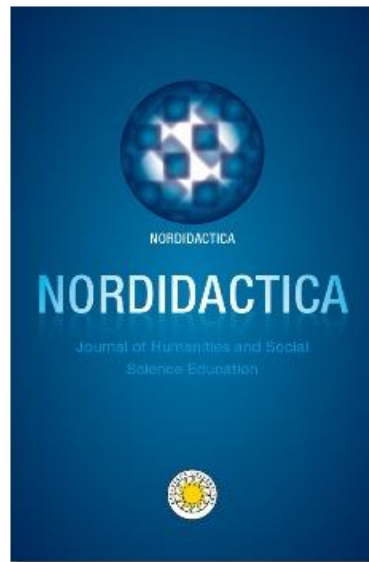


# **Kontroversiella samhällsfrågor i samhällsorienterande ämnen 1962–2017: en komparation**

**Anna Larsson**



**Nordidactica**

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

**2019:3**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## **Kontroversiella samhällsfrågor i samhällsorienterande ämnen 1962–2017: en komparation**

Anna Larsson

Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet

*Abstract: Teaching social studies in Swedish school involve dealing with many complex and potentially controversial issues. This implies didactical challenges. This article uses a subject comparative perspective to discuss how controversial societal issues have been presented and changed as teaching objects in the social studies subjects in Swedish school years 7 to 9 since 1962. By following curriculum changes over time, the aim is to show similarities and differences between the school subjects of geography, history, religion and civics concerning the role of controversial issues. What controversial issues can be found in the curriculum texts? How are teachers supposed to teach them? What importance for the students are they given? By comparatively answering these research questions this study offers deepened knowledge about the social studies subjects and the role of controversial issues, but also about Swedish curriculum history in general.*

KEYWORDS: COMPARATIVE DIDACTICS, GEOGRAPHY, HISTORY, RELIGIOUS EDUCATION, CIVICS, SOCIAL STUDIES

**About the author:** Anna Larsson är professor i idéhistoria med utbildningsvetenskaplig inriktning vid Umeå universitet. Bland annat leder hon UmSOD, Umeå forskningsmiljö för de samhällsorienterande ämnenas didaktik. Hennes forskning behandlar främst utbildningshistoria och samhällsvetenskapshistoria.

Undervisning i de samhällsorienterande ämnena i svensk skola berör många svåra samhällsfrågor, frågor som kan vara kontroversiella såväl inom politiken som bland vetenskapsföreträdare och allmänhet. Internationell forskning har visat att kontroversiella frågor kan vara särskilt didaktiskt utmanande för lärarna just för att de är omstridda och svårhanterliga i samhället, och kanske också i klassrummet (Leib, 1998; Cowan & Maitles, 2012, Zimmerman & Robertson 2017).

På senare tid har den internationella skoldebatten diskuterat den ökande polariseringen i det politiska landskapet och den därmed sammanhängande förstärkningen av en kontroversiell laddning i många aktuella frågor. Mot bakgrund av detta har en insikt väckts om att man i många länder behöver stärka undervisningen i skola och utbildning om kontroversiella frågor. År 2010 antog Europarådet en stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter. Ett utbildningsmaterial har producerats som har översatts till många språk, inklusive svenska och norska. I utbildningsmaterialet framhålls att alla måste lära sig att respektera och föra en dialog med människor som har andra värderingar för att ”skapa en kultur som främjar demokrati och mänskliga rättigheter” (Europarådet, 2016, s. 7). I och med detta ställs kraven högre på lärarnas förmågor och färdigheter att lära eleverna att hantera kontroversiella frågor.

Även om således uppmärksamheten på detta tema har ökat är det knappast nytt att de samhällsorienterande ämnena haft att behandla svåra, komplexa och omstridda samhällsfrågor, åtminstone inte i svensk skola. Föreliggande studie problematiserar vilken didaktisk roll som kontroversiella samhällsfrågor har tillskrivits i svensk samhällsorienterande utbildning för årskurs 7–9 alltsedan grundskolans införande 1962, och hur detta har förändrats. Studien undersöker också vilka variationer som funnits mellan de skilda samhällsorienterande ämnena avseende detta. Det är rimligen i någon mån olika samhällsfrågor som aktualiseras i de olika samhällsorienterande ämnena, eller i alla fall skilda aspekter av frågorna som hamnar i centrum i de olika ämnena. Det centrala intresset för denna text är därmed läroplanshistoriskt och ämneskomparativt. Syftet med denna artikel är således att genom att följa läroplansförändring över tid synliggöra likheter och skillnader mellan skolämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap avseende vilken roll kontroversiella samhällsfrågor ges. Vilka kontroversiella samhällsfrågor framträder i läroplanstexterna? Hur ska skolan och lärarna förhålla sig till och arbeta med dem? Vilken betydelse tillskrivs undervisningen för eleverna? Genom att komparativt besvara dessa forskningsfrågor är målet att studien ska bidra till ökad kunskap om de olika samhällsorienterande skolämnena och den roll som kontroversiella samhällsfrågor har getts, men också till ökad kunskap om läroplansutvecklingen i svensk grundskola generellt.

Tidigare forskning har berört kontroversiella frågor i undervisningssammanhang (Levy, 2019; Kello, 2016; Ljunggren, Unemar Öst & Englund, 2015; Hand & Levinson, 2012; Ljunggren & Unemar Öst, 2010). Inom den ämnesdidaktiska forskningen kring de samhällsorienterande ämnena i Sverige är det främst studier om samhällskunskapsämnet som har berört vilken roll kontroversiella samhällsfrågor kan ha. Moréns (2017) studie om samhällsfrågors roll i undervisningen och Olssons (2016) om den didaktiska användningen av nyheter har ingen avgränsning till just kontroversiella frågor och gäller

båda samhällskunskapsämnet i gymnasieskolan, medan Liljestrands avhandling (2002) om diskussioner av kontroversiella frågor i gymnasieundervisning berör både samhällskunskap och religionskunskap. Sett i förhållande till dessa studier berör denna studie dels en annan nivå av skolsystemet, årskurs 7–9, och dels alla fyra samhällsorienterande ämnena samt anlägger ett ämneskomparativt perspektiv.

## **Teoretiska och metodologiska utgångspunkter**

De samhällsorienterande ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap ligger nära varandra såväl historiskt sett som i nutid (Larsson, 2012; Samuelsson, 2014). Ett teoretiskt grundantagande som är nödvändigt för den komparativa ansatsen är att dessa ämnen – likväl som andra skolämnen eller universitetsdiscipliner – utgör delvis olika kulturer (Kreber, 2009; Goodson, 1993, jfr Schüllerqvist och Osbeck, 2009) där inte bara ämnesfokus skiljer. Även uppfattningar om till exempel sanning, betydelse, tolkning och analys kan variera mellan olika ämneskulturer, liksom uppfattningar om djup och bredd, om teori och empiri och om generellt och specifikt (Messer-Davidow, Shumway & Sylvan, 1993). Med grund i detta antagande blir frågan relevant och intressant om och i så fall hur kontroversiella samhällsfrågor fyller olika roller i de olika ämnena.

Studien kan placeras inom området komparativ ämnesdidaktik. Som forskningsfält betraktat är detta område inte särskilt omfattande, vilket hänger samman med att didaktiska studier oftast rör ett enskilt ämne utan någon särskild komparativ ambition. I början av 2010-talet resulterade emellertid försök att ge det komparativa perspektivet en fastare position i ett antal konferenser och antologier (Gericke & Schüllerqvist, 2011; Krogh & Nielsen, 2011; 2012 och 2014).

Vad innebär en ämnesdidaktisk komparation? Som Ongstad (2012: 41) har påpekat kan ämnesdidaktisk komparation göras inom ett ämnesområde, till exempel då man jämför någon ämnesdidaktisk aspekt mellan olika nationella kontexter, mellan olika institutionella sammanhang, mellan olika tidpunkter i historien eller mellan olika utbildningsnivåer. Nielsen (2011: 12) har emellertid framhållit att det primära inom ämnesdidaktisk komparation som särskilt forskningsområde måste bli att jämföra olika ämnen med avseende på en eller annan didaktisk aspekt. Detta kan ställas i kontrast till forskningsfältet ”comparative education” som primärt jämför olika länder eller kulturer med avseende på pedagogiska förhållanden i, ofta i makroinriktade systemanalyser (se t ex Oxford Studies in Comparative Education 1991–2018).

