstånd. Det är dock den strategi som ligger bakom hanterandet av frågeområdena ovan och som härmed följer den tradition som kvalitativa forskningsstrategier odlat – att bilda begrepp och teorier ur empiri utifrån en tolkningsinriktad kunskapssteoretisk utgångspunkt (Bryman 2011).

Forskningsstrategin kan också motiveras av att samhällskunskapsämnet på mellanstadiet inom det svagt utvecklade samhällskunskapsdidaktiska området, tycks vara helt outforskat i Sverige på senare tid. Med strategin tillåts denna outforskade empiri ”tala mer obetingat” än vad en deduktivt analytisk begreppsprovning vanligtvis skulle tillåta. En nackdel blir då istället att den begreppsliga definitiva skärpa som ofta följer av den senare strategin, mindre ofta blir resultatet av en induktivt sensitiv begreppsbyggande strategi (Bryman 2011). När frågan om ämnets kännetecknen och

innehåll ställts till det empiriska materialet har aspekter framträtt utifrån vilket begreppet ”ämnesmarkörer” bildats och som till sin karaktär är av det sensitiva slaget. Ämnesmarkörer gör ett ämne synligt som ett eget ämne och de ämnesmarkörer som identifierats i materialet är av olika slag och rör olika aspekter av ett ämnes synlighet. Vidare samspelar de med varandra på ett sätt som också inverkar på synligheten. Vilka dessa olika ämnesmarkörer är och hur de samspelar kommer att klargöras i samband med resultatredovisningen nedan. Denna redovisning föregås dock av en redogörelse av metodiska överväganden och tillvägagångssätt bakom behandlingen av artikelns frågeområden.

### 3. Metod

Det har framkommit i inledningsavsnittet att lärares förståelse av ämnet och undervisningen i det tillskrivs stor betydelse för vad eleverna lär sig. Det ligger således ett värde i att studera ett ämne som samhällskunskap på mellanstadiet sett ur lärares perspektiv. Därför består empirin, utifrån vilket artikelns frågeområden behandlas, av samtal med lärare. ”Samtal” används på det sätt Kvale och Brinkmann (2009) gör när de beskriver forskningsintervjun som ett professionellt samtal där ”kunskap konstrueras i interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade” som ett ”utbyte av åsikter mellan två personer som samtalar om ett tema av ömsesidigt intresse.” (s. 18) I tolkningen av samtalen som fortsatt kunskapsproduktion *efter* intervjuerna ligger fokus på meningsinnehållet (Kvale & Brinkmann 2009).

Mer precist består samtalen av inspelade och utskrivna individuella djupintervjuer med sju lärare – tre kvinnor och fyra män<sup>1</sup> – samt en inspelad och utskriven uppföljande gruppintervju med samma lärare. Gemensamt för lärarna är att de arbetar i samma kommun och undervisar i so-ämnena, inbegripet samhällskunskap. I övrigt förekommer en variation bland dem vad avser utbildning, tid i yrket, typ av lärartjänst och typ av skolor de arbetar på, vilket bereder väg för ett erfarenhetsmässigt perspektivrikt samtal.

Huvudfrågan vid de individuella intervjuerna var; ”När du undervisar i so, vad brukar du undervisa om då?” Utifrån denna fråga användes en så kallad kognitiv karta som intervjueredskap (Khatti & Miles 1995; Scherp 2005). Intervjun drevs framåt genom att den intervjuade och intervjuaren, med hjälp av penna, post-it lappar och ett större pappersark, tillsammans konstruerade en karta över lärarnas so-undervisning utifrån lärarnas uttalade erfarenheter av den. Fram träder en induktivt grundad bild av undervisningen som i takt med att intervjun fortskrider blir mer innehålls- och relationsrik och nyanserad – en bild utifrån vilket ett särskilt intresse riktats mot att samtala om samhällskunskapsämnet del i undervisningen.

Intervjuerna sammanfattades i text och gavs till lärarna som stöd för den efterföljande gruppintervjun. Under gruppintervjun fick var och en av lärarna beskriva

---

<sup>1</sup> Följande påhittade namn kommer att användas i resultatredovisningen nedan: Anki, Anna och Nelly samt Erik, Lars, Nils och Tage.

sin so-undervisning och samhällskunskapsämnets del i den, följt av frågor från deltagarna i syfte att nyansera och fördjupa beskrivningarna. Avslutningsvis fördes ett samtal om likheter och skillnader i beskrivningarna och vad de kunde bero på. I studien har alltså enskilda intervjuer *kombinerats* med en gruppintervju. Mer vanligt är att man väljer den ena eller andra intervjuformen (Bryman 2011). Mervärdet att kombinera de båda intervjumetoderna ligger i att den information som kommit fram i de enskilda intervjuerna bearbetats till ett tydligare fokus på samhällskunskapens plats i so-undervisningen som lärarna fått ta del av och sedan tar med sig till gruppintervjun för att fördjupa och utveckla genom ömsesidigt erfarenhetsutbyte och reflektion med intervjuaren som moderator. Syftet har varit att konstruera en rikare och mer nyanserad information än om en av metoderna hade valts.

I tolkningsförfarandet har kartorna och sammanfattningarna gjort materialet överblickbart i syfte att kartlägga likheter och skillnader mellan vad lärarna har sagt om samhällskunskapsämnet och so-undervisningen, medan utskrifterna och ljudupptagningarna använts för fördjupad granskning av giltigheten i de tolkningar som gjorts av kartläggningen och det meningsinnehåll som framträtt. Nedan redovisas resultatet av detta arbete.

## 4. Resultat

Huvudmönstret från samtalen med lärarna visar upp ett otydligt och osammanhängande samhällskunskapsämne som lärarna undervisar relativt lite i. Ämnet har dock ett etablerat innehåll där frågor om demokrati dominerar. Annat innehåll som ”aktuella händelser”, ”värdegrundsfrågor”, ”ekonomi”, och ”lag och rätt” återkommer också men är mindre omfattande, mindre sammanhängande samt utspridda från varandra. När det också visar sig att ämnets yttre gränser är oklara framstår det som ett relativt osynligt  *eget*  skolämne. Detta tycks dock inte vara ett ”so-fenomen” hos lärarna som rör alla so-ämnen. Till skillnad från samhällskunskapsämnet framstår framförallt geografi och historia som synliga egna skolämnen som lärarna dessutom undervisar betydligt mer i än i samhällskunskap. Dessa skillnader kan tydliggöras ytterligare med hjälp av begreppet ”ämnesmarkörer”. De sätt på vilket ämnesmarkörer hänger ihop eller saknas i samhällskunskapsämnet bidrar till att ämnet förblir ett mindre synligt eget ämne hos lärarna. Det omvända gäller för geografi och historia. Nedan skall en mer utförlig redogörelse av dessa resultat ges genom att först redogöra för samhällskunskapsämnets kännetecken och sedan dess innehåll. Därefter behandlas ämnets ämnesmarkörer.

