

Lågstadie lärare talar om sin undervisning i de samhällsorienterande ämnena

**Anna-Lena Lilliestam, Carina Holmqvist Lidh,
Christina Osbeck**



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Lågstadie lärare talar om sin undervisning i de samhällsorienterande ämnena

Anna-Lena Lilliestam, Carina Holmqvist Lidh, Christina Osbeck

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet.

Abstract: The syllabus for the social study subjects (geography, history, civics, and religious education) in Swedish Lower Primary school prescribes work both with a traditional content, (i.e. maps, the Stone age, who decides in our society, why do we celebrate Christmas) and work to get the pupils to embrace values and norms that are desirable in a democratic society. This study explores the goals thirteen Swedish Lower Primary school teachers express concerning their teaching in geography, history, civics, and religious education and how they balance between aspects of substantive knowledge and the fostering aspects of these subjects. The results are discussed in relation to selective traditions in Swedish school. The teachers express a traditional view of the subjects and there are few indications of the domain-specific abilities required in the syllabus. There are considerable differences between how the teachers value the importance of the different subjects and the different substantive contents within the subjects. This indicates that there also are differences in how they carry through their teaching. There are also differences in how the teachers balance between the substantive and fostering aspects of the subjects. Some teachers stress the importance of working with the substantive content of the subjects, while others express the view that these subjects only consist of the fostering aspects and has no substantive knowledge at all. The analysis shows strong influence from the progressivistic tradition on the teachers' reasoning. They stress the importance of paying attention to the pupils' prior experiences and to adjust the teaching to the educational needs of their pupils, especially concerning the work with values and norms. All the teachers want to foster the pupils to embrace democratic values and norms for living together in a classroom and in the society as a whole. In addition, the teachers working with pupils of foreign background aim at enhancing their pupils' pride of themselves and their background, as well as their integration into Swedish society, by promoting equality between the sexes, tolerance between different religions and different ethnic groups. Doing this, they hope to counteract criminality and gangs.

KEYWORDS: LOWER PRIMARY SCHOOL, SOCIAL STUDIES, TEACHER THINKING, VALUES, PROGRESSIVISM, PUPILS OF FOREIGN BACKGROUND

About the authors: Anna-Lena Lilliestam är fil. dr. och universitetslektor i ämnesdidaktik med inriktning mot samhällsorienterande ämnen.

Carina Holmqvist Lidh är fil.lic. och universitetsadjunkt i ämnesdidaktik med inriktning mot samhällsorienterande ämnen.

Christina Osbeck är fil. dr, professor i ämnesdidaktik med inriktning mot samhällsorienterande ämnen och docent i religionsvetenskap.

Författarkontakt: anna-lena.lilliestam@ped.gu.se

Inledning

Genom att studera de samhällsorienterande ämnena ska elever utveckla en förståelse för sin omvärld och för människors livsvillkor. I Sverige räknas geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap till denna grupp av skolämnen, som eleverna börjar studera redan från första klass i grundskolan. Det finns dock ytterst knapphändig vetenskaplig kunskap om undervisning och lärande i dessa ämnen med de yngsta eleverna i svenskt lågstadium, årskurserna 1-3. Rudnert (2019) har undersökt barns tänkande om tid och Tvärråna (2019) deras sätt att resonera kring rättvisa, men det finns i Sverige ingen vetenskapligt grundad kunskap kring varken övriga förmågor kopplade till de samhällsorienterande ämnena, hur lärare resonerar kring undervisning eller hur undervisning med dessa innehåll kan genomföras och utvecklas för denna åldersgrupp. Detta står i kontrast till andra skolämnen, där studier exempelvis har fokuserat på svenskämnet (Eckeskog, 2013, Schmidt, 2013), matematik (Engvall, 2013) och naturkunskap (Danielsson, 2019; Nilsson, 2011; Weiland, 2019), för att nämna några. Även internationellt är kunskapsläget vad gäller undervisning i de samhällsorienterande ämnena för de yngsta eleverna svagt, vilket belystes i ett temanummer i *Education 3-13*, från 2017 ”The Humanities in Primary School”. Barnes och Scoffham (2017) menar att ämnena är satta på undantag i skolans lägre stadier och dessutom inte genomgår någon vetenskapligt grundad didaktisk kunskapsutveckling.

Det behövs alltså forskning kring samtliga aspekter av undervisning och lärande i de samhällsorienterande ämnena inom skolans lägsta stadium. En utgångspunkt för föreliggande studie är att lärarna är viktiga aktörer i sammanhanget. Deras syn på ämnet kommer att ligga till grund för hur de formar sin undervisning och i förlängningen till vad deras elever får möjlighet att lära. Därför är det av stort intresse att undersöka lärares syn på kunskapsinnehållet, undervisning och lärande inom de samhällsorienterande ämnena (Evans, 1994, Williams, 1993). Denna studie är den första i Sverige med detta fokus och avser att utgöra ett bidrag till ett förhoppningsvis växande kunskapsfält genom att i intervjuer undersöka erfarna lågstadielärares syn på dessa ämnen och deras mål för sina elevers lärande.