Den aspekt som står i empiriskt fokus i föreliggande studie är alltså kontroversiella samhällsfrågor. Kontroversiella samhällsfrågor definieras på olika, om än näralliggande, sätt när de diskuteras i relation till skolundervisning. En normativt grundad diskussion om epistemiska, politiska och beteendemässiga kriterier (Dearden, 1984; Hand, 2008) kompletteras av mer verklighetsnära, deskriptiva definitioner (Larsson & Larsson, under review). Europarådet (2016) anger till exempel att det är frågor som ”väcker starka känslor och skapar spänningar i samhället” (8). Diana E. Hess beskriver dem som ”authentic questions about the kinds of public policies that should be adopted to address

public problems” (Hess, 2009, 5) och som är ”questions of public policy that spark significant disagreement” (Hess, 2009, 37). Föreliggande undersökning undersöker huvudsakligen vad som anges i styrdokumentens egna formuleringar, alltså vad de olika texterna från 1962–2018 uttryckligen anger om kontroversiella frågor. För sådana textavsnitt där inte själva termen kontroversiella samhällsfrågor (eller motsvarande) förekommer utgår jag i urval och analys från ovanstående breda definitioner.

Det komparativa perspektivet gäller den roll som kontroversiella samhällsfrågor tillskrivs, och jämförelsen sker mellan de aktuella ämnena. Genom att undersöka och jämföra vad som framträder i kursplaneformuleringar för de aktuella ämnena får jag möjlighet att diskutera de olika didaktiska betydelser som kontroversiella samhällsfrågor tillskrivs i ämnesundervisning. Men i studien ligger också en annan komparativ aspekt, nämligen den över tid. Den tidsmässiga jämförelsen görs såväl generellt för hela ämnesområdet som inom de enskilda ämnena. Detta är inte oproblemiskt. Det undersökta materialet ändrar karaktär över tid på så grundläggande sätt att vissa jämförelser blir knepiga. Samtidigt är förstås även dessa förändringar av intresse, då de kan komma till uttryck på olika sätt i de olika ämnena. I empiriskt fokus står emellertid vad som framträder i läro- och kursplanernas formuleringar kring kontroversiella samhällsfrågor.

Metodmässigt har studien allmänt sagt genomförts som en kvalitativ innehållsanalys (Drisko & Maschi, 2015). I texterna har jag först och främst sökt formuleringar där textförfattarna uttryckligen talar om kontroversiella frågor, alltså sådant som de själva beskriver som kontroversiellt. I detta första steg i den analytiska processen har alltså läroplanstexterna lästs och avsnitt eller meningar som explicit säger något om kontroversiella frågor markerats. Ibland kan det kontroversiella mer anas än tydligt utläsas i formuleringarna, t. ex. genom användningen av termen ”problem”. Detta har också inbegripits i analysen, vilket innebär att kontroversiella frågor i både manifest och latent mening behandlas. Jag har emellertid försökt att undvika att anakronistiskt tolka in nutidens kontroversiella frågor i dåtidens frågor som vid tiden kan ha uppfattats som oproblemiska och självklara. Detta är emellertid inte möjligt fullt ut. Ibland har jag velat visa hur språkbruk och värderingar har förändrats över tid kopplat till någon problematik. Ett exempel är miljöfrågan som över tid ges större plats i texterna, men som i olika hög grad tillskrivs en kontroversiell karaktär. För att kunna visa detta måste jag ange hur miljöfrågan behandlas även i de läroplaner där den inte beskrivs som kontroversiell. I andra fall kan man utifrån historiska och kontextuella förkunskaper förmoda att frågor varit kontroversiella i Europarådets (2016) mening, även om det inte framgår helt tydligt i läroplanstexten.

I nästa steg i den analytiska processen har utsagorna om kontroversiella samhällsfrågor från läroplanstexterna sorterats utifrån forskningsfrågorna, det vill säga utifrån om de rör ämnet och ämnesinnehållet, lärarens roll och undervisning respektive eleven och dennes lärande. Denna sortering också relateras till den klassiska didaktiska triangeln (se t ex Wahlström, 2015; Kansanen et al, 2011; Hopman, 1997). I ett sista analyssteg jämfördes dessa resultat mellan ämnena och över tid. I och med detta har slutsatser kunnat dras om hur förändringarna i läroplansformuleringarna om

kontroversiella samhällsfrågor är relaterade till generella läroplansförändringar, samt om frågornas didaktiska funktion i ämnena.

Även om definitions- och avgränsningsfrågan av 'kontroversiella frågor' således är långt ifrån enkel eller självklar, är de iakttagelser och tolkningar som jag gör i denna artikel ett resultat utifrån de ovan beskrivna utgångspunkterna.

Materialet som studerats består av de svenska läro- och kursplanerna för grundskolans årskurser 7–9, det vill säga Lgr 62, Lgr 69 (inklusive supplement), Lgr 80 (inklusive kommentarmaterial 1990), Lpo 94 (inklusive Kp 2000) och Lgr 11 (inklusive revideringarna 2017). Även om alltså läro- och kursplanerna i någon mening, och med tiden i ökande grad, är föränderliga dokument betraktar jag materialet i termer av fem läroplanskontexter som är situerade i bestämda tidssammanhang.

Utöver skollagen utgör läroplanen det centrala styrningsdokumentet för svensk grundskoleutbildning. Läroplanen har, som framgått ovan, skrivits om fem gånger sedan en nioårig obligatorisk grundskola infördes 1962. Regeringen ger den centrala skolmyndigheten i uppdrag att skriva om läroplanen. Efter att myndigheten utarbetat förslag inhämtas synpunkter från ett stort antal remissinstanser och förslaget revideras. Beslut om en ny läroplan fattas slutligen av regeringen. Detta innebär, som många forskare uppmärksammat, att läroplanen reflekterar rådande uppfattningar som kan vara av såväl utbildningsideologiskt eller politiskt slag som mer tillfälligt opinionsmässigt. (Englund, 2005; Lindensjö & Lundgren, 2014).

I denna artikel disponeras resultaten i övergripande mening kronologiskt så att förändring över tid kan framträda. För varje läroplanskontext besvarar jag de empiriska forskningsfrågorna, det vill säga redogör för hur kontroversiella frågor berörs utifrån innehåll, lärare respektive elev. Därefter vidtar den sammanfattande analysen där jag diskuterar de empiriska slutsatserna och komparativa analysresultaten.

## **Kontroversiella samhällsfrågor i läroplanerna**

### **Lgr 62**

I Lgr62 ges först allmänna anvisningar för de samhällsorienterande ämnena på högstadiet, vilket omfattar geografi, historia och samhällskunskap. Därefter följer anvisningar för de enskilda ämnena och där beskrivs även kristendoms-kunskap.

Generellt kan sägas att den första läroplanen för grundskolan, Lgr 62, präglas av en pedagogisk tankemodell med kunskapsförmedling av ett visst innehåll i centrum (Lgr 62; Sundberg, 2015; Morawski, 2010). Det anges visserligen att de orienterande ämnena i skolan måste kontinuerligt förnyas, varför lärarna bör rikta undervisningen mer på ”att hos eleverna grundlägga förståelse än på att ge dem ett stort förråd av kunskaper om fakta” och lära dem studieteknik, goda studievanor, att kunna söka samt att stimulera intresset. (Lgr 62, s. 204) Men lärostoffet anges ändå centrerat kring en kunskapskärna av grundläggande begrepp och fakta. Detta är mycket framträdande i texterna för de samhällsorienterande ämnena. I de gemensamma avsnitten framhålls att läraren med fördel kan ”påpassligt” anknyta till ”aktuella företeelser” och gärna disponera stoffet

”med hänsyn till vad som i en given situation har den största förutsättningen att väcka elevernas intresse.” Samtidigt anger kursplanetexten: ”Viktiga partier av kursen får inte försummas genom att alltför stor hänsyn tas till aktualiteter.” (Lgr 62, s. 211). Även i lärostoffsbeskrivningen för geografi syns detta synsätt (Lgr 62, s. 266). Undervisning om eller kopplat till aktualiteter är alltså välkommet, men bara så länge den centrala kunskapskärnans stoff hinns med.