### 4.1 Samhällskunskapsämnets kännetecken

Vissa nyckelord återkommer i samtalet med lärarna som ledtrådar för tolkning om vad som kännetecknar samhällskunskapsämnet. Ämnet är ”luddigt”, flummigt”, ”går in i allt”, ”komplext”, ”svårt”, ”vitt och brett”, ”här och nu”, ”föränderligt” osv. Utifrån ord likt dessa och insatta i de sammanhang i vilka de uttrycks har en mer

ordnad tolkning av ämnets otydliga och osammanhängande karaktär kunnat ges.  
Ämnet är ett *stort, föränderligt nutidsämne som går in andra ämnen.*

*Föränderligheten* i ämnet kräver att lärarna ständigt håller sig uppdaterade:

*Den sista gruppen (gruppen om samhällskunskap, författarens tillägg) som jag känner är den riktigt tunga gruppen som är svår, för där skall man hålla sig a´jour hela tiden med allt som händer och där kommer det in de olika beslutsprocesserna i kommun, i Sverige överlag och ekonomin, hur ser den ut? Skatterna, vad går de till? Och konflikter och även religionen kommer in här. Och sedan har vi elevråd som sagt var, och då kommer vi in på partierna och val och så kommer jag tillbaks till demokrati och antidemokrati. (...) Och vilka får rösta egentligen? Då diskuterar man det. Och röster man blankt, är det en röst? Eller hur ser man på det? (...) Och vi går in på familjebudgeten och privatekonomin. (Anki, gruppintervju våren 2011)*

Att ”hela tiden” hålla sig ”à jour” gör ämnet svårt och tungt, menar Anki. Av citatet framgår att detta inte endast har med förändring i sig att göra. Ständiga förändringar kan visserligen uppfattas som försvårande i hanteringen av ämnet men detta skulle kunna underlättas om det som förändras sker inom ett begränsat område. Så verkar dock inte vara fallet för samhällskunskapsämnet. Svårigheten i att hålla sig à jour ligger också i att hålla reda på förändringarna ”hela tiden i allt som händer”. Citatet visar att det är många *och* olikartade förändringar som skall täckas in.

När Anna talar om *nutidsämnet* återkommer ämnets stora omfattning. Hon ser samhällskunskapsämnet som något som finns överallt i livet och som hon sedan utvecklar genom att tala om ämnets nutidsorienterade karaktär:

*Anna: ... och här kommer vi också in lite grann, lite mer in på, tycker jag, att... -Vad händer runt om oss här och nu?*

*Intervjuare: Aktualiteter, nutid?*

*Anna: Ja.*

*Intervjuare: Hur... kan du utveckla?*

*Anna: Ja, då känner jag så här; -Ja men det är ju jätteviktigt att vi vet vad som händer nära oss i Sverige i samhället. Det kanske, om vi kopplar till valet, vi kanske får en ny regering; -Jaha, regering, vad är en regering, har vi en regering här? -Vad är det? Och då kommer vi tillbaka till det när vi arbetar med valet. Nutidsfrågor! Jordbävningen i Japan som påverkar, kanske påverkar, eller... -Den påverkar hela världen! -Ja, hur då? (Intervju med Anna, våren 2011)*

Att beskriva nutidsämnet som ett ämne som handlar om ”vad (som) händer runt om oss här och nu” mer utförligt, exemplifieras på ett sätt som återigen visar en uppfattning om ett stort ämne. Det kan röra sig överallt beroende av vad i nutiden man tar fasta på. Det kan handla om det som sker ”nära oss i Sverige” som ”valet” och då uppstår diskussioner om den nya regeringen som i sin tur väcker associationer till frågan om vad en regering är för något. Eller så kan det handla om hur enskilda händelser i andra delar av världen som en jordbävning i Japan ”påverkar hela världen” på olika sätt. Ämnets nutidskaraktär – precis som dess föränderliga karaktär – tycks öppna för ett mycket omfångsrikt och mångfaldigt innehåll att lära om, såväl i vår närhet som långt borta.

Nelly beskriver hur *ämnet går in i andra ämnen* som när hon undervisar i geografi eller historia:

*Nelly: Vi kanske pratar om vad som händer i Nordafrika just nu och utifrån det så kan man komma in på diktaturer och så kommer man tillbaka till; -Ja, men kommer ni ihåg i höstas när vi pratade om valet, vad kallas det i Sverige? -Jo, men det är ju monarki och... -Har vi en diktatur eller vad har vi för typ av styrelseskick? Ja, men... så samhällskunskap går ofta in i alla ämnen. (...) Eller om man... -Medeltiden och hur det såg ut i Sverige då, med kungen, om man tänker den här triangeln som vi pratade om för ett tag sedan, den här med präster, borgare och bönder.*

*Intervjuare: Det här med feodal...*

*Nelly: ... Ja, precis och då är det ju också väldigt intressant att titta på liksom; -Hur ser det ut idag, vem är det som bestämmer idag? -Vad har kungen för makt idag? Och då kommer ju samhällskunskapen in igen. (...) Mycket i samhällskunskapen tycker jag ändå går som en röd tråd i alla ämnena på något vis. För mig handlar samhällskunskap ändå väldigt... dels om... ja, aktuella ämnen, det som händer just nu och hur det påverkar oss... kan jag väl tycka, och mycket med demokrati och värdegrund och så. Och det kommer man ju till i allt! (Intervju med Nelly, våren 2011)*

Utgångspunkten är att prata om hur samhällskunskapsämnet går in i andra ämnen. Att det går in i andra ämnen beskrivs till och med som ämnets ”röda tråd” och när detta utvecklas talar också Nelly, som Anna, om ett ämne som rör det som ”händer just nu” och hur demokrati och värdegrund ”det kommer man ju till i allt!” Igen går det att se hur mer ingående beskrivningar av ämnets kännetecken drar mot något som kanske kan liknas vid ett i det närmaste gränslöst stort ämne med en mångfald av associationsmöjligheter i det föränderliga *nuet och* i relation till andra ämnen.

Detta stora, föränderliga och svåra ämne, skulle man kunna tänka sig, ges mycket utrymme i undervisningen utifrån principen att det som innefattar mycket och är svårt att undervisa om också är svårt att lära sig och därför kräver mycket tid. Emellertid



visar det sig att ämnet tillsammans med religionskunskap har minst undervisningstid inom so bland lärarna. Tage får illustrera detta:

*(I) tid räknat i praktiken, så skulle jag nog vilja påstå, rätt eller fel, men nu pratar vi som det är, femtio procent där kanske (pekar på lappen "geografi" på den kognitiva kartan, författarens tillägg), tjugofem procent där (pekar på lappen "historia" på den kognitiva kartan, författarens tillägg) och tjugofem procent på de två (pekar på lapparna "samhällskunskap" och "religion" på den kognitiva kartan, författarens tillägg). Grov uppskattning, men det är min känsla. (Intervju med Tage, våren 2011)*

## 4.2 Samhällskunskapsämnets innehåll

Ett stort och föränderligt nutidsämne som går in i allt och är svårt att undervisa i, skulle man också kunna tänka sig, borde öppna upp för en variation av innehåll i ämnet mellan lärarna. Det visar sig dock att innehållet till övervägande del är likartat. Det tycks emellertid inte leda till ett mer tydligt och sammanhängande eget ämne. Indikationer på detta syns i citaten från Anki, Anna och Nelly i det förra avsnittet. Innehållet beskrivs som ett sekventiellt uppräknande av ofta oberoende delar som staplas på varandra eller skiljs åt med ord som "och" och "sedan". Vidare talar Nelly om betydelsen av att jämföra och Anna talar om påverkan. Dessa principer tycks emellertid inte fungera sammanhållande för ämnets innehåll. Innehållet är återkommande och likartat hos lärarna men ändå otydligt och osammanhängande.