Studiens frågeställningar är:

- Vilka mål beskriver erfarna lågstadielärare sig ha med sin undervisning i de samhällsorienterande ämnena och hur resonerar de kring avvägningen mellan olika syften för denna undervisning?
- Kan man urskilja mönster i deras resonemang och hur kan de i så fall förklaras?

Kursplanen för lågstadiet: kunskap och fostran

De samhällsorienterande ämnena i svensk skola är, som tidigare nämnts, geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Ofta betecknas de fyra ämnena med den gemensamma termen ”SO-ämnen”. I vissa av grundskolans läroplaner har ämnena setts som separata ämnen, medan andra läroplaner förordat ämnesövergripande arbete.

Den nu gällande läroplanen, Läroplan för grundskolan 2011, Lgr 11 (Skolverket, 2019a) har fyra separata ämnen, syftande till fyra olika ämneskompetenser och kan beskrivas som disciplinärt inriktad (Samuelsson, 2014) då en viktig del av undervisningen ska vara arbete med de olika ämnenas syn på kunskap, metoder och begrepp.

Kursplanen för årskurserna 1-3 utgör ett undantag från den tydliga ämnesinriktningen genom en delvis ämnesövergripande struktur. Undervisningsinnehållet presenteras i fyra teman: Att leva tillsammans, Att leva i närområdet, Att leva i världen och Att undersöka verkligheten. Samtidigt hör de olika punkterna i det föreskrivna centrala innehållet ändå tydligt hemma i något av de fyra ämnena. Eleverna ska utveckla kunskaper av kognitiv art om forntiden och hemortens historia, om kontinenter och världshav, kartor och förutsättningar för mänskligt liv, om några världsreligioner och om samhällsfunktioner, yrken och pengars värde. Dessutom ska de tränas i undersökande metoder och källkritik.

I det centrala innehållet för de samhällsorienterande ämnena åk 1-3 finns också punkter som är av annan karaktär än de övriga och anknyter till det speciella ansvar för fostran till demokratiska normer och värderingar som dessa ämnen har. Här handlar det om frågor kring rätt och orätt, könsroller, kamratskap, mänskliga rättigheter, normer och regler och principen om allas lika värde, vilket sedan ska ges fördjupat studium inom ämnena religionskunskap och samhällskunskap på högre stadier. Detta lärandeinnehåll har starka beröringspunkter med skolans övergripande värdegrundsuppdrag, där det föreskrivs att skolan i samarbete med hemmen ska fostra barnen och överföra vårt samhälles gemensamma normer och värderingar till dem. Dessa normer och värden förväntas också komma till uttryck i praktisk handling i olika sammanhang (Skolverket, 2019a, 2017a, 2017b).

Kursplanen föreskriver därmed både arbete med ett kunskapsinnehåll och ett fostrande innehåll. Det är viktigt att poängtera att kunskaper och värderingar är sammantvinnade i skolans arbete och aldrig går att skilja helt åt. Emellertid är det av intresse att undersöka lärares syn på båda dessa aspekter, därför skiljer vi i analysen av intervjuerna mellan deras utsagor om kunskap och utsagor om fostran. Vi betraktar de aspekter av undervisningen som handlar om att eleverna ska tillägna sig kunskaper och utveckla förmågor av mer kognitiv art som arbete med *kunskaper*. *Fostran* benämner vi det arbete med värden, normer och regler som respondenterna kopplar till de samhällsorienterande ämnena

Teoretisk grund

I studien används begreppen selektiv tradition och ämneskonception. Englund (2007) definierar en selektiv tradition som ett ämnes dominerande för givet taganden vad gäller innehåll och undervisningsform. Williams (1997) menar att den mening som görs tillgänglig i undervisningen är en nyckelfaktor, alltså hur vissa perspektiv betonas, medan andra marginaliseras. Detta hör samman med lärares värderingar av vad som är viktigt och relevant att arbeta med i undervisningen och deras syn på kunskap påverkar hur de formar sin undervisningspraktik. Dessa värderingar kan förstås i relation till den

utbildningskultur de är en del av, en kultur som skapas av det som görs och sägs i en verksamhet och de olika värderingar, sedvänjor och tidigare erfarenheter som finns i denna verksamhet.

I svensk skola finns tre traditioner, som har sina rötter i olika skolformer och som betonar olika delar av skolans uppdrag. Inom en tradition med rötter i läroverket betonas vikten av att elever tillägnar sig kunskaper, medan folkskolan hade ett tydligare fokus på fostran av medborgerligt lämpliga värderingar (Carlgren & Marton, 2005). Förskolan uppvisar en tredje tradition där värden av socialisation är centrala och pedagogerna har en ambivalent syn på kunskapsuppdraget och på bedömning (Johansson, 2016). Respondenternas utsagor sätts i studien i relation till dessa tre traditioner.