I de enskilda ämnenas kursplaner nämns förstås en mängd samhällsföreteelser och problem som ingår, eller kan ingå, i ämnesinnehållet. I geografi nämns under huvudmomentet om jordens befolkningsförhållanden exempel på problem som kan behandlas, bland annat ”Aktuella raspolitiska problem” och ”Befolkningsstillväxt-överbefolkning-levnadsstandard-flyttningsrörelser”. (Lgr 62, s. 264). I historia ingår huvudmomentet ”Kungamakt, herremakt och folkmakt i Sveriges historia”. (Lgr 62, s. 254). I samhällskunskap ingår som huvudmoment ”Ett urval av viktigare samhällsfrågor” och ”Internationellt samarbete och andra länders problem” (Lgr 62, s. 242). I detta föreslås till exempel ”Aktuella problem i den egna kommunen” och ”problem inom områden som behandlas i geografi, t. ex. rasproblem ur psykologisk synvinkel”. (Lgr 62, s. 243) Frågor kopplade till ras nämns, som vi ser både i geografi och i samhällskunskap och även i texten om historia lyfts det: ”När det gäller behandlingen av företeelser, som upprör rättskänslan, t. ex. rasförföljelser och minoritetsförtryck, bör deras historiska ursprung belysas.” (Lgr 62, s. 255) Att frågor om ras var aktuella och brännande, samt att de förväntas behandlas i SO-undervisningen framstår således tydligt. Detta utgör ett konkret exempel, medan det för samhällskunskap anges uttryckligen att kontroversiella frågor måste tas upp i undervisningen för att bilden av dagens samhälle ska bli riktig.

I texten om samhällskunskap kopplas kontroversiella frågor samman med frågan om objektivitet, både i det att den bild av samhället som undervisningen förmedlar ska vara objektiv och att själva undervisningen ska vara objektiv och inte tendentiös eller påverkande i någon riktning. För att ge en allsidig bild av dagens samhälle måste även politiskt kontroversiella spörsmål behandlas och då bör fakta och åsikter hållas isär, och opinionsbildningen och propagandan behandlas. (Lgr 62, s. 243)

Även i kursplanetexten för historieämnet påpekas objektivitetsfrågan: ”Vid såväl valet som behandlingen av stoffet måste kravet på objektivitet vara vägledande.” (Lgr 62, s. 255). Här framkommer också en direkt anvisning till läraren om hur hen bör arbeta kring kontroversiella frågor:

*När det gäller omtvistade frågor bör påpekas, att olika uppfattningar gör sig gällande. Vid behandling av krigsorsaker samt över huvud av konflikter mellan olika länder och folkgrupper kan man ofta jämföra, hur dessa framträder i de stridande parternas egen propaganda och i senare historisk forskning. På detta sätt och genom andra liknande exempel bör läraren söka lägga grunden till en kritisk syn på historiska framträdanden och även på framställningar av aktuella politiska företeelser. (Lgr 62, s. 255).*

Tanken tycks här vara att den historiska forskningen i efterhand kan avgöra vem som hade rätt i en historisk konfliktsituation. Det föreslagna sättet antas hjälpa eleverna att bättre förhålla sig kritiska till dagsaktuella kontroversiella frågor.

Ett annat konkret didaktiskt tips gäller sådana företeelser ”som upprör rättskänslan”, alltså sådant som faller under Europarådets (2016, s. 8) definition av kontroversiella frågor:

*När det gäller behandlingen av företeelser, som upprör rättskänslan, t.ex. rasförföljelser och minoritetsförtryck, bör deras historiska ursprung belysas. Det är därvid lämpligt att medelst diskussion med eleverna söka väcka förståelse för frågornas betydelse och engagemang för deras praktiska lösande. Undervisningen bör samtidigt ske på ett sådant sätt, att den inte uppammar självgodhet och oberättigad känsla av egen och det egna folkets förträfflighet. (Lgr 62, s. 255)*

Diskussion med eleverna förespråkas alltså för att skapa förståelse och engagemang men det får inte leda till ”självgodhet”.

Kontroversiella samhällsfrågor ges således en större roll i historieämnet än i samhällskunskap, genom att det historiska perspektivet framställs som ett bra sätt att hantera dem. Man kan också i historia studera propaganda från parter i konflikt och ställa det mot hur historisk forskning i efterhand senare beskrivit skeenden och problem.

## **Lgr 69**

Påföljande läroplan, Lgr 69, var en revidering av Lgr 62 och delar är likartade eller identiska. Men här finns också flera betydelsefulla förändringar, inte minst har läroplanen utvidgats betydligt, till exempel med supplement (Lgr 69, Supplement).

Också i Lgr 69 betraktas geografi, historia och samhällskunskap som de samhällsorienterande ämnena. Religionskunskap har ersatt kristendomskunskap som ämne och ska ge en orientering i livsåskådningsfrågor. Religionskunskapen har också förts närmare de övriga ämnena. I supplementet anges ett stort antal arbetsområden; dels ämnesbundna i enskilda ämnen och dels ”Samlade arbetsområden inom samhällsorienterande ämnen och religionskunskap” som kan ersätta en del av de ämnesbundna arbetsområdena.

Generellt sagt är Lgr 69 präglad av samma innehållsförmedlande pedagogiska grundtanke som Lgr 62, samtidigt som den är betydligt mer elevorienterad och har som mål att förbereda för ett samhälle i snabb förändring. I de allmänna delarna framträder en starkare betoning av kontroversiella samhällsfrågor. Det anges till exempel att ”De skiljaktigheter som föreligger mellan olika gruppers och människors värderingar bör skolan ta upp till diskussion och belysning.” (Lgr 69, s. 13) Vidare anges att allsidighet och neutralitet ska råda när ”livsåskådningar, ideologier, värderingar och över huvud taget kontroversiella synpunkter” behandlas. Samtidigt påpekas: ”Detta hindrar givetvis inte att läraren ger till känna sin egen personliga åsikt”. (Lgr 69, s. 41) Kravet på full objektivitet har lättats något jämfört med den tidigare läroplanen och sägs nu vara omöjlig att uppnå, men bör fungera som en strävan. Man konstaterar att det ofta är svårt att ens ”fastställa vad som är verifierade och relevanta fakta inom respektive område”, men skolan ska vara objektiv ”gällande livsåskådning, politik, sociala värderingar eller moral...människosyn och historieuppfattning...stilriktningar och smak”, bl. a. eftersom skolan tar emot barn och ungdom ur alla grupper och åsiktsläger i samhället. Föräldrar



ska kunna känna sig säkra på att barnen inte påverkas på oönskade sätt och att eleverna måste ges möjlighet till sina egna val. (Lgr 69, s. 41–42)

I de allmänna delarna lyfts ett antal områden som rör flera samhällsorienterande och även andra ämnen, bland annat miljövårdsfrågor, internationella frågor och sex- och samlevnadsfrågor. Även här kommenteras det kontroversiella och skolans hållning:

*Många av dessa frågor är politiskt kontroversiella. Man bör därför sträva efter att ge en saklig och allsidig information, balansera ensidiga uppfattningar och i övrigt bemöda sig om en neutral framställning. Samtidigt måste emellertid betonas de ökande kraven på en av nations- och rasgränser oberoende solidaritet mellan alla människor.* (Lgr 69, s. 49)

De samhällsorienterande ämnena har en särskild roll i sammanhanget i att ge eleverna ”en fördjupad förståelse för tillvarons problem”. Genom den samhällsorienterande undervisningen ska eleverna kunna bli ”självständiga samhällsmedlemmar med ett intresse för omvärlden, som leder till ett personligt engagemang och till en känsla av internationellt medansvar” (Lgr 69, s. 170).

I formuleringarna om samhällskunskap anges att skolan inte ska ”ta ställning i kontroversiella frågor som rör samhällssyn och politisk uppfattning” utan förhålla sig neutral. Kontroversiella frågor sägs ofta gälla

*...samhällets organisation och dess institutioner, förhållandet mellan socialgrupperna, samlevnadsfrågor och miljöproblem, livssyn och idealbildning, generationsmotsättningar, ungdomsproblem och skolfrågor. Inom ett samhälle i snabb utveckling tränger sig ständigt nya kontroversiella frågor fram. Inte minst gäller detta näringslivets organisation och äganderättsförhållandena.* (Lgr 69, s. 182–183)

De specifika frågor som nämns som kontroversiella är förstas delvis kontinuerligt aktuella och omstridda, men de är också tydligt kopplade till det sena 1960-talets politiska diskussioner, där just dessa frågor låg i fokus.

I historia anges att tonvikten i ämnesundervisningen ska ligga på ”sådana företeelser, som i särskild grad bidragit till att skapa de förhållanden, problem och motsättningar som råder i världen idag. Ett väsentligt utrymme bör ägnas vår egen tid.” (Lgr 69, s. 184) Historieundervisningen ska således relateras till nutidens svåra problem.