Det som emellertid kan uttydas från samtalen är att *en* del av innehållet dominerar och hänger samman mer än andra delar – den del som handlar om demokrati. Detta syns också i de tidigare citaten från Anki, Anna och Nelly. Anki talar om beslutsprocesserna i kommunen, elevråd, partierna, om att rösta och att komma "tillbaks till demokrati". Anna talar om valet och regeringen och även Nelly talar om valet och demokrati och om styrelseskick och om vem som bestämmer. De talar också om annat innehåll som skatter, värdegrund och aktualiteter. Men likväl är det demokratiinnehållet som dominerar. Detta är också representativt för övriga lärare. Nedan ges en mer utförlig beskrivning av det ämnesinnehåll som framträder i samtalet.

*Demokratiinnehållet* är, som nyss nämnts, det dominerande innehållet i ämnet och det är då framförallt principer för beslutsfattande som ges utrymme. Detta sker bland annat som en skolintern aktivitet, vanligtvis i samband med elevråd och klassråd. Klassrådet beskrivs av Tage på följande sätt:

*Och pratar man om demokrati så är det ju naturligtvis klassråd som också hamnar här. Det är ju också något återkommande. Jag kan inte säga att vi har det varje vecka men vi har det i alla fall någon gång i månaden då, och då har vi också en demokratiprocess. Jag har sagt att alla skall vara ordförande och sekreterare och så kryssar jag av så. Ibland kan det vara att det bara är en som vill vara ordförande. Ibland kanske det är tre. Ibland kanske det inte är någon. Säg, att det är tre då. Ja, då skriver jag upp dem på tavlan och så har vi vår lilla valprocess då, och då är det huvudet på*

*bänken nämligen och så får man räcka upp handen då. Så det blir ett val då kan man säga. (Intervju med Tage, våren 2011)*

Demokrati och principer för beslutsfattande om olika förslag tar också fasta på aktiviteter utanför skolan och görs om till ett undervisningsinnehåll i samhällskunskap, ofta vid valtider. Anna berättar hur hon samlar in partiprogram, valsedlar och annat material som en ingång att arbeta med valet på ”elevernas nivå”:

*Sedan gjorde jag så här, att dom fick bilda egna partier. Så vi jobbade inte med centerpartiet. Vi jobbade inte med socialdemokraterna och dom olika partierna vi idag har i riksdagen, utan dom fick göra egna partier. (...) Ett hette, som jag kom ihåg nu, godispartiet och då skulle dom alltså ta fram ett partiprogram där det var viktiga punkter som dom stod för. (...) Så fick dom göra en valaffisch, dom fick göra egna valsedlar. (...) Det måste man ju ha om man skall kunna rösta på partierna (...) och sedan så fick de presentera sitt parti för resten av klassen (...). Och efter det så hade vi en valdag. (Intervju med Anna, våren 2010)*

Demokrati som innehållsligt område övar således eleverna på olika sätt att utifrån vissa röstningsprinciper lägga fram eller beakta förslag och sedan fatta beslut om dem. Sammanhållande principer likt dessa inom demokratidelen tycks saknas för andra delar i ämnet och ämnet som helhet. Samtidigt är inte demokratiinnehållet ett renodlat samhällskunskapsinnehåll, utan det kan vetta mot andra ämnen som när Nelly tidigare kopplade demokrati till historia och kungen som olika sätt att bestämma. Liknande kopplingar görs till geografiämnet och levnadsvillkor i olika länder där samhällskunskapsämnet kommer in när diktaturer jämförs med demokratier.

*Aktuella händelser* är ett annat återkommande ämnesinnehåll, vilket Erik visar när han berättar om vad han menar ingår i ämnet:

*(S)edan är det ju det här... de aktuella frågorna som kommer upp då. Som (...) jordbävningar och strider i Libyen och allt det här. Så det är mycket sådant som jag också försöker att plocka med då... Så att vi får med det aktuella. (Erik, gruppintervju våren 2010)*

De aktuella händelserna kan tas upp spontant vid olika tillfällen i undervisningen, men det förekommer också som ett återkommande inslag, ofta på morgonsamlingen innan skoldagen börjar och på fredagar genom ”veckans nyheter” följt av ett ”nutidskryss”. Anna säger så här om det senare inslaget:

*Jag skulle inte bara vilja släppa det sen efter att vi har gått igenom svaren (på frågorna från nutidskrysset, författarens tillägg), utan jag... jag har funderat själv på att jag skall klippa isär dom här frågorna och så får var och en dra en av dom och så får dom det i läxa att forska lite mer om varje fråga och ta med... alltså som en läxa till veckan därpå där dom då har skrivit en lite mer utförliga text om det. Jag vet inte om det är bra, men det*

*är bara något jag har i tankarna. För jag känner att det blir så att -jaha nu svarar vi på frågor och sen går vi igenom dom rätta svaren och sen så är det inget mer. (Intervju med Anna, våren 2010)*

Vad citatet visar är att detta aktualitetsinslag blir ett isolerat inslag för sin egen skull och inte som en del i ett för ämnet vidare sammanhang. Det är ett exempel på hur ämnet inte hänger ihop. Kännetecknande för aktuella händelser som en del av ämnet i övrigt är att det kan levandegöra ämnets olika innehåll genom olika nedslag i vår nutid. Aktualiteterna består vanligtvis av exemplifierande fakta och sakförhållanden om de händelser som tas upp och som man kan prata vidare om. Det vidare pratet är dock av ett begränsat slag. Några jämförelser kan göras. Några orsaker till något kan diskuteras. Men aktualiteterna i sig tycks inte binda ihop ämnet och göra det mer sammanhängande. Kanske kan en allt för dominerande ställning för aktualiteter i ämnet till och med förhindra strukturerande principer för ordning och sammanhang att göra sig gällande. Exempelvis har Anki tidigare gett uttryck för att ämnet är svårt och tungt för att man hela tiden måste hålla sig à jour med vad som händer, till synes utan strukturerande principer som en hjälp att sälla i den väldiga floran av aktualiteter.