Studiens resultat diskuteras också i relation till begreppet ämneskonception, som det beskrivs av Samuelsson (2014) i hans undersökning om hur de samhällsorienterande ämnena framstår i officiella dokument gällande den svenska grundskolan under perioden 1980 - 2014. Han fann fyra konceptioner av ämnena, vilka framträder olika starkt i olika tider: en *disciplinär* konception, en *humanistisk* bildningstradition, en *postmodern* konception samt en *progressivistisk* tradition. Dessa ämneskonceptioner betraktas i denna studie som uttryck för olika selektiva traditioner.

I dag, menar Samuelsson, dominerar en disciplinär konception av ämnena, vilket innebär att man ligger nära den specifika akademiska disciplinen, förordar ett disciplin-nära undersökande arbetssätt och disciplin-egna analytiska begrepp. Det finns också starka inslag i de analyserade dokumenten av vad Samuelsson kallar en humanistisk bildningstradition, vilket innebär att man lägger vikt vid traditionsöverföring och att eleverna ska komma att omfatta samhällets normer och värderingar. Denna ämneskonception sätter läraren i centrum och omfattar en perennialistisk kunskapssyn där undervisningsinnehållet ses som givet, är av kanonkaraktär. Detta anser Samuelsson stå i ett spänningsförhållande till den postmoderna konceptionen, som också framträder i de nutida dokumenten. Här betonas kunskapens konstruerade karaktär, vikten av att uppmärksamma elevers olika identiteter i en mångkulturell värld och att eleverna utvecklar en tolkningskompetens och en förmåga att ifrågasätta de stora narrativen. Analysförmåga, perspektivförmåga och självreflektion är viktigt. Den progressiva traditionen, slutligen, har varit stark i Sverige. I denna tradition sätts elevens erfarenheter, behov och växande i centrum. Undervisningen ska styras av de frågor eleven vill ha svar på, inte av ämnens egen logik, vilket får till följd att man förordar ämnesövergripande arbete. Läroplanen från 1980, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) präglades starkt av progressivistiska idéer, men Samuelsson menar att dessa idéer idag har få företrädare i debatten och är frånvarande från de analyserade dokumenten.

I studien sätts de mönster som framträder i respondenternas resonemang i relation till grundskolans styrdokument, de fyra ämneskonceptionerna och till selektiva traditioner i svensk skola.

Forskningsläge

Forskningsläget beträffande undervisning och lärande i de samhällsorienterande ämnena på lågstadiet är mycket svagt. Det finns dock ett antal svenska studier kring undervisning i grundskolans mellanstadium (årskurs 4-6) som är av intresse i detta sammanhang.

Läroplanen från 2011 (Skolverket 2019a) har ett fokus på disciplinärt inriktade färdigheter, ex. historisk källkritik och förmåga att resonera ämnesspecifikt inom de olika ämnena. En fråga blir då i vad mån detta syns i en undervisningspraktik eller om andra sätt att uppfatta och hantera ämnet framträder. Begreppen selektiv tradition och ämneskonception används för att förstå mönstren i några studiers datamaterial kring detta. Molin och Grubbström (2013) undersökte geografiämnets praktik genom lärarintervjuer, observationer av lärarstudenters undervisning samt analys av elevprov. De fann uttryck för en tidigare undervisningstradition med kartläsningsfärdigheter och land-relaterade kunskaper i fokus, medan det förefaller oklart för de inblandade aktörerna vad de disciplinärt inriktade färdigheterna och förmågan att resonera geografiskt egentligen innebär och hur undervisningen i så fall skulle kunna bidra till att de utvecklas. Stolare (2015) fann uttryck för en tidigare undervisningstradition när han observerade undervisning, som hade som mål att utveckla elevers förmåga till historisk källkritik, vilket är en viktig ämnesspecifikt disciplinärt inriktad förmåga inom historieämnet. Han såg emellertid endast spridda inslag av ett arbete med sådant disciplinärt fokus och istället framträdde en traditionell, berättande undervisning av ett svenskt nationellt narrativ. Dessa båda studier indikerar att tidigare undervisningstraditioner finns kvar i skolan, traditioner som skiljer sig från de, som framträder i styrdokumentet. Även Osbeck (2014) fann en skillnad mellan styrdokument och lärares ämneskonceptioner i religionskunskap. Lärarna i religionskunskap fokuserade i högre grad på att främja elevers omfattande av skolans övergripande värderingar än på målen för religionskunskap.