Kursplanetexten för geografi är nästan oförändrad jämfört med Lgr 62. Som nämndes ovan har det emellertid både internationella frågor och miljöfrågor tillkommit i de allmänna delarna av läroplanerna, frågor med stor relevans i geografiämnet (jfr Molin, 2006, s. 109–110).

I läroplanens supplementtexter utvecklas detaljrikedomen i ämnesbeskrivningarna. Här framträder ytterligare konkreta frågor som var omstridda i dåtiden mediala och politiska debatter. Ett exempel från samhällskunskapen är: ”Olika uppfattningar om militärförsvar och pacifism bör också behandlas vid studium av landets totalförsvar och de krav som ställs på den enskilde medborgaren under beredskapsförhållanden och krig.” (Lgr 69, Supplement, s. 17) Ett annat exempel inom historieämnet är:

*Händelser som visar vaksamheten inom den s k tredje världen mot industriländernas sätt att öva ekonomiskt och politiskt inflytande bör tas upp och diskuteras. En sådan diskussion kan med fördel utgöra bakgrund till*

*studierna av de imperialistiska strävandena under 1800-talet och deras betydelse både för uppkomsten av första världskriget och för den senare utvecklingen utanför Europa. (Lgr 69, Supplement, s. 18)*

Gällande religionskunskapsämnet föreslås att för att ”belysa olika livsåskådningars möte med varandra i vår tid i form av konflikter eller dialoger” kan undervisningen ta upp ”konfrontationen mellan å ena sidan nazism och å andra sidan kristendom och humanism samt konfrontationen mellan kristendom och kommunism i Östeuropa, dels samtalen mellan kristna och marxister” (Lgr 69, Supplement, s. 14–15). Detta sägs emellertid vara ”svårtillgängligt” för eleverna och bör därför sparas till årskurs nio.

Sammanfattningsvis var alltså läroplanerna för 1960- och 1970-talet starkt innehållsfokuserade. I linje med Göran Moréns läroplansstudie om samhällskunskapsämnet på gymnasienivå kan man konstatera att kontroversiella samhällsfrågor i dessa också i huvudsak betraktas som ett innehåll; som en del av det stoff som ska behandlas. (jfr Morén, 2017, s. 56).

Lärarens roll har tonats ned något jämfört med Lgr 62 och eleverna har lyfts fram. Det är inte längre läraren som ska ”söka lägga grunden till” en kritisk syn på historiska framträdanden och framställningar av aktuella politiska företeelser utan ”elevernas studier”.

## **Lgr 80**

I och med Lgr 80 skedde stora förändringar. Läroplanen föregicks av omfattande och livliga diskussioner under 1970-talet. Själva texten är påtagligt förändrad, den är mycket mindre omfattande och beskriver inte ämnesinnehåll alls på samma sätt. Sundberg (2015, s. 82) har framhållit hur Lgr 80 kombinerar en innehållsfokuserad läroplansmodell med en process- och utvecklingsfokuserad och att den mer betonar utveckling och process än innehåll eller utfall. De enskilda samhällsorienterande ämnena har tonats ner kraftigt i och med att ämnesinnehåll beskrivs i termer av människan och hennes relation till historien och samhället i stället för de traditionella ämnesbenämningarna. Texten framhåller att elever inte upplever verkligheten systematiserad inom traditionella ämnesgränser varför en traditionell ämnesindelning är problematisk.

En grundläggande pedagogisk idé i Lgr 80 är att undervisning ska ta sin utgångspunkt i elevernas vardagsförståelse och därifrån utveckla och fördjupa den begreppsliga förståelsen. Redan under den allmänna beskrivningen av skolans mål anknyter texten denna grundsyn till svåra samhällsfrågor:

*Med utgångspunkt i barnens vardagliga erfarenheter måste skolan ge eleverna insikt i de stora överlevnadsproblem som världen står inför. Alla måste bli medvetna om vikten av att hushålla med jordens resurser av energi, vatten, skog och odlingsbar mark liksom om de kriser som kan hota världssamhället genom överbefolkning, arbetslöshet och vidgade klyftor mellan rika och fattiga länder. (Lgr 80, s. 16)*

I och med detta uppvisar läroplanstexten en högre grad av vad som kan beskrivas som en global krismedvetenhet än vad de äldre läroplanerna gjorde, och stora samhällsproblem ges en centralare plats.

Liksom i den föregående läroplanen påpekas att skilda uppfattningar ofta föreligger och får föras fram och att skolan ska vara allsidig och saklig samt att föräldrar ska kunna känna sig trygga i detta (Lgr 80, s. 18-19). Men Lgr 80 accentuerar skolans demokratifostrande uppdrag tydligare än föregående läroplanerna:

*Samtidigt skall skolan hävda vår demokratis väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa. Skolan får alltså inte ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar. Skolan måste i stället medvetet verka för dessa värderingar och fostra eleverna till att respektera dem. (Lgr 80, s. 18)*

Skolan ska alltså stå neutral i kontroversiella frågor, men inte när det gäller demokratins grundläggande värderingar. Detta är påtagligt förstärkt i förhållande till äldre styrdokument. Lgr 80 uppvisar också ett starkare konfliktperspektiv:

*Saklighet och allsidighet fordrar att samhället inte framställs som konfliktlöst och harmoniskt. I stället är det viktigt att barn får klart för sig sambandet mellan å ena sidan mänskliga, sociala och nationella konflikter och å andra sidan aggression, våld och krig. Skolan måste göra eleverna medvetna om att människor lever under olika ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden och att motsättningar därigenom kan uppkomma mellan olika grupper. (Lgr 80, s. 33)*

Skiljaktiga synpunkter ska alltså redovisas, diskuteras och det ska framgå vem som står för olika uppfattningar. Eleverna ska kunna koppla aggression, våld, krig och motsättningar till skillnader i och konflikter mellan ekonomiska, sociala och kulturella förutsättningar.

Det förekommer i läroplanen direkta anvisningar till hur läraren ska arbeta. Lärarens egna uppfattningar får framkomma, och läraren sägs ha ”rätt att uttrycka egna värderingar om det klart framgår att de är personliga”. Läraren får inte vilseleda eleverna ”genom uttryck som ’man’, ’torde’, ’anses ofta’, osv.” (Lgr 80, s. 32) Det är vidare en viktig uppgift för läraren sägs det ”att klargöra för eleverna vad som är kontroversiellt respektive okontroversiellt i sakfrågor liksom i värderings- och normfrågor och redovisa de argument som kan finnas för att inta en viss ståndpunkt”. (ibid.)

I den inledande kursplanetexten om de samhällsorienterande ämnena lyfts tydligt fram att eleverna i undervisningen ska få ”träna sig att söka orsaker till motsättningar och att bearbeta konflikter” och få hjälp att ”förstå hur konflikter mellan enskilda människor, mellan grupper och stater uppstått i det förflutna och kan uppstå idag, vilken grund konflikterna kan ha, hur de kan förebyggas och hur de kan lösas” (Lgr 80, s. 120). Undervisningen ska syfta till att ”stärka respekten för människans grundläggande fri- och rättigheter, ”ge beredskap för fredssträvanden och öka förståelsen för behovet av internationell solidaritet” samt ”leda till förståelse och respekt för alla folk, för deras kulturer, civilisationer, värderingar och levnadssätt” (ibid.). Även om termen värdegrund ännu inte hade myntats är det tydligt att värdegrundsfrågor lyftes fram mer än tidigare.

Som sagt, Lgr 80 presenterade inte de traditionella enskilda samhällsorienterande ämnena ett efter ett. I stället angavs innehållet under nya rubriker. Dessa rubriker framstår emellertid som tämligen lätt översättningsbara till ämnena: ”Människan” (generellt), ”Människans omgivning” (geografi), ”Människans verksamhet – tidsperspektivet” (historia), ”Människans verksamhet – samhällsperspektivet” (samhällskunskap) samt ”Människans frågor inför livet och tillvaron; Religionskunskap”. Dessutom anges innehållet under rubrikerna i huvudmoment som beskrivs betydligt mer kortfattat och punktvis än vad man tidigare gjort. I de flesta fall framgår det inte hurvida det som räknas upp uppfattas som kontroversiellt eller inte. Bland huvudmomenten återfinns till exempel ”samlevnads- och sexualfrågor samt könsrollsfrågor”; ”konfliktbearbetning och konfliktlösning på individ-, grupp- och samhällsnivå; ”eftersatta grupper och åtgärder mot diskriminering i alla dess former”; ”internationellt samarbete i fråga om resursutnyttjande, produktion och handel”; ”aktuella sakfrågor och värdefrågor sedda i tidsperspektiv”, ”politiska spänningar och militära resurser i världen” och ”miljövård och miljöförstöring” (Lgr 80, s. 122–126).