*Värdegrundsfrågor* är ytterligare ett innehållsligt område som lärarna menar hör till samhällskunskapsämnet och som vanligtvis tas upp i samband med osämja eller att vissa oönskade beteenden hos eleverna behöver hanteras. Anki ger en bild av hur lärarna arbetar:

*Ja, de slänger ur sig "Cp" till exempel, det var ju ganska vanligt för något år sedan, men det har jag inte hört nu, så det är ju skönt. Men då tar man... en gång tog vi hit en Cp-skadad man som berättade om hur det var att leva. Och då satt ju de här, om man säger värstingarna, och lyssnade otroligt bra på honom. (Intervju med Anki, våren 2010)*

Andra gånger kan det röra sig om att man bråkat på rasten och tagit upp frågan på lektionen efteråt där man fört samtal om hur man skall vara mot varandra. Ibland görs också mer formella övningar i värdegrundsarbetet kombinerat med mer informella samtal:

*Vi har ju haft SET-utbildning och jag tycker ju att det är väldigt mycket så som man pratar med barn, det behöver alltså inte vara problemsituationer och sådant här då som det tas upp. Jag pratade idag, jag har haft ett-tvåor ett par timmar idag. Vi pratade jättemycket sådana här värdegrundsfrågor, alltså på en kort stund som jag tyckte jag får med jättemycket. Så det är väl något som jag säger, det kan ingå tycker jag. (Erik, gruppintervju våren 2010)*

Aktuella händelser och värdegrundsfrågor är det innehåll som vid sidan av demokrati anges vara de stora samhällskunskapsdelarna, även om de tar mindre plats

än demokratidelen och också framstår som mindre sammanhängande. Ett fjärde område som också nämns är *ekonomi* där skatter tas upp och ibland också privatekonomiska frågor, som citatet från Anki i förra avsnittet visar. Det är för övrigt ett område som ses som svårt att undervisa om, vilket syns i ett utbyte mellan Anki och Tage:

*Tage: En fråga, just ekonomi och samhällsekonomi tycker jag är svårt att konkretisera så att det blir förståeligt för barn då i vår ålder.*

*Anki: Ja, det är det ju men de skall ändå veta om det.*

*Tage: Javisst. Nej, men jag bara kastar ut frågan, hur gör vi för att det skall bli så bra som möjligt. Jag har inte svar. Det är svårt. (Gruppintervju, våren 2010)*

*Brott och straff*, eller lag och rätt är ett femte område som knyts till samhällskunskap:

*Lag och rätt här, det handlar ju en hel del om religion, historiskt sett så att säga. Om vi pratar om i skolans värld när vi går in på olika kulturer också, så som vi gör, så finns ju religionen med som en betydande del där i olika grad och den kommer vi nog in och pratar om när det gäller olika kulturer, olika länder, olika världsdelar, vilken påverkan den har och då har den ju varit med att påverka även synen på lag och rätt då, så lag och rätt kan ju finnas där, men lag och rätt i den bemärkelsen som vi ofta behandlar den, pratar vi ofta om... som en del i ett arbete i samhällskunskapen. (Intervju med Lars, våren 2010)*

Här ser vi hur lag och rätt, likt Ankis tal om konflikter tidigare, är en del av samhällskunskap men också av religionskunskap, precis som delar av demokratiinnehållet som exempelvis styrelseskick kan knytas till geografi och historia. Det mesta innehållet i samhällskunskap anges ha kopplingar till de andra so- ämnena och beskrivs sällan som ämnets egna innehåll. Och kopplingarna till de andra ämnena tycks vara mer etablerade än kopplingar mellan områdena inom samhällskunskapsämnet. Så även om det finns ett innehåll som har etablerats och delas av lärarna kan ämnet, till viss del borträknat demokratidelen, ändå framstå som ett mindre synligt eget ämne som är otydligt och osammanhängande till sin karaktär. Dessa utmärkande drag för ämnet kan utvecklas med hjälp av begreppet ämnesmarkörer.

### 4.3 Samhällskunskapsämnets ämnesmarkörer

Vid en enklare förstudie till intervjustudien bakom denna artikel besöktes en lärares so-lektion, följt av en intervju med läraren. Under lektionen arbetade eleverna med blindkartor över Norden. De skrev också frågor utifrån en lärobok i geografi som läxa inför ett prov på Norden och läraren gick runt och svarade på andra frågor från eleverna. Till hjälp i arbetet fanns en klassrumskarta som läraren hade dragit ner framför white-boarden. Det framgick tydligt att lektionen handlade om geografi.

Efteråt berättade läraren att eleverna gillade geografi och att det räckte med att han drog ner kartan ”så flyger händerna upp i luften”. Han själv tyckte mycket om historia och kunde dramatisera undervisningen genom att, som han sa, ”använda pekpinnen som ett svärd och vifta med det i luften, föreställandes en riddare i färd med att rädda en jungfru från stråtrövare i skogen.”

I denna korta sammanfattning av förstudien går det att, delvis indirekt, identifiera tre slags ämnesmarkörer<sup>2</sup>. På olika sätt och i samverkan gör de geografiämnet tydligt, sammanhängande och synligt som ett eget ämne. Det mest konkreta synliggörandet står *geografiläroboken*, *geografiläxan* och det kommande *geografiprovet* för. Tillsammans med att lärare *talkar* om ämnet och *skriver* upp det på schemat och på tavlan, som kommer att framgå nedan, *namnger* denna slags markörer ämnet. De har getts prefixet *etiketterande* ämnesmarkörer.

Att dra ner klassrumskartan är ett exempel på den andra slags ämnesmarkör som identifierats. När kartan dras ner signaleras geografiämnet och som svar så ”flyger händerna upp i luften.” Användandet av pekpinnen<sup>3</sup> som ett riddarsvärd är ett annat exempel och då som markör för historia. I handen på den dramatiserande läraren tar den eleverna tillbaka till medeltiden och eleverna tar upp historieböckerna. Tages tal om demokratiprocessen i klassrådet ovan, som han menar ingår i samhällskunskap, visar att denna slags ämnesmarkör också förekommer i detta ämne genom att eleverna ombeds lägga ”huvudet på bänken” som en motsvarighet till hemlig omröstning som en av demokratins grundprinciper. Dessa andra slags ämnesmarkörer har getts prefixet *specifika indirekta* ämnesmarkörer då de, ofta på ett levande och illustrativt sätt, pekar ut något specifikt *inom* ett ämnes olika delområden som indirekt synliggör ämnet.

Också det tredje slaget av ämnesmarkörer verkar indirekt, men på en mer grundläggande nivå. I förstudien syns denna nivå i klassrumsarbetet med *Norden*, dvs. som en rumslig aspekt av geografiämnet och just rummet, visar intervjuerna, är en grundläggande ämnesmarkör för geografiämnet som organiserar det och håller det samman som ett eget ämne. Tiden fyller samma funktion för historieämnet. Detta sammanhållande och organiserande slag av ämnesmarkörer har getts prefixet *strukturerande* ämnesmarkörer. Några etablerade markörer av detta slag hos samhällskunskapsämnets går inte att finna i samtalen med lärarna.