Den svenska skolan har tidigare präglats av en progressivistisk ämneskonception (Samuelsson, 2014) där en viktig del har varit kritik mot ämnesuppdelning. Undervisningen skulle istället utgå från elevernas frågor och behov och bedrivas ämnesövergripande, menade företrädare för detta synsätt (Svingby, 1986). En fråga är därmed om undervisningen i de samhällsorienterande ämnena idag sker ämnesinriktat eller ämnesintegrerat. Några studier om mellanstadiet har uppmärksammat detta. Bladh (2014) undersökte geografilärares syn på ämnesundervisning kontra ämnesintegrering. Han visar att de har en positiv inställning till ämnesövergripande arbete och ambition att arbeta på detta sätt, men ändå i hög utsträckning formar en undervisning där ämnena separeras. Kristiansson (2014) undersökte hur de olika ämnena, speciellt samhällskunskap, framträder i lärares beskrivning av sin undervisning. Han myntar begreppet "ämnesmarkör" som innebär att ämnet blir tydligt i relief till andra. Tid är en ämnesmarkör för historieämnet och rummet för geografiämnet, men samhällskunskapsämnet, menar han, har otydliga ämnesmarkörer och blir därmed otydligt som ämne. Han menar att ett vanligt sätt att bedriva ämnesövergripande arbete innebär att samhällskunskapsämnet agerar "hjälpämne" till historia och samhällskunskap. Staf

(2011) ser ämnesövergripande arbete i konstellationen historia-svenska-bild när elever skriver sin "Medeltidsbok" med texter om riddare och digerdöden och med egna illustrationer. Dessa studier indikerar att ämnesövergripande arbete förekommer på mellanstadiet, men om det oftast är geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap som integreras eller om svenska och bild är vanligare "partners" är ännu oklart. Föreliggande studie uppmärksammar också dimensionen ämnesundervisning – ämnesintegrering i lärarnas resonemang.

Ett arbete av speciellt intresse för fostransaspekterna i undervisningen är en etnografisk studie kring värdepedagogik av Thornberg (2008). Han undersökte lärares arbete med att fostra och påverka elever, 6, 8 och 11 år gamla, i samhällligt önskvärd riktning. I sin studie såg han normer och regler som lärare arbetade med att upprätthålla och beteenden som framstod som eftersträvansvärda: exempelvis regler kring hur man ska vara i sina relationer, ordningsskapande regler och regler kring att ta ansvar för sina handlingar. Värdepedagogik, som den framträder i skolans arbete, menar han i hög grad fokuserar på att skapa önskvärda beteenden för att få till stånd en fungerande samvaro i skolan. Som kommer att framgå av våra resultat, placerar respondenterna i vår studie hela det fostrande värdepedagogiska arbetet just i de samhällsorienterande ämnena, vilket gör det relevant att relatera våra resultat till Thornberg.

Metod

Eftersom det finns ytterst lite kunskap om lågstadielärares syn på undervisning i de samhällsorienterande ämnena bedömde vi att en intervjustudie skulle vara det lämpligaste för att besvara våra frågeställningar. En enkätstudie hade kunnat ha fler informanter, men med bakgrund i det tunna forskningsläget skulle en sådan kunna få validitetsproblem med en uppenbar risk att enkätfrågor skulle färgas av våra egna tankar kring frågeställningen och därmed inte fånga de uppfattningar som lärare på fältet omfattar. En intervjustudie kan aldrig ha många respondenter, men har i stället fördelen att kunna gå djupare och fånga en bredd av uppfattningar, vilket i detta läge sågs som värdefullt. Fortsatt forskning kan sedan med utgångspunkt i våra resultat fördjupa den vetenskapliga kunskapen som vunnits i studien genom större enkäter.

Urval

Vi har intervjuat tretton erfarna lågstadielärare. En intervjustudie med ett begränsat antal respondenter kan inte hävda generaliserbarhet, men för att stärka den externa validiteten har ett strategiskt urval gjorts (Cohen, Manion & Morrison, 2006, s 110ff; Esaiasson, 2012, s 158ff). Urvalet har ambitionen att skapa en så stor variation som möjligt i lärarnas skolors och elevgruppers karaktäristika vad gäller föräldrars utbildningsnivå, områdets ekonomiska nivå och elevernas bakgrund, svensk eller utländsk (Skolverket 2019b). Vi definierar bakgrunden på samma sätt som Sveriges offentliga statistik. Den som har två utrikesfödda föräldrar anses ha utländsk bakgrund, medan den som har en eller två svenskfödda föräldrar anses ha svensk bakgrund (Sveriges offentliga statistik, 2002). Skolverket (2019b) anger föräldrars

utbildningsnivå genom andelen föräldrar med tre års eftergymnasial utbildning eller mer. För att ytterligare öka variationen i urvalet ligger skolorna där respondenterna arbetar i orter av olika karaktär: villaförort till storstad, miljonprogramsörort till storstad, medelstor stad, liten ort nära storstad samt liten ort i glesbygd. På så sätt har vi försäkrat oss om att studiens lärare har så olika arbetsomständigheter som möjligt och får därmed tillgång till så varierade erfarenheter som möjligt.