Det är intressant att notera hur just miljöfrågan kom att aktualiseras i slutet av 1980-talet i samband med den så kallade Brundtland-rapporten från FN:s världskommission för miljö och utveckling 1988 ”Vår gemensamma framtid”. År 1990 gav Skolöverstyrelsen ut ett kommentarmaterial till Lgr 80 (Lgr 80, Kommentarmaterial), där miljöfrågorna får ett stort utrymme, mycket större än i själva läroplanstexten från 1980. Man kan också i detta material se en förstärkt livsfrågeinriktning inom religionskunskapsundervisningen. I detta sammanhang föreslås en arbetsmodell kring etiska frågor med start i värderingsövningar kring skilda kontroversiella frågor, till exempel ”Invandringen är för stor” och ”Livet måste ha en mening”. Här nämns även abortfrågan, frågan om dödshjälp samt ett exempel om en som tagit värvning i Sydafrikanska armén – rätt eller fel. (Lgr 80, Kommentarmaterial, s. 91–92). Ytterligare något som kommentarmaterialet förstärker är att stoffurvalet bör ske med koppling till ”frågor i dagens samhälle” (Lgr 80, Kommentarmaterial, 33).

I Lgr 80 framträder således samhällsfrågor med åtminstone potentiellt kontroversiell laddning som centrala, särskilt i de mer generella textavsnitten. Det är mindre framträdande i de kortfattat beskrivna huvudmomenten som ingår i den samhällsorienterande undervisningen. Detta hänger ihop med det framväxande nya synsätt där det anses upp till den professionell lärare att välja innehåll utifrån vissa principer eller mål. En sådan princip är emellertid kopplingar till dagsaktuella samhällsfrågor och en annan att eleverna ska lära sig hur konflikter kan uppstå och lösas, vilket kan tänkas främja kontroversiella samhällsfrågor i undervisningen. På det sättet ligger Lgr 80 i linje med den utveckling som Morén (2017, s. 56–57) har kunnat se i kursplanen för samhällskunskap på gymnasienivå 1988, att samhällsfrågor i stället för att utgöra ett innehåll bredvid annat innehåll får en mer aktiv didaktisk funktion.

## Lpo 94

I nästkommande läroplan för grundskolan, eller för det obligatoriska skolväsendet som det nu uttrycks, Lpo 94, har anvisningar för de enskilda samhällsorienterande

ämnena återinförts. Kursplanerna kompletterades snart med betygskriterier och gavs ut i en särskild skrift *Grundskolan: Kursplaner; Betygskriterier* (1996). Här anges ämnena i bokstavsordning. Till skillnad från de naturorienterande ämnena som anges tillsammans under rubriken ”Biologi, kemi och fysik”, förtecknas de samhällsorienterande ämnena helt separat. SO-ämnena som grupp eller kategori är således helt osynligt.

Lpo 94 bygger starkt på en målstyrningsprincip. I kursplanerna anges mål att sträva mot, ämnets uppbyggnad och karaktär samt mål som eleverna ska uppnå i slutet av årskurs 5 respektive årskurs 9. Stort utrymme lämnas till läraren tillsammans med andra lokala aktörer att välja såväl stoff som arbetssätt, organisation och metoder. Lpo 94 anger därmed nästan inget om vad läraren ska göra utan fokuserar på elevernas lärande. Allt detta innebär att denna läroplan skiljer sig påtagligt från de tidigare.

I den allmänna delen formuleras skolans värdegrund och uppgifter i generella termer. Här framförs, mycket likt vad som sägs i Lgr 80, att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” och att föräldrar ska kunna känna förtroende för att undervisningen är saklig och allsidig (Lpo 94, s. 6). Det anges också att alla som verkar i skolan alltid ska ”hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem” (Lpo 94, s. 6).

I de kortfattade beskrivningarna av ämnena och lärandemålen är det svårare än tidigare att urskilja särskilda uppfattningar och föreskrifter gällande kontroversiella samhällsfrågor. I de allmänna delarna av läroplanen nämns till exempel ”övergripande och globala miljöfrågor”, och i geografiämnet anges att undervisningen ska ge ”elementära insikter i frågor som gäller mänsklighetens överlevnad” samt ”insikter i frågor som rör den ojämna resursfördelningen” (*Grundskolan: Kursplaner; Betygskriterier* 1996, s. 29). Även i historia anknyts till miljöfrågorna då det handlar om att sätta in aktuella frågor i ett historiskt sammanhang. (*Grundskolan: Kursplaner; Betygskriterier* 1996, s. 44). Och i samhällskunskap framhålls att ämnet kan ”ge miljöfrågorna en bakgrundsteckning” genom att ”beskriva de drivkrafter – ekonomiska och politiska – som framkallar miljöproblem av skilda slag, men också om hur dessa drivkrafter kan utnyttjas för att åtgärda problemen”. (*Grundskolan. Kursplaner; Betygskriterier* 1996, s. 67). Att miljöfrågan uppfattas som en samhällsfråga av stor vikt är tydligt, men om den anses kontroversiell framgår inte direkt.

Överlag saknas specifika utsagor om kontroversiella samhällsfrågor nästan helt. Den förespråkade kopplingen till aktuella frågor som fanns med i tidigare kursplaner för geografi finns till exempel inte kvar. Detta är förstås rimligt eftersom kursplanen inte ska säga något om hur undervisningen ska bedrivas, och den utveckling som syntes i Lgr80, att samhällsfrågor hade en funktion som ett didaktiskt verktyg, syns inte tydligt i Lpo 94.

I samhällskunskap är ett mål att eleven ”förstår orsakerna till internationella konflikter samt innebörd och konsekvenser av fredssträvanden och internationell samverkan på olika områden”, och det anges att konflikter och konfliktlösning har en plats i ämnet (*Grundskolan. Kursplaner; Betygskriterier* 1996, s. 65). Mest tydligt nämns

dock kontroversiella frågor (om än det inte explicit uttrycks att frågorna är eller kan vara kontroversiella) i religionsämnets kursplan:

*Undervisningen skall ge kunskaper om samlevnadsfrågor och därigenom främja jämställdhet mellan kvinnor och män. Frågor om äktenskap, sexualitet, trohet och föräldraskap skall belysas, liksom hur samlevnad påverkas av könsrollsmönster. Eleverna skall därvid få möjlighet att diskutera egna problem och reflektera kring samlevnadsfrågor. I ämnet religionskunskap ställs eleverna inför frågor som rör grundläggande mänskliga rättigheter och respekt för andra. Frågor om människosyn, kulturarv, kulturmöten, och relationer mellan människor liksom olika religioners kvinnosyn skall behandlas i undervisningen. (Grundskolan. Kursplaner; Betygskriterier 1996, s. 63).*

Undersökningen av Lpo 94 visar att den värdegrund som formulerades i läroplanens allmänna del inte återkommer i ämnenas målbeskrivningar förutom i religionskunskap. Under senare delen av 1990-talet riktades kritik mot kursplanerna kring just det att de inte tydligt anknöt till läroplanens övergripande mål. Utifrån detta reviderades texterna och nya kursplaner publicerades år 2000.

I kursplanetexterna 2000 samlas återigen de samhällsorienterande ämnena i en grupp. Gruppen/blocket får en gemensam kursplanetext med mål, ämnesbeskrivning och betygskriterier precis som för de enskilda ämnena. Avsikten är, anges det, att den gemensamma kursplanetexten ska kompletteras med anvisningarna för de enskilda ämnena. I de gemensamma strävandemålen och uppnåendemålen syns de demokratiska värdena mycket tydligare än i tidigare kursplaner med uttryck att eleverna ”utvecklar respekt för andra människors ställningstaganden men uppmärksammar och tar avstånd från sådana som innebär förtryck och kränkningar”; ”gör det till en vana att i sitt handlande ta hänsyn till allas lika värde och rättigheter, oberoende av exempelvis kön, klass och etnisk tillhörighet”; ”utvecklar förmåga att se konsekvenser av sina och andras ställningstaganden och handlingar” och ”utvecklar förståelse för ekologiska sammanhang” (Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 66).

Avsnitten ur religionsämnets kursplan 1994 som citerades ovan har delvis lyfts över till de allmänna målbeskrivningarna. Det framhålls att de samhällsorienterande ämnena ”lyfter fram makt- och konfliktperspektiv såväl i förfluten tid som nutid och betonar värdet av samtal och argumentation mellan företrädare för skilda åsikter” (Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 67).