---

<sup>2</sup> Termen ”ämnesmarkörer” föreslogs av Gabriel Bladh, geografididaktiker, i ett samtal om just förstudien inom det projekt – samstud-projektet (Schüllerqvist 2010) – i vilket artikelns studie ingår. Ett embryo till begreppet fanns således redan innan intervjustudien genomfördes.

<sup>3</sup> Det var i samband med att användandet av pekpinnen diskuterades efter förstudien som Bladh myntade och föreslog termen ”ämnesmarkörer”.

När eleverna i förstudien arbetar med läroböckerna för att skriva frågor som läxa inför ett prov (etiketterande ämnesmarkörer) stödda av klassrumskartan (specifik indirekt ämnesmarkör) på Norden (ett rum som strukturerande markör) samverkar de tre slagen av ämnesmarkörerna och förstärker ömsesidigt geografiämnet som ett synligt eget ämne. I intervjustudien äger geografi och historia alla de etiketterande markörer som just beskrivits tillsammans med tid och rum som starkt strukturerande markörer. Det gör dem till egna synliga ämnen som är tydliga och hänger samman.

Samhällskunskapsämnet har inga etablerade strukturerande ämnesmarkörer. Inte heller har ämnet några egna etiketterande markörer, utan endast i kombination med övriga so-ämnen och andra ämnen. Dessutom saknar det vissa etiketterande markörer. Utan sammanhållande och organiserande grundläggande principer och med läroböcker, läxor och prov endast i kombination med de andra so-ämnena, dras ämnet isär och osynliggörs som eget ämne. Dessa tolkningar skall beläggas och utvecklas nedan, först genom att behandla samhällskunskapsämnets avsaknad av egna etiketterande ämnesmarkörer och sedan genom en behandling av dess avsaknad av strukturerande ämnesmarkörer.<sup>4</sup>

#### **4.3.1 Ett ämne utan egna etiketterande ämnesmarkörer**

Det framkommer att ingen av lärarna i intervjustudien har en renodlad *lärobok* i samhällskunskap. Närmast en sådan renodling kommer Lars som förr använde en lärobok som innehöll både samhällskunskap och geografi:

*Man har en lärobok som "Vida världen" eller vad den nu heter som... den jobbade jag i då mycket "Vida världen" och den var ju då geografi och samhällskunskap. (Intervju med Lars, våren 2011)*

I övrigt är Eriks utsaga nedan illustrativ för lärobokens plats i samhällskunskapsundervisningen såväl hos honom som hos de andra lärarna:

*För det är väl nog så som jag har hört från flera att... Jag vet ju inte hur ni har på andra skolor? Vi har ju ingen direkt samhällskunskapsbok som vi följer, som vi har i historia och de andra ämnena. (Erik, gruppintervju våren 2011)*

Läroboken är vanligtvis en väl etablerad företeelse i skolundervisningen och en funktion den fyller är att synliggöra ämnet genom att ge det en ämnesetikett. Denna etiketterande ämnesmarkör används inte av lärarna i samhällskunskap men väl i

---

<sup>4</sup> Fokus ligger på dessa två slags markörer då de har tydligast stöd i empirin. Ett starkare empiriskt stöd krävs för en mer utvecklad, djuplodad och detaljerad tolkning av de specifika indirekta ämnesmarkörerna och dess inverkan på samhällskunskapsämnet i synnerhet och de övriga so-ämnena i allmänhet.

”historia och de andra ämnena”. För samhällskunskapsämnets del nämns läroboken endast som en kombination av geografi och samhällskunskap som Lars visat ovan.

Andra, för undervisningen, väletablerade företeelser som kan ha samma etiketterande funktion som läroboken är *läxor* och *prov*. Inte heller dessa företeelser markerar emellertid samhällskunskapsämnet – åtminstone inte som ett eget ämne, visar samtalen, till skillnad från återigen geografi:

*Ibland så får de läxa. Och det tror jag att det är bra. Vi säger att de läser om Skottland nu då, då får de skriva fem egna frågor till texten så tar jag in dem och så delar jag ut dem och så får de svara på frågorna. Alltså det är ju inte beroende på att jag gör det enkelt för mig, utan det är mera att de ska se att det inte är så väldigt enkelt att ställa frågor. (Intervju med Erik, våren 2011)*

Läxläsningen fyller indirekt en mer allmänpedagogisk funktion att kunna ställa frågor (se även redogörelsen av lektionsbesöket i förstudien) utifrån en text och inte endast ”läsa på” innehållet i texten. En läxa som etiketterande markör gör ändå ämnet synligt och, kan man tänka sig, stärker det genom att det får status att vara ett ämne värt att ha läxa i. Samma resonemang kan föras om prov och också detta har lärarna i geografi och i historia, men inte i samhällskunskap – i alla fall inte renodlat. Så här uttrycker sig Nils i denna fråga:

*Sedan var det någon som pratade om prov i olika sammanhang. Och det är väl som så att ämnet samhällskunskap är väl ändå lite så här, upplever jag, (...) lite luddigt så att säga. Mer påtagligt är väl just geografin, religionen och historia, men just samhällskunskapen... som ingår i so, just samhällskunskapen blir ju lite luddigt då. -Vi skall ha prov! Men då hämtar vi landskapsboken så att säga, och det är ju på Sveriges landskap och sådant. Det anknyter väl lite till samhällskunskap som det gör i geografi och historia. Men något rent samhällskunskapsprov har inte jag haft. (Nils, gruppintervju våren 2011)*

Geografi, historia och religionskunskap anges som mer ”påtagliga” ämnen och inte ”luddiga” som samhällskunskap och det är geografi som får fungera som ett exempel på ett so-ämne som Nils har prov i – ett prov knutet till *landskapsboken*. Men något ”rent” samhällskunskapsprov har Nils inte haft. Om det har något med prov att göra anknyter det till ett annat ämne, företrädesvis till geografi och historia, medan de senare också har egna prov. De är värda att ha prov i, men kanske också mer möjliga att ha prov i genom att de upplevs som mer ”påtagliga” ämnen.

Geografi och historia är ämnen som lärarna också ofta talar om och anger i text på scheman och på tavlan. Samhällskunskapsämnet däremot är det so-ämne som lärarna nästan aldrig *talar* om, inte kollegor emellan och än mindre i mötet med eleverna. I intervjun med Tage gav intervjuaren uttryck för att samhällskunskapen framstod som annorlunda de övriga ämnena och Tage svarade:

*Ja det är den faktiskt. Och lite bortglömt fast man håller på med det men tänker inte på att det är samhällskunskap.* (Intervju med Tage våren 2011)

Lite senare i intervjun syns också hur ämnets uttalade tillvaro framträder:

*Ja, det är som jag sa, att det är sällan som man säger att det är ett eget ämne, men däremot så är det många andra ämnen som snuddar vid samhällskunskap.* (Intervju med Tage våren 2011)

Utsagorna från dessa två citat ovan är utmärkande för hur lärarna ser på samhällskunskapsämnet. ”Det är lite bortglömt.” ”(M)an säger inte att det är ett eget ämne” ”fast man håller på med det”, utan det är många ämnen som ”snuddar vid” det.