Vi sökte erfarna lärares syn på undervisning i de samhällsorienterande ämnena. I urvalet ingår därför endast legitimerade och erfarna lärare, med minst fem års yrkeserfarenhet, eftersom vi inte ville att deras utsagor skulle kunna avfärdas som uttryck för en bristande lärarerfarenhet. Flera av respondenterna har dubbla examina och är behöriga att arbeta i förskola eller fritidshem förutom på lågstadiet. Detta ökar variationen i urvalet ytterligare.

Samtliga intervjuade lärare är kvinnor. Skolverket har ingen statistik på könsfördelningen på lågstadiet, men det går att skapa sig en bild av denna genom att jämföra andelen kvinnor i skolsystemet innan lågstadiet och för grundskolan som helhet. Andelen kvinnor i förskoleklass (året innan årskurs 1) är 92% och i grundskolan som helhet 75% (Skolverket, 2019c, s.20). Andelen kvinnor i årskurs 1-3 ligger rimligtvis någonstans mellan dessa siffror. Män är alltså underrepresenterade i studien och den variation av erfarenheter som kön eventuellt skulle kunna ge går därmed inte att se i materialet.

I studiens urval finns erfarna lärare som arbetar på skolor med starkt varierande socioekonomiska förutsättningar, medan det inte finns några obehöriga, nyutexaminerade eller manliga lärare med. För en detaljerad översikt av respondenterna, se bilaga. För att omöjliggöra identifikation av lärare och skolor anges lärarnas utbildning och yrkeserfarenhet, andelen elever med olika bakgrund och föräldrars utbildningsbakgrund i intervall.

Intervjuernas genomförande

Intervjuerna genomfördes med hjälp av en kognitiv karta (Khatri & Miles, 1995). Denna metod tillåter respondenten att styra intervjun i högre grad än om man använder sig av en färdig intervjuguide, vilket vi såg som en fördel i relation till studiens ambition att fånga deras individuella syn på undervisning i de samhällsorienterande ämnena på lågstadiet.

Intervjun utgick från en fråga, som klistrades upp centralt på ett stort ark papper.

Vad vill du att dina elever ska ha lärt sig inom de samhällsorienterande ämnena när de lämnar dig i årskurs 3?

Med denna fråga ville vi fokusera på det önskade lärandet. Det hade varit möjligt att istället fråga om undervisningsinnehåll och/ eller arbetsformer, vilket Stolare (2014) och Kristiansson (2014) gjorde. Vi bedömde emellertid att den använda frågeformuleringen var fördelaktigast för studiens syfte i och med att den öppnar för resonemang om vad läraren bedömer som viktigt i undervisningen och också sätter eleven och dess lärande i fokus.

I intervjusituationen uppmanades läraren att ta god tid på sig att tänka igenom sin syn på frågeställningen och fick post-it-lappar att skriva stödord för sina tankar på. Det blev mellan fem och tio olika teman per lärare. När läraren kände sig redo tog hon ett av sina stödord i taget, klistrade upp på arket och kommenterade. Hon fick själv avgöra vilka teman hon ville föra fram och i vilken ordning det skulle ske. Det framgick tydligt av kommentarerna att presentationen började med det som hon tyckte var viktigast och att man sen gick nedåt i prioriteringsordning. På detta sätt fick vi tillgång till respondenternas värdering av de olika innehållen i ämnena och deras ambitioner vad gäller elevernas lärande. Intervjuaren ställde frågor, ämnade att få läraren att förtydliga och fördjupa sitt resonemang. I nästa steg frågade vi hur hon skapar den konkreta undervisningen för att nå de mål hon eftersträvar.

Detta upplägg genererade ett rikt material. Speciellt bedömer vi det som en bra aspekt av metoden att den intervjuade fick tid på sig att tänka efter vad hon vill säga. Dessutom ser vi ett värde i att det var den intervjuade som styrde intervjun och kunde markera sin uppfattning om den inbördes vikten mellan de olika aspekterna av lärande inom de samhällsorienterande ämnena. Lärare G sade:

Ni fångar det som är det första och som jag verkligen tänker. Som det verkligen är. Det passade mig perfekt att få använda pennan. Jag har jobbat och det var svårt att tänka först. [...] [på det här sättet] fångar ni det som är det första och som jag verkligen tänker. Som det verkligen är.

En nackdel med den valda metoden kan vara att i och med att vi inte hade en gemensam intervjuguide och inte frågade explicit om de olika centrala innehållen i kursplanen så kan lärarna ha glömt att berätta om sådant som de skulle tagit upp ifall vi uttryckligen frågat. Några teman ville vi dock försäkra oss att få svar på: hur respondenten ser på bedömning inom dessa ämnen; hennes läroboksanvändning; om hon ser det som ett övergripande ämne (ofta betecknat SO) eller som fyra olika ämnen; vad hon uppfattar som roligt och extra svårt för eleverna. Om läraren inte tog upp dessa teman självmant, så ställde vi dessa frågor explicit i slutet av intervjun när hon hade fört fram det hon ville säga.