Också de enskilda ämnenas kursplanetexter revideras något. Ett nytt mål i geografi är till exempel att eleverna ”utvecklar förmågan att formulera och arbeta med problem som avser lokala och globala miljö- och överlevnadsfrågor” (Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 72).

I och med de förändringar som görs i revideringen 2000 framträder det tydligare att vissa samhällsfrågor är potentiellt kontroversiella och att eleverna ska utveckla förmågor som är relevanta för att hantera sådana frågor.

## Lgr 11

Det tog inte många år innan förslag framfördes på nya kursplaner som skulle vara tydligare, konkretare och precisare, mot bakgrund bland annat av diskussioner om bristande likvärdighet och sjunkande resultat. Den nya läroplan som presenterades 2011 innehöll allmänna delar med målbeskrivningar som i huvudsak var samma som Lpo 94:s. Till detta kom nya kursplaner som angav ämnets syfte, centrala innehåll samt kunskapskrav (betygskriterier). I Lgr 11 grupperas visserligen ämnena under rubriken Samhällsorienterande ämnen, men det finns ingen gemensam text alls utan enbart texter för de enskilda ämnena. Till och med för årskurserna 1–3 anförs ämnena separat, även om det är exakt samma text som anges under vardera geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. På samma sätt är texten helt likalydande för årskurserna 1–3 i kommentarmaterialet till vardera ämne, men i dessa skrifter används ”SO” i avsnittsrubriken (Kommentarmaterial [geografi] 2017; Kommentarmaterial [historia] 2017; Kommentarmaterial [religionskunskap] 2017; Kommentarmaterial [samhällskunskap] 2017). Målstyrningsprincipen genomsyrar även i denna läroplan, men i och med de nya (ibland nygamla) beskrivningarna av centralt innehåll förekommer även en styrning av innehållet.

I texterna kring de enskilda ämnena är det inte tydligt om samhällsfrågor betraktas som kontroversiella eller inte. Men man kan ana samtidens stora samhällsproblem, och att eleverna i skolan ska lära sig att möta dem. I geografiämnets syftesbeskrivning anges till exempel att eleverna ska ges möjlighet att ”utveckla kunskaper om varför intressekonflikter om naturresurser uppstår” och ”värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling”. (Lgr 11, s. 190–191) I det centrala innehållet ingår till exempel ”Klimatförändringar, olika förklaringar till dessa och vilka konsekvenser förändringarna kan få för människan, samhället och miljön i olika delar av världen” och ”Hur jordens befolkning är fördelad över jordklotet samt orsaker till och konsekvenser av den ojämna befolkningsfördelningen. Migration och urbanisering och orsaker till och konsekvenser av detta.” (Lgr 11, s. 193)

I historia ingår ”Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta”; ”Kontinuitet och förändring i synen på kön, jämställdhet och sexualitet”; ”Historiska perspektiv på urfolket samernas och de övriga nationella minoriteternas situation i Sverige” och ”Aktuella konflikter i världen och historiska perspektiv på dessa” (Lgr 11, s. 203).

Undervisningen i religionskunskap ska ”allsidigt belysa vilken roll religioner kan spela i samhället, både i fredssträvanden och konflikter, för att främja social sammanhållning och som orsak till segregation” och ”bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur olika religioner och livsåskådningar ser på frågor som rör kön, jämställdhet, sexualitet och relationer”. (Lgr 11, s. 209) I det centrala innehållet ingår ”Religionernas roll i några aktuella politiska skeenden och konflikter utifrån ett kritiskt förhållningssätt”; ”Konflikter och möjligheter i sekulära och pluralistiska samhällen, till exempel i frågor om religionsfrihet, sexualitet och synen på jämställdhet”; ”Vardagliga moraliska

dilemman. Analys och argumentation utifrån etiska modeller, till exempel konsekvens- och pliktetik” och “Etiska begrepp som kan kopplas till frågor om hållbar utveckling, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar, till exempel frihet och ansvar”. (Lgr 11, s. 212–213)

I samhällskunskap lyfts samhällsproblem redan i första syftesmeningen: ”I dag står människor i olika delar av världen inför både möjligheter och problem kopplade till digitalisering, globalisering, hållbar samhällsutveckling och interkulturella relationer.” Vidare anges att undervisningen ”ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen. Diskussion nämns uttryckligen: ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar. Därigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor.” Eleverna ska ”analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv”; ”uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv”. (Lgr 11, s. 218–219) I det centrala innehållet ingår bland annat ”Immigration till Sverige förr och nu. Integration och segregation i samhället”; ”Demokratiska fri- och rättigheter samt skyldigheter för medborgare i demokratiska samhällen. Etiska och demokratiska dilemman som hänger samman med demokratiska rättigheter och skyldigheter, till exempel gränsen mellan yttrandefrihet och kränkningar i sociala medier”; ”Kriminalitet, våld och organiserad brottslighet. Kriminalvårdens uppgifter och brottsoffers situation” och ”Aktuella samhällsfrågor, hotbilder och konflikter i Sverige och världen”. (Lgr 11, s. 222–223)

Som citaten ovan visar är en eventuell kontroversiell karaktär sällan framskrivna i kursplanetexterna. Kommentarmaterialet innehåller lite mer. I kommentarmaterialet till samhällskunskap konstateras att ”en stor del av ämnets innehåll handlar om aktuella intressekonflikter eller politiska kontroverser”. (Kommentarmaterial [samhällskunskap], 2017, s. 9). Ändå sägs mycket lite om hur läraren ska hantera själva kontroversialiteten, och dess möjliga avtryck i klassrumssituationer. Här finns dock en anvisning om hur läraren kan arbeta med aktuella samhällsfrågor (eventuell kontroversialitet oaktat). Ett förslag är att läraren kopplar aktuella samhällsfrågor till ”de samhällsstrukturer man för närvarande behandlar”. Ett annat tips är att koppla samman frågorna med ”betydelsen av digitala kommunikationskanaler och sociala medier för att öka elevernas förståelse för vilka frågeställningar som dominerar debatten, nationellt såväl som internationellt. På så sätt kan läraren undvika att arbetet med samhällsfrågor ”reduceras till att bara handla om nyheter och nutidsorientering”. (Kommentarmaterial [samhällskunskap], 2017, s. 30).

I kommentarmaterialet till historia återfinns ett specifikt exempel på att något uttryckligen anges som kontroversiellt: ”Begreppet högkultur är kontroversiellt eftersom det antyder att det skulle finnas andra kulturer som befinner sig på ett lägre utvecklingsstadium. Trots detta använder kursplanen begreppet eftersom det är allmänt



vedertaget, inte minst i undervisningssammanhang.” (Kommentarmaterial [historia], 2017, s. 26). Denna kontroversialitet kan emellertid knytas främst till ett historievetenskapligt sammanhang, och har inte så mycket att göra med en kontroversialitet i Europarådets (2016) mening.

I kommentartexten för religionskunskapsämnet framträder mest tydligt kontroversiella samhällsfrågor då man konstaterar: ”Det finns många exempel på spänningsfyllda relationer mellan religioner och sekulära samhällen.” (Kommentarmaterial [religionskunskap], 2017, s. 6). Det påpekas att relationen mellan religion och samhälle kan präglas både av samförstånd och av konflikt. Religionsundervisningen ska därför vara allsidig och nyanserad och präglas av ett kritiskt förhållningssätt. Texten konstaterar: ”En del frågor orsakar större och mer långlivade kontroverser än andra, och orsakerna till dessa måste göras begripliga inom ramen för studierna i religionskunskap. Dit hör frågor om religionsfrihet, sexualitet och jämställdhet, men också frågor om världsbild, vetenskap och yttrandefrihet.” (Kommentarmaterial [religionskunskap], 2017, s. 25). Här finner vi alltså tydligt uttalade exempel på kontroversiella samhällsfrågor.

Kommentarmaterialet för geografi anknyter till kursplanens ord om intressekonflikter om naturresurser då det påpekas att ”Resurskonflikter kan antingen leda till öppna motsättningar och strid, eller till fördjupat samarbete för det gemensammas bästa.” Genom att eleverna ska få ”kunskaper om varför intressekonflikter om naturresurser uppstår” ges de ”förutsättningar för att förstå olika aktuella resurskonflikter”. (Kommentarmaterial [geografi], 2017, s. 10). Man lyfter också fram att SO-ämnena alla rör skilda intressekonflikter, vilka bäst förstås ur flera perspektiv. ”Genom att kombinera ett geografiskt perspektiv med andra aspekter på aktuella konflikter kan eleverna utveckla allsidiga och nyanserade uppfattningar om de bakomliggande orsakerna.” (Kommentarmaterial [geografi], 2017, s. 32).