Inte heller skriver lärarna upp ämnet på schemat. Eller på tavlan:

*Det är väldigt sällan som det står på tavlan kan jag känna. Idag har det stått att de har haft geografi. Men det är väldigt sällan som det står samhällskunskap.* (Intervju med Nelly, våren 2011)

Om lärarna inte verbaliserar samhällskunskapsämnet med dess term och inte anger det i text på schemat eller på tavlan, blir det varken hörbart eller läsbart. Lägg därtill att lärarna inte använder läroböcker, läxor och prov i ämnet utan endast i kombination med andra ämnen, så bidrar inte heller detta till synliggörandet av samhällskunskap som ett eget ämne. Istället drar kombinationselementet av allt att döma isär ämnet och gör det mer osammanhängande. En specifik indirekt ämnesmarkör som ”huvudet på bänken” har inga etiketterande ämnesmarkörer som pekar ut samhällskunskapsämnet som ett eget ämne att samspela med. Huvudet på bänken blir en isolerad företeelse vid omröstning på klassrådet utan ett ämnessammanhang. Att dessa två slags ämnesmarkörer i samspel, som skulle kunna göra samhällskunskapsämnet mer tydligt och sammanhängande, istället tycks bidra till att bevara och kanske till och med öka otydligheten och spretigheten hos ämnet hänger också ihop med ämnets avsaknad av strukturerande ämnesmarkörer.

#### ***4.3.2 Strukturerande ämnesmarkörer i historia och geografi, men inte i samhällskunskap***

Avsaknaden av samhällskunskapsämnets strukturerande ämnesmarkörer kommer att göras synligt i relief till historieämnets och geografiämnets strukturerande markörer. Först beskrivs historieämnets strukturerande ämnesmarkörer för att visa hur denna typ av markörer kan fungera sammanhållande för ett ämne och sedan geografiämnets markörer mindre utförligt för att i detta fall endast visa att detta ämne har en liknande markör som historieämnet. Därefter diskuteras strukturerande ämnesmarkörer när det gäller samhällskunskap – en diskussion där en potentiell



markör, ”samhället”, antyds av några av lärarna, men som inte etablerats som en tydlig strukturerande markör.

*Tid* utgör en central strukturerande ämnesmarkör för *historia* och framträder i huvudsak på tre sätt. För det första blir historia ett ämne som behandlar förfluten tid. Det förekommer ibland att kopplingar görs till nutiden (citatet från Nelly ovan om att jämföra begreppet kung och monarki då och nu utgör ett exempel). Däremot talas det nästan inget om att knyta an till framtiden.

Historia som ett ämne som i första hand sysslar med dåtiden hänger ihop med det andra sättet på vilket tid markerar ämnet. Lärarna beskriver att de tar avstamp någonstans i dåtiden och rör sig framåt. Att gå från förfluten tid och framåt gör ju att man bryter med nutid och framtid när startpunkten väljs ut. När man sedan går framåt i tiden, visar samtalen, når man inte fram till nutiden utan avslutar också historien i förfluten tid. Historia som ett dåtidsämne förstärks. I Nellys resonemang om hur hon organiserar so-undervisningen syns detta dåtidsämne:

*Historia försöker jag köra kronologiskt för det tycker jag är lättast. Och då är det här fyran mycket (pekar på lappen ”Vikingatiden” på den kognitiva kartan, författarens tillägg), femman, sexan (pekar på lappen ”Medeltiden”, respektive ”Stormaktstiden” och ”1700-t” på den kognitiva kartan, författarens tillägg) blir det väldigt... så som jag har kört. (Intervju med Nelly våren 2011)*

Vi ser i citatet att historieämnet rör dåtid med en början i ”Vikingatiden” och ett slut i ”1700-t(alet)”. Citatet illustrerar också det tredje sättet på vilket tid markerar historieämnet. Dåtidens framåtskridande är indelat *olika* innehållsliga områden – ”Vikingatiden”, ”Stormaktstiden” och ”1700-t(alet)”. Detta gör att historia blir ett ämne som visar att saker och ting förändras över tid. Vilka dessa ”saker och ting” är, är i princip desamma hos lärarna vilket vittnar om ett väletablerat återkommande tidsstrukturerat innehåll. I denna tidsstruktur hålls rummet mestadels konstant genom att det är den svenska historien som oftast behandlas.

Om rummet hålls konstant och kompletterar tid som en viss slags strukturerande ämnesmarkör för historieämnet, så är *rum* inte konstant som strukturerande ämnesmarkör för *geografi*. Likt historieämnet finns en viss strukturerande princip – att starta i det som är nära och steg för steg vidga rummet. Anna ger en relativt utförlig beskrivning av hur principen kommer till uttryck i hennes undervisning genom att utgå...

*... från här, eller till och med ifrån där du bor, alltså om du bor i (X)-vik (författarens ändring), så börjar man i (X)-vik i tidigare åldrar, eller (X)-stad (författarens ändring) kan vi ju säga då... och sen kommer... -Ja men å det är ju en del av (X)-landskap) (författarens ändring). -Jaha, som är en del av Sverige som är en del av Norden som är en del av Europa, av världen, så jobbar vi. (Intervju med Anna, våren 2011)*

Det är en princip, som likt historiens nationellt dominerande dåtidsstruktur som går framåt, organiserar ämnet och håller det samman. Tillsammans med etiketterande markörer av olika slag som ger ämnet dess namn, kombinerat med indirekta specifika ämnesmarkörer, som pekpinne i historia eller klassrumskartan i geografi, ger dessa slags markörer i samverkan ämnet en egen självständig identitet. Historieämnet och geografiämnet ämnesmarkörer, visar samtalen med lärarna, markerar respektive ämnen som *egna* skolämnena. Samhällskunskapsämnet tycks sakna dessa slags markörer. Samtidigt går det att skönja ett embryo till en strukturerande markör i samtalen med lärarna. Erik får ge en ledtråd:

*(V) i har gjort ett arbete om samhället där, där vi har pratat om samhället, om polisen, om brandkåren och allt som finns och kommunen i stort. Och i samband med det här så gjorde vi då ett studiebesök, eller två studiebesök, vi åkte buss till polisstationen och sen var vi in där och hade ett trevligt besök bland personalen där, poliserna och det, som var väldigt uppskattat av barnen. (Erik, gruppintervju våren 2010)*

Citatet visar att det förekommer ett resonemang utifrån potentiellt mer heltäckande strukturerande grunder för ämnet. Man har ”gjort ett arbete” och ”pratad om samhället” – i det har fallet närsamhället, den egna kommunen och vad som ingår där och studiebesök har gjorts hos brandkår och polis. Samtidigt antyder citatet att ”samhället” försvinner som strukturerande princip och tas över av de trevliga ”studiebesöken” inom två spännande verksamheter – brandkår och polis.