Intervjuerna tog mellan 60 och 90 minuter att genomföra och genomfördes på lärarens skola i ett avskilt rum. I inget fall förekom störningar eller avbrott. Den första intervjun genomfördes gemensamt av två av forskarna och de övriga individuellt.

Analys

Intervjuerna spelades in och transkriberades. Analysen genomfördes som en tematisk innehållsanalys (Braun & Clark, 2006) och vi har utgått från datamaterialet där vi sökt teman, likheter och skillnader mellan lärarna. De tog upp olika aspekter av lärande inom ämnena och eftersom de själva styrde intervjun så blev både innehållet och ordningsföljden olika. Vi betraktar det lärandeinnehåll som lyfts, hur och i vilken ordning, som en grund för att förstå deras syn på vad som är viktigt att lära inom dessa ämnen. En osäkerhetsfaktor blir givetvis sådant som eventuellt glömdes bort i intervjusituationen men ändå kan finnas med i undervisningen.

Intervjumaterialet är mycket rikt och i analysen har vi funnit ett flertal teman och mönster som ger förståelse detta material. Av utrymmesskäl har vi i denna artikel varit tvungna att koncentrera oss på ett begränsat antal av dessa teman och mönster.

Studiens kunskapsanspråk

Studien är en intervjustudie och undersöker lärares utsagor om vad de vill att deras elever ska lära sig inom de samhällsorienterande ämnena, vilket ger oss en bild av hur de ser på dessa ämnen och deras roll i skolan. Vi har intervjuat erfarna lärare med olika utbildnings- och yrkesbakgrund som arbetar på skolor i områden av olika socioekonomisk karaktär. Detta urval innebär att studien får tillgång till en bred bas av lärarerfarenhet, vilket vi menar stärker studiens jämförbarhet och överförbarhet. Vi vill ge respondenterna en tydlig röst i presentationen, varför vi ger rikligt med citat. Denna transparens har också funktionen att göra det möjligt för läsaren att själv bilda sig en uppfattning om analysens tillförlitlighet (Cohen, Maninon & Morrison, 2006, 136ff). Dock medför det begränsade antalet intervjuade lärare att vi inte kan hävda generaliserbarhet.

Vi kan inte säga något om hur lärarnas utsagor förhåller sig till deras pedagogiska praktik, eftersom vi inte undersökt denna. Rimligtvis finns en korrelation mellan vad lärare anser vara centralt i de samhällsorienterande ämnena, hur de lägger upp undervisningen och i förlängningen vad eleverna får möjlighet att lära. Det är heller inte orimligt att tänka sig att två lärare som talar väldigt olika om sin praktik också iscensätter denna olika. Med denna design är det emellertid omöjligt att avgöra hur förhållandet mellan utsagor, undervisningspraktik och elevers lärande ser ut.

Resultat

I studien ingick tretton lärare och i intervjuerna framträder tretton olika varianter av de samhällsorienterande ämnena. De olika respondenterna lägger tonvikten på olika delar av det centrala innehållet, exempelvis att lära känna närsamhället, att fostra till samhällets värderingar, att känna världen, att känna samhällets förflutna, religion. Det förefaller som att den socioekonomiska kontext de tretton lärarna arbetar inom har betydelse för hur de resonerar kring och beskriver sin undervisning. Gemensamt är att de beskriver en undervisning där läraren ofta är berättare och kunskapsförmedlare.

I det följande presenteras några centrala teman som framkommit i analysen. Först diskuteras respondenternas syn på ämnesintegration och på vikten av att utgå från elevernas erfarenhetsvärld. Sedan ser vi några olika sätt att resonera kring ämnesinnehållet i relation till undervisning och deras värdering av de kunskapsinriktade respektive fostrande inslagen i undervisningen. Avslutningsvis diskuteras likheter och skillnader mellan hur de lärare som arbetar i skolor där majoriteten av eleverna har svensk respektive utländsk bakgrund resonerar kring det fostrande uppdraget inom de samhällsorienterande ämnena.

Ämnesintegration-tema-periodläsning

I den svenska skolan finns en progressivistisk tradition, som förespråkar ämnesövergripande arbete. Studiens lärare använder ofta den gemensamma termen för ämnesgruppen, ”SO”, när de talar om sin undervisning, och talar om en tematisk inriktning på undervisningen, vilket skulle indikera att de ser de fyra ämnena som en enhet. Men temana förefaller bygga på ämnesinnehåll från enstaka ämnen, snarare än ha bidrag från alla. Temaarbetet ”Världen” följs av ”Forntiden”, som följs av de naturvetenskapliga temana ”Kroppen” och ”Rymden”. Man förefaller alltså snarare ha periodläsning med ett ämnes kunskapsinnehåll i taget än integrera de olika ämnena. Dessutom organiserar lärarna intervjuerna i hög grad efter de enskilda ämnena, vilket också indikerar att de ändå ser dem som olika kunskapsområden. I materialet finns inga beskrivningar av integration mellan något eller några av ämnena geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap. Däremot förefaller det vara vanligt att arbeta med ett av ämnena i kombination med svenska och bild. Ett temaarbete där just dessa båda ämnen integrerades med historia, beskrevs av flera respondenter. Läraren berättade om forntiden, eleverna läste i faktaböcker och man kanske till och med åkte till en stenåldersby. Sedan byggde eleverna modeller av stenålders- bronsålders- och järnåldersbyar. Arbetet sammanfattades ofta genom att eleverna skrev och illustrerade sin egen ”Forntidsbok”, texter och bilder om livet under forntiden. Detta arbetssätt har slående likheter med det medeltidsarbete Staf (2011) beskriver från historieundervisning på mellanstadiet.