Dessa exempel till trots är det sammanfattningsvis påtagligt att eventuell kontroversialitet sällan uttryckligen lyfts fram. Varken Lgr11 eller kommentarmaterialet ger läraren särskilt mycket hjälp till dennes undervisning kring kontroversiella samhällsfrågor. Det är vidare mycket påtagligt att kontrovers, konflikt eller spänningar mellan elever kring samhällsfrågor inte alls lyfts upp.

## **Sammanfattande analys och diskussion**

Ovan har jag för varje läroplanskontext lyft fram vilka kontroversiella samhällsfrågor som framträder i läroplanstexterna, hur skolan och lärarna ska förhålla sig till och arbeta med dem samt vilken betydelse som undervisningen tillskrivs för eleverna. Som vi kan se förändras läroplanerna över tid avseende hur kontroversiella frågor skrivs fram. Dessa förändringar sker både på generell nivå och på ämnesnivå, samtidigt som de också framträder på delvis olika sätt i de olika samhällsorienterande ämnena. Dessa iakttagelser ska här diskuteras.

Sett över tid visar läro- och kursplanetexter för de samhällsorienterande ämnena generellt på vissa förändringar. Som tidigare forskning också har visat har svensk

läroplansutveckling i allmänhet inneburit en förändring från att handla om ämnesinnehåll och lärarens undervisning, över att även poängtera elevernas utvecklingsprocess, till att fokusera målen för elevernas lärande och i senaste kursplanerna åter även ange centralt ämnesinnehåll (jfr t.ex. Morawski, 2011; Sundberg, 2015). Detta innebär en övergripande förskjutning i betoning från lärares undervisning till elevers lärande.

När det gäller hur kontroversiella samhällsfrågor framträder har vissa förändringar att göra med hur läroplanerna ser ut, som att anvisningar för hur lärare ska arbeta med kontroversiella frågor förekommer mer i de äldsta än i de senare. Men överlag måste man konstatera att eventuell kontroversiell karaktär på vissa samhällsfrågor skrivs fram endast i begränsad omfattning i samtliga läroplanstexter. En med detta sammanhängande förändring gäller skolans generella hållning till kontroversiella frågor. Studien visar att kontroversiella frågor kopplades samman med frågan om objektivitet och skolans neutralitet i 1960-talets läroplaner (jfr Sandin, 2015: 52-58; Englund, 2005, s. 202–205). Från Lgr 80 och framåt är detta inte centralt på samma sätt. I stället lyfts samhällseliga konflikter fram mer tydligt. Skolans undervisning ska redovisa konfliktande hållningar för eleverna, och det framhålls tydligare än tidigare att eleverna ska lära sig att förstå konflikter i världen och samhället utifrån olika perspektiv. Man kan på goda grunder hävda att förhållningssättet till kontroversiella frågor i den svenska grundskolans läroplaner går från att objektivitetsproblemet är centralt, över en betoning på att kunskap alltid är maktbetingad och att eleverna ska ta personlig ställning, till att värden ska diskuteras och eleverna ska förstå olika perspektiv, inte minst ur etisk synvinkel.

När man jämför de enskilda ämnena och deras utveckling med varandra kan man notera att generella läroplansförändringar har fått olika uttryck eller konsekvenser i de olika ämnena. Detta gäller till exempel den stärkta elevfokuseringen som inleddes i Lgr 69 och fick ett kraftigt genomslag i Lgr 80. För historieämnet medförde detta att kraven ökade dels på nutidsrelevans och dels på att elevernas egna erfarenheter skulle användas som utgångspunkt för undervisningen. Detta innebar att den tidigare dominerande idén om att historien skulle förstås utifrån sin egen tid försvagades (Ammert, 2013, s. 31).

I religionskunskapsämnet handlade denna förändring i stället om att en livsfrågeinriktad undervisning fick en starkare ställning. Den tidigare undervisningen handlade mycket om kristendomens, och i någon mån andra religioners, innehåll. Däremot rörde den knappast religionens funktion och andliga innebörd för individen. Livsfrågepedagogiken skulle som en kontrast till detta anknyta till elevernas egna livsfrågor och bidra till ökad kännedom om sig själv och andra människor och kulturer (Lindström & Lindmark, 2019, s. 271; Hartman, 2009, s. 91–94). Detta kan betraktas som ett led i en sekularisering av religionsundervisningen. Som Hartman påpekat bidrog det också till en vaghet i vad som skulle förstås som ämnets centrala innehåll.

För geografiämnets del är det inte lika tydligt vad det stärkta elevperspektivet innebar. Såväl Wennberg (1990) som Molin (2006) poängterar hur ett traditionellt ämnesinnehåll med betoning på regionalgeografi, med start i naturförhållanden och enligt en koncentrisk princip från det nära till det avlägsna, innebar en naturdeterministisk grundsyn som länge var dominerande. Även om de allmänna skrivningarna i

läroplanerna – med stärkt betoning på internationella frågor och miljö i Lgr 69 och med stärkt konfliktperspektiv i Lgr 80 – innebar ett stärkt elevperspektiv så fick det inte mycket genomslag i formuleringarna för geografiämnet. Molin (2006, s. 113–115) lyfter dock fram att de nyskapande allmänna formuleringarna i Lgr 80 öppnade för en didaktisk diskussion rörande skolans geografiundervisning under 1980-talet.

Samhällskunskap har ju inte en äldre historia som skolämne utan formulerades av den progressivt influerade Skolkommissionen i samband med grundskolereformen. I motiveringarna för och förslaget till det nya ämnet låg en stark betoning på betydelsen av att väcka elevernas intresse, och en betydande del av texten ägnas åt hur detta skulle kunna åstadkommas. (SOU 1948:27, s. 165–171; Larsson, 2019). Elevperspektivet kom därigenom att framstå tydligt inom samhällskunskap redan i Lgr 62, och kvarstod och förstärktes i Lgr 69 och Lgr 80.

Också förändringarna från och med Lpo 94, där lärandemålen blir den styrande principen och där skolans värdegrundsmål formuleras i läroplanens allmänna avsnitt och särskilda mål för ämneslärandet i kursplaneavsnitten, gav olika avtryck i de olika SO-ämnena. Efter införandet av Lpo 94 uppstod snart en kritik att värdegrundsmålen inte syntes i alla ämnens kunskapsmål. Bland SO-ämnena gällde detta särskilt geografi. I religionskunskap, däremot, syns värdegrundsmålen tydligt i Lpo 94. Den kursplane-revidering som gjordes år 2000 innebar att värdegrundsmålen integrerades bättre i samtliga ämnens kursplaner. När det gäller geografi kan man också se en påtaglig utveckling i kursplanen 2000, där man utmanar ämnets tidigare starka orienterande faktaförmedlingstradition genom att sätta ord på vilka analytiska förmågor som eleverna ska utveckla.

En annan slutsats som kan dras från ämnesjämförelsen är att kontroversiella samhällsfrågor ges olika roll i de skilda ämnena. Samhällskunskap har som ämne ett slags generell koppling till samhällsproblem; det ligger i ämnets karaktär och syfte att behandla samhällsproblem i största allmänhet. Redan Bromsjö (1961, s. 120) visade att dagsaktuella händelser och problem gavs ett betydande utrymme i lärares undervisning i samhällskunskap och senare forskning tyder på att detta drag har förstärkts både i styrdokument och i lärares konkreta undervisning (Liljestrand, 2002; Olsson, 2016). Morén (2017) har, som tidigare framkommit, visat att samhällsfrågor kan fungera både som innehåll och som didaktiskt verktyg. Olsson (2016) visar detsamma när det gäller nyhetsanvändning i lärares undervisning i samhällskunskap.