Lars talar också om samhället vid gruppintervjun som något som förknippas med kommunens arbete samtidigt som samhällsfrågan blir en blandning mellan samhällskunskap och geografi:

*(O)ch då kommer man ofta på tycker jag, det här med hur geografin är då och hur samhället är i landet i fråga. Sen så var ju mer lektionen av annan art då man kom in på det som ni redan också har pratat om, vad är ett samhälle, eller en kommun, hur styrs en kommun? Vad har vi i en kommun som vi har ett gemensamt ansvar för? Vad är ett land? Vad är en befolkning? Och varför ser det ut som det gör när det gäller, ja då kommer man ju in på geografi också där och då blandas dom här återigen. (Lars, gruppintervju våren 2010)*

Om samhället skulle vara en strukturerande ämnesmarkör, likt tid för historia och rum för geografi, så skulle fler resonemang synas om just samhället inom ramen för ett resonemang om samhällskunskapsämnet som ett  *eget* ämne. Att det, som i citatet ovan, sker ett resonemang om samhället som en blandning av samhällskunskap och geografi visar att begreppet inte utgör den strukturerande markör det måhända har potential att vara. Och det är också ovanligt att lärarna talar om samhället när de talar om samhällskunskap på mellanstadiet. Citaten ovan hör till undantagen. I slutet av gruppintervjun diskuteras istället ”kontakt med närsamhället” som en likhet mellan

lärarna om vad de undervisar om i samhällskunskap. När Lars går in och försöker starta ett mer principiellt resonemang om ”samhällsbegreppet” i anslutning till denna likhet är det ingen som griper tag i tematiken. Istället styr Nils in diskussionen igen på kontakt med närsamhället:

*Lars: jag sitter och funderar på... kommer... var kommer liksom samhället in i bilden här? Alltså det gemensamma, om det är byn, kommunen, landet?*

*Intervjuare: Vill ni ha en särskilt punkt, det är min nästa fråga, är det något ni vill lägga till här? Jag tänkte det här (pekar på kontakt med närsamhället, min anmärkning), men vi kan också lägga till det mera som en egen punkt.*

*Nils: Kontakt med närsamhället. (Gruppvintervju våren 2010)*

Samhällsbegreppet syns som ett embryo till en potentiellt strukturerande begreppslig markör för samhällskunskapsämnet bland lärarna. Det är ingen reell markör och att ingen av de andra lärarna hörsammar Lars fråga är ett belegg för detta. Om samhällsbegreppet vore centralt för samhällskunskapsämnet bland dessa lärare är det sannolikt att det också skulle strukturera samtalet om det. Det gör det inte. Härmed saknas den slags markörer som verkar vara de mest grundläggande för att synliggöra ämnet som ett sammanhållet och välordnat eget ämne. En specifik indirekt ämnesmarkör som huvudet på bänken har ingen strukturerande princip att verka med som visar att den är en *del av ämnet*, ett ämne som varken nämns med ord eller i text och vars övriga etiketterande ämnesmarkörer endast förekommer i kombination med andra ämnen och drar isär det ännu mer. Ämnets ”röd tråd” som Nelly talat om tidigare och som innebär att det ”går in andra ämnen” och ”i allt” framstår som ämnets huvudroll i samtalet med lärarna. Mer än att verka som ett eget självständigt och tydligt sammanhållet ämne – som geografi och historia – blir ämnet ”hjälpreda” åt dessa och andra ämnen. Samhällskunskapsämnet som mellanstadieämne bland de intervjuade lärarna är ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen.

## 5. Slutsatser och diskussion

Den forskning som studerat samhällskunskapsämnet i vid mening och som ett eget studieobjekt i Sverige – företrädesvis på grundskolans högstadium och gymnasium – framhäver ett ämne som är otydligt och osammanhängande men som ändå har ett momentindelad etablerat innehåll och karaktären av ett eget ämne. Samtalet med lärarna på mellanstadiet ger uttryck för ett *mer* otydligt och osammanhängande ämne som verkar *mer* i kombination med andra ämnen än som ett eget ämne. Vidare tycks ämnet inte ha formerats inåt tillräckligt för att anta den momentindelade prägel som forskning om ämnet högre upp i skolsystemet visar.

Sett i ljuset av en läroplansreform som syftar till att öka måluppfyllelsen genom att förbättra elevers ämneskunskaper kan det sätt på vilket samhällskunskapsämnet framträder i samtalet med lärarna problematiseras. Ett ämne som är otydligt, osammanhängande och osynligt som eget ämne kan ha svårt att lägga en grund för ämnesbundna prestationer. Lägg därtill att betyg har införts i årskurs sex, ett införande som trädde i kraft hösten efter intervjuerna med lärarna. Då blir det än mer intressant att resonera om ämnets osynlighet som eget ämne. Hur skall eleverna få möjlighet att visa de ämnesspecifika förmågor som anges i kunskapskraven och som det är tänkt att lärarna skall göra sin bedömning utifrån och sätta betyg på? Hur skall eleverna få möjlighet att öva på förmågorna i undervisningen och vilket betydelse får ämnets centrala innehåll i kursplanen i detta sammanhang? Det föreligger ett behov av mer forskning på området genom att fråga vad som händer med samhällskunskapsämnet på mellanstadiet när betyg i ämnet numera sätts i årskurs sex.

Samtidigt som det är intressant att relatera det samhällskunskapsämne som trätt fram i samtalen till dagens reformläge med ämnesspecifika förtecken, kan det vara intressant att vända blicken mot den tid för trettio år sedan då Göteborgsgruppen studerade so-undervisningen och läroplanen styrde i mer ämnesintegrerad riktning. I ljuset av den tidens läroplan skulle kanske det otydliga, osammanhängande och osynliga egna ämne som beskrivits ovan kunna ges andra epitet. Måhända skulle samhällskunskapsämnet istället kunna ses som ett flexibelt, dynamiskt och öppet ämne – ett ämne som bryter traditionella ämnesgränser, bjuder in elevernas föreställningar och läroplanens vida mål för begreppsliggörande av världen tvärs över och kanske till och med bortom so-ämnena, etablerandes *nya* kunskapsområden. Ämnet går i spetsen för att eleverna kan orientera sig bortom skolkunskapen och handla kraftfullt i ett föränderligt samhälle.

Att också resonera om samhällskunskapsämnet i ett ämnesintegrerande sammanhang som norm kan göra att andra aspekter av ämnet träder fram som det inte gör när normen i huvudsak är ämnesspecifik som i dagens resultatfokuserade läroplan. Man kan rikta fokus på vad det mer precist innebär att samhällskunskapsämnet går in i andra ämnen. I samtalet med lärarna framträder samhällskunskapsämnets relation till de andra so-ämnena, företrädesvis geografi och historia, som underordnad. Det bistår dessa ämnen i första hand. För att tala med Klausen (2011) antar samhällskunskapsämnet rollen av ett "hjälpämne" genom att vara behjälplig när specifika problemställningar för dessa ämnen behandlas, exempelvis att förstå företeelsen "kung" som en historisk företeelse genom att knyta an till vem som bestämmer idag (se citat ovan från Nelly). Likt ovan angivna behov att studera samhällskunskapsämnet i ett bedömningssammanhang öppnar studien bakom artikeln för en mer ingående studie av samhällskunskapsämnets relation till so-ämnena i synnerhet och andra skolämnen i allmänhet.