Att utgå från elevens erfarenhetsvärld

De intervjuade lärarna betonar vikten av att utgå från barnets erfarenhetsvärld och de anstränger sig att ta upp sådant som är aktuellt just nu i samhället och som eleverna kan ha hört talas om hemma. Några av dem beskriver hur de bygger en stor del av sin planering på sådant de snappar upp i elevernas samtal sinsemellan.

Vad pratar dom om nu? Jag måste plocka upp den tråden. [...] Jag plockar upp det när det är aktuellt, för det är då det kommer att ha påverkan på deras liv. Lärare H

Man kan också välja att titta på Lilla Aktuellt, som är ett nyhetsprogram för barn, och diskutera aktuella nyheter som presenteras där.

Att lärarna anser det viktigt att utgå från barnets erfarenhetsvärld förefaller få konsekvenser för religionskunskapsundervisningen i områden där befolkningen i hög utsträckning har svensk bakgrund. Om man vill utgå från sådant som finns i elevernas egen erfarenhetsvärld blir det problematiskt att studera islam om det varken finns muslimer eller moskéer i närområdet. Lärare K, som arbetar i en liten ort med många kristna samfund, säger:

Man har inte sett någon med slöja. [...] Nu finns det några ensamkommande [ungdomar] som är muslimer. Det gör att det blir aktuellt att tala om islam. Lärare K.

Geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap

Resonemangen kring de centrala innehållen av kunskapskaraktär uppvisar både likheter och skillnader. Nästan alla beskriver arbete med delar av de i kursplanen föreskrivna innehållen i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, men de lägger olika vikt vid det centrala innehållets skilda delar. Någon av lärarna betonar frågor kring närsamhället och dess funktioner, en annan lyfter arbete kring forntiden och hemortens historia, en tredje beskriver ett utvecklat arbete med kartor och en fjärde betonar religionsfrågor som centrala när hon formar undervisningen.

Lärare I och J värderar arbete med grundläggande samhällsliga och demokratiska strukturer högt. Ett mål kan vara att eleverna ska förstå samhället med början i det nära.

Dom ska veta hur ett samhälle är uppbyggt. Vad vi får för våra skatter. Att det finns skolor läkare... affärer...vad som behövs för att man ska kunna bo på ett ställe. Lärare J.

Lärare I lyfter frågor kring demokratisk styrning av samhället och varför man betalar skatt.

Jag tycker att liksom hur samhället fungerar. Att vi är en del av vår kommun och i vår kommun är det politiker som bestämmer. Och när vi pratar om skolan kan vi köpa nya bollar då måste vi komma in i de större perspektiven. Det är faktiskt regering och riksdag som har bestämt att vi måste gå i skolan. Det gör inte mamma och pappa. Och var får vi pengar till bollar? Jo i Sverige betalar vi skatt och när vi behöver gå till sjukhuset eller vårdcentralen eller tandläkaren så behöver vi inte betala just då utan det gör vi med skatt. Lärare I.

I studiet av det förflutna intar forntiden en tydlig plats och arbetsupplägget uppvisar kanoniska drag. Alla lägger forntidsstudierna på våren i årskurs 3, fokuserar på levnadsomständigheter, bygger modeller, lagar stenåldersmat och skriver "Forntidsbok". Lärare I lyfter betydelsen av att också arbeta med hemortens historia.

Vad gjorde man, vad levde man av förr. Vi går till kvarnen och till hembygdsgården och så är det någon som berättar där. Lärare I.

Lärare G arbetar mycket med kartor och vill att eleverna ska kunna använda sig av olika sorters kartor med olika information om världen.

Jag vill att dom ska kunna se dels det här vanliga med städer men också att man kan se naturtyper och naturtillgångar. [...] Man kan utgå från platser som är intressanta för dom och dom kan se att dom går att hitta. Kolla städer och naturtyper. Dom tycker det är jättekul. Dom olika naturtyperna i Sverige och var dom finns, kust och stad och sådär. Lärare G.

Lärare F lyfter speciellt arbete med ord och begrepp för olika ämnesområden.

"Ord och begrepp" till olika ämnesområden, för det känner jag liksom är ju, något som alla områden utgår ifrån. Lärare F.