Även om samhällskunskap hör samman med ett generellt intresse för aktuella frågor, ingår förstås olika specifika samhällsfrågor i alla de fyra samhällsorienterande ämnena. Globala befolkningsfrågor omfattas till exempel av geografiämnet genom hela tidsperioden. Minoritetsförtryck, imperialism och totalitarism ingår i historieundervisningen; politiska ideologier och internationell politik i samhällskunskapen och samlevnadsfrågor i religionskunskap. Detta är exempel som har en central plats i något ämne, men de kan förstås beröras även i andra ämnen. Det förekommer också frågor som framstår som centrala, globala problem och belyses i flera eller alla ämnena. Miljöfrågan är en sådan. Den dök upp i allmänna textavsnitt i Lgr 69 för att, i kombination med frågor om hållbar utveckling och klimat, få en allt starkare position i flera ämnen, i synnerhet geografi, i de senare kursplanerna. Det framgår emellertid inte

alltid tydligt i styrdokumentet huruvida dessa samhällsfrågor betraktas som eller ska behandlas som kontroversiella.

Aktuella frågor kan utgöra inte bara innehåll, utan också fylla andra funktioner i ämnena. Även i detta framträder skillnader mellan ämnena. I både geografi och samhällskunskap anger 1960-talets kursplaner att läraren gärna kan anknyta till aktuella frågor med argumentet att det antas stimulera intresset hos eleverna. I historia är argumentet snarare att det kan skapa en kritisk hållning till nutida synsätt. Att eleverna ska få diskutera aktuella frågor uppmuntras i samhällskunskap, det är nästan så att diskussioner inom samhällskunskap inte bara är en arbetsform, utan också en slags innehåll i egen rätt. Eleverna ska lära sig att uttrycka och pröva egna uppfattningar i möte med andras, och därigenom ”stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor.” (jfr Lgr 11, s. 218). Diskuterande ges inte samma centrala roll i geografi eller historia, men i någon mån i religionskunskap. Som även Liljestrand (2002) har noterat associeras diskussioner i kursplanen för samhällskunskap med den för samhällskunskapsämnet centrala demokratiträningen, medan diskussioner i religionskunskap mer kopplas till elevens personliga utveckling mot eftertanke och ställningstagande i livsåskådningsfrågor.

Denna artikel har synliggjort likheter och skillnader mellan de samhällsorienterande ämnena avseende den didaktiska roll som kontroversiella samhällsfrågor har haft genom grundskolans läroplanshistoria. Den visar också hur läroplansutvecklingen i svensk skola sker under ömsesidiga påverkansprocesser mellan generella och ämnesspecifika nivåer. Den komparativa designen har varit förutsättningen för detta. Förhoppningsvis kan denna artikel ses som ett exempel på vad ämneskomparativa studier kan bidra med till ämnesdidaktikforskningen och till förståelsen av skolämnenas utveckling över tid.

## Referenser

### Läroplanstexter (i datumordning)

Lgr 62 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.

Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lgr 69, Supplement (1969). *Läroplan för grundskolan. Supplement*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen & Liber Utbildningsförlaget.

Lgr 80, Kommentarmaterial (1990). *Om undervisningen i orienteringsämnen*. Läroplaner 1990:104. Stockholm: Allmänna förlaget.

Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Grundskolan, Sameskolan, Specialskolan och den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

*Grundskolan. Kursplaner; Betygskriterier* (1996). Stockholm: Skolverket.

*Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier* (2000). Stockholm: Skolverket.

Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

*Kommentarmaterial till kursplanen i geografi, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

*Kommentarmaterial till kursplanen i historia, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

*Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

*Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

## Litteratur

Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.

Bromsjö, B. (1961). *Kursplaneundersökning i samhällskunskap*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Cowan, P. & Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. London & New York: Continuum.

Drisko, J. & Maschi, T. (2015). *Content Analysis*. New York: Oxford University Press.

Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Europarådet (2016). *Undervisa om kontroversiella frågor*. Stockholm: Skolverket.

Gericke, N. & Schüllerqvist, B. red. (2011). *Ämnesdidaktisk komparation: länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat: Ett urval av artiklar presenterade vid den tredje nordiska ämnesdidaktikkonferensen (NOFA 3) vid Karlstads universitet, 2011*. Karlstad: Karlstad University Press.

Goodson, I. F. (1993). *School Subjects and Curriculum Change*. London: Falmer Press.

Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (6), 614–629. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>

Hartman, S. (2009). Med eleven i blickfånget – en aspekt av läroplansutvecklingen, i *Livet tillfrågas: Teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad*

*religionsundervisning*, red. G. J. Gunnarsson, K. Grönlien Zetterqvist & S. Hartman. Stockholm: Stockholms universitet.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.

Hopman, S. (1997). Wolfman Klafki och den tyska didaktiken, i *Didaktik*, red. Michael Uljens. Lund: Studentlitteratur.

Kansanen, P., Hansén, S-E., Sjöberg, J. & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmäntdidaktik?, i *Allmäntdidaktik – vetenskap för lärare*, red. S-E. Hansén & L. Forsman. Lund: Studentlitteratur.

Kello, K. (2016). Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35–53. DOI: 10.1080/13540602.2015.1023027

Kreber, C. red. (2009). *The University and its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond Disciplinary Boundaries*. New York: Routledge.

Krogh, E. & Nielsen, F.V. red. (2011). *Sammenlignende fagdidaktik*. Köpenhamn: Aarhus universitet.

Krogh, E. & Nielsen, F.V. red. (2012). *Sammenlignende fagdidaktik 2*. Köpenhamn: Aarhus universitet.

Krogh, E. & Holgersen, S-E. red. (2014). *Sammenlignende fagdidaktik 3*. Köpenhamn: Aarhus universitet.

Larsson, A. (2019). Samhällskunskap, i *Utbildningshistoria – en introduktion*, 3:e uppl., red. E. Larsson & J. Westberg. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, H-A. (2012). Samhällsundervisningens föränderliga villkor, i *Samhällsdidaktik: Sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*, red. A. Johnsson Harrie & H-A. Larsson. Linköping: Linköpings universitet.

Leib, J. I. (1998). Teaching Controversial Topics: Iconography and the Confederate Battle Flag in the South, *Journal of Geography*, 97(4-5), 229–240.  
[doi.org/10.1080/00221349808978901](https://doi.org/10.1080/00221349808978901)

Levy, S. A. (2019). Approaching controversial issues with reason and feeling: Down the rabbit hole of democracy, diversity, and discussion, *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 143-147, DOI: [10.1080/00933104.2018.1512309](https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1512309)

Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro universitet.

Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.

Lindström, N. & Lindmark, D. (2019). Religionskunskap, i *Utbildningshistoria: en introduktion*, 3:e uppl., red. E. Larsson & J. Westberg. Lund: Studentlitteratur.

Ljunggren, C. & Unemar Öst, I. (2010). Skolors och lärares kontrovershantering, i *Skolor som politiska arenor: Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket.

Ljunggren, C., Unemar Öst, I. & Englund, T. red. (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups.

Messer-Davidow, E., Shumway, D. R. & Sylvan, D. J. (1993). *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville & London: University Press of Virginia.

Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala: Uppsala universitet.

Morawski, J. (2010). *Mellan frihet och kontroll: Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro: Örebro universitet.

Morén, G. (2017). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: En potential för undervisningen*. Karlstad: Karlstad universitet.

Nielsen, F. V. (2011). Sammenlignende fagdidaktikk: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner, i *Sammenlignende fagdidaktik*, red. E. Krogh & F.V. Nielsen. København: Aarhus universitet.

Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstads universitet.

Ongstad, S. (2012). Komparativ fagdidaktikk? Eksempler, hypoteser og forutsetninger, i *Sammenlignende fagdidaktik 2*, red. E. Krogh & F. V Nielsen. København: Aarhus universitet.

Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisningen i Sverige 1980–2014, *Nordidactica* (2014:1), 85–118.

Sandin, L. (2015). *Det beslöjade rummet: Ideologiska samhällsbilder i grundskolans samhällskunskap*. Sundsvall: Mittuniversitetet.

Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. red. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.

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

Sundberg, D. (2015). Läroplansmodeller i den svenska läroplansutvecklingen, i *Läroplansteori och didaktik*, red. N. Wahlström. Malmö: Gleerups.

Thelander, J. & Lundgren, L. (1989). *Nedräkning pågår. Hur upptäcks miljöproblem? Vad händer sen?* Solna: Statens naturvårdsverk.

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

KONTROVERSIELLA SAMHÄLLSFRÅGOR I SAMHÄLLSORIENTERANDE ÄMNEN 1962–2017:  
EN KOMPARATION

Anna Larsson

Wennberg, G. (1990). *Geografi och skolgeografi: ett ämnes förändringar: en studie med exempel*. Uppsala: Uppsala universitet.

Zimmerman, J. & Robertson, E. (2017). *The Case for Contention: Teaching controversial Issues in American Schools*. Chicago: University of Chicago Press.