Avslutningsvis finns det anledning att diskutera begreppet ämnesmarkörer som ett ämnesdidaktiskt begrepp. Begreppet har utvecklats induktivt utifrån samtalen med lärarna om deras so-undervisning och tjänat ett syfte att kunna systematisera och fördjupa förståelsen av skolämnens kännetecken och innehåll. Likt de flesta andra begrepp som syftar till att begripliggöra komplexa företeelser av socialt liv – i detta

fall undervisning och lärande om so i allmänhet och samhällskunskap i synnerhet – finns en svårighet att differentiera begreppen i syfte att åstadkomma en mer nyanserad förståelse av det begreppen avser att göra förståeligt. Ämnesmarkörers funktion är att göra ett ämne synligt. Det är måhända enklast att se hur etiketterande ämnesmarkörer gör ett ämne synligt eller inte, medan specifika indirekta- samt strukturerande markörer verkar synliggörande på ett mindre uppenbart sätt. En ökad begreppslig tydlighet skulle kunna åstadkommas genom att arbeta vidare med dessa två slags markörer, kanske genom att specialstudera de aspekter av ämnets synliggörande som de avser att fånga i nya empiriska sammanhang, exempelvis genom att försöka upptäcka fler specifika indirekta ämnesmarkörer än ”huvudet på bänken” i samhällskunskap eller en ”pekpinne som ett riddarsvärd” i historia och se hur de verkar.

En annan svårighet vid begreppsbyggnad och begreppsutveckling sker när det som har differentierats skall relateras till varandra. I artikeln har en viktig poäng varit att försöka visa hur relationen mellan de olika slagen av ämnesmarkörer verkar på ett ämnets synlighet och härigenom dess tydlighet som ett sammanhängande eget ämne. Också denna aspekt kan utvecklas i framtiden. I nuläget skall ämnesmarkörer som begrepp – både med avseende på dess typer och relationen mellan dem – ses som tämligen oprövat i ämnesdidaktiska forskningssammanhang. Begreppet verkar fungera relativt väl när samhällskunskapsämnet kännetecknas och innehåll i so-undervisning kommunicerats med verksamma lärare och studenter. Lärarna känner igen sig och studenterna kan relatera till det.<sup>5</sup> Det sätt på vilket begreppet presenterats och används i artikeln är en start att också kommunicera dess forskningsmässiga bärighet och utvecklingspotential med en vidare krets forskare.

## Referenser

Almgren E. (2006). *Att fostra demokrater: Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet Statsvetenskapliga institutionen

Bernmark Ottosson, A. (2009). Samhällskunskapslärare. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik nr 1 (s. 33-82) Karlstad: Karlstad University press

Bromsjö, B. (1965). *Samhällskunskap som skolämne*. Stockholm: Svenska bokförlaget/Norstedts

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

---

<sup>5</sup> Begreppet har tagits upp av författaren och kollegor till honom i lärarutbildningen och i mötet med verksamma lärare vid ett flertal olika tillfällen.

Bronäs, A. & Selander, S. (2002). ”Samhällskunskap som skolämne”. I B. Falkevall & S. Selander (red.). *Skolämne i kris*. Stockholm: HLS förlag

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Eklund, N. & Larsson, A. (2009). ”Samhällskunskap och disciplinfrågan. Om utbildning av lärare i samhällskunskap”. *Utbildning & Demokrati* 2009. Vol. 18(1): 69-91

Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet

Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet: Kap. 1-4*. Uppsala: Pedagogiska institutionen Uppsala Universitet

Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill

Goodson, I. (1993). *School subjects and curriculum change*. London: Falmer press limited.

Hattie, J. (2011). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur

Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärarens tolkning, anpassning och undervisning*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 9 Karlstad University Studies 2011:12

Khatti, N. & Miles, M. B. (1995). *Thinking about restructuring: The maps in our Minds*. New York: NCREST, Columbia university

Klausen, S. H. (2011). Hvorfor faglig samspil? I S. H. Klausen (red.) *På tværs af fag: Faglig samspil i undervisning, forskning og temaarbejde*. (s. 31-68) København: Akademisk forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: Överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Örebro Studies in Education 21

Larsson, K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap: En studie som ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat tänkande bland elever i grundskolans år 9*. Karlstad: Karlstad university studies: Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 7 Karlstads universitet

Myndigheten för skolutveckling (2008). *Samhällsorienterande ämnen: En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber

Olsson, R. (2012). *Samhällskunskapsämnets gestaltningar hos fyra gymnasielärare: I retorik och praktik*. Text till 80%-seminarium. Karlstad: Karlstads universitet (work in progress)

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstad university studies

Proposition 2008/09: 87. *Tydligare mål och kunskapskrav: Nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Regeringskansliet

Proposition 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringskansliet

Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad: Karlstad University studies

Scherp, G-B. (2005). Att arbeta med föreställningskartor. I H. Å. Scherp *Kvalitetsarbete utifrån ett lärandeperspektiv*. (s. 100-106) Karlstad: Universitetstryckeriet i Karlstad

Schüllerqvist, B. (2010). *CSDs forskningsprogram 2010-2012*. Karlstad: CSDs hemsida  
[http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2009/12/csd\\_fo\\_program\\_5.pdf\\_78462.pdf](http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2009/12/csd_fo_program_5.pdf_78462.pdf)

Schüllerqvist, B. (2012). De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik: En skandinavisk översikt. I N. Gericke & B. Schüllerqvist (red.). *Ämnesdidaktiska komparationer: Länder, ämnen, metoder, frågor och resultat*. (s. 25-44) Karlstad: Karlstad University press

Skolverket (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011b). *Planering och genomförande av undervisning: För grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket

Svingby, G., Severin, L., Lendahls, B., Ekbom, D., Oscarsson, G., Ljungberg, B., & Orlenius, K. (1989). *SO i fokus*. Borås: Utbildningsförlaget

Svingby, G., Lendahls, B. & Ekbom, D. (1990). *Omvärldskunskap: SO. Bakgrund. Beskrivning av undervisningen. Fostran till demokrati*. Göteborg: Göteborgs universitet

Thelander, N. (2009). *SO och samhällskunskapsdidaktik i mellanåren: En ämnesdidaktisk kunskapsöversikt*. Karlstad: Seminariebidrag framlagt vid seminarium inom "Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik" (CSD) hösten 2009 vid Karlstads universitet

Vernersson, F. (1999). *Att undervisa om samhället*. Lund: Studentlitteratur

Wall, P. (2011). *Eu-undervisning: En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå*. Karlstad: Karlstad university studies