Kunskapsinnehållet framstår som givet och problematiseras inte, men respondenterna lägger olika "pussel" med de bitar de väljer ut. Betoningen av de olika

kunskapsområdena uppvisar tydliga olikheter, vilket indikerar att även den iscensatta undervisningen skiljer sig åt mellan de tretton lärarna.

Lärarna beskriver en faktainriktad undervisning och i intervjuerna beskrivs inte något disciplinärt inriktat arbete av metod- eller procedurslag, ex. arbete med historiska primärkällor. Detta behöver givetvis inte betyda att det inte förekommer sådana inslag i den genomförda undervisningen.

Läroboken i undervisningen

Läroboken har en undanskymd plats i beskrivningen av undervisningen. Lärare G berättar att hennes kollegor tidigare inte såg något behov av läroböcker alls, eftersom de ansåg att de samhällsorienterande ämnena i första hand har en fostrande uppgift, medan de uppfattade kunskapsinnehållet som diffust. Detta motsvarade inte alls hennes syn på vad undervisning i dessa ämnen ska innebära. Hon krävde att skolan skulle köpa in läroböcker som en hjälp att skapa struktur på och innehåll i undervisningen.

Om man tittar tillbaka några år så frågade jag var är SO böckerna? Och då sa alla det är det man gör hela tiden. Jag sa vad menar ni? Man läser en berättelse om Emil och så berättar man om den tiden. Men det är inte tillräckligt för mig. Vi måste köpa in SO-läromedel och [nu] så märker man på skolan att det är mycket tydligare vad som ska vara med. Lärare G.

Lärare G beskriver att hon bygger sin undervisning kring läroboken. Hon är emellertid ett undantag bland de intervjuade, då faktaböcker för barn förefaller användas i betydligt högre grad än den traditionella läroboken.

Fostran eller kunskap?

Som tidigare framhållits kan man inte skilja helt mellan ett skolämnets kunskapsinriktade och fostrande aspekter, men när vi analyserat vårt material med dikotomin fostran-kunskap som raster framträder ett centralt tema: är de samhällsorienterande ämnena fostran eller kunskap? Nästan alla respondenter lyfter vikten av att arbeta både med de fostrande och de kunskapsinriktade aspekterna av ämnena, men det finns betydande skillnader mellan hur de resonerar kring relationen mellan dessa aspekter. Några betonar kunskapsaspekterna starkt, andra mer eller mindre förnekar att det över huvud taget finns ett kunskapsinnehåll i SO, medan ytterligare andra intar en medelposition. De skilda perspektiven kan förstås som ett kontinuum från uttalad kunskapsinriktning i kombination med nedtonad fostransinriktning till uttalad fostransinriktning och nedtonad kunskapsinriktning. De olika lärarna positionerar sig längs hela detta tänkta kontinuum.

Alla intervjuade lärare beskriver ett arbete med normer och regler, hur vi ska vara mot varandra och det är att notera att samtliga ser detta arbete som en uppgift för just de samhällsorienterande ämnena. Det hade varit möjligt att se värdegrundsarbetet som en uppgift i alla ämnen under hela skoldagen, men så resonerar inte respondenterna. Framför allt tar de upp sådana aspekter av norm- och regelarbetet som Thornberg (2008) kallar Relationsregler (hur vi ska vara mot varandra), Strukturerande regler för att

upprätthålla aktiviteter (stör inte kamrater, räck upp handen) och Regler kring personligt ansvar (ta ansvar för dina handlingar).

Lärare B värderar både de fostrande och de kunskapsinriktade delarna.

Som jag tänker SO så är väldigt mycket av dom här bitarna förhållningssätt. Det är något man gör i allting också. Det är nåt som man lever. Det är inte bara kunskap... det är ju såklart kunskapsämne i vissa delar. Men det är i väldigt mycket av det jag ser som lågstadiefokus så handlar det mycket om hur jag gör saker och på vilket sätt och hur jag blir när jag gör olika saker.
Lärare B.

Lärare A talar om "SO i praktiken" och menar att de lärdomar som eleverna fått i SO ska återspeglas under hela skoldagen.

Det är ju att se SO-ämnet i praktiken då, på idrotten. Kan det här barnet ta hänsyn, vi pratade om det förra lektionen. Visa att du har förstått vad vi pratade om. Det räcker inte att du säger det. Hindret är ju att få det att fungera i praktiken [...] det genomsyrar [...] man diskuterar hur det ska va här men sen visar du det i de andra ämnen, i hela [skoldagen], i hallen, om du har förstått hjälpsamhet, visa hänsyn. Lärare A.

Men det finns respondenter som mer eller mindre avvisar kunskapsaspekterna av SO. En av lärarna menar att de samhällsorienterande ämnena främst handlar om känslor.

Jag tycker faktan egentligen är sekundär i SO. Det första är egentligen hur blir jag en god samhällsmedborgare, en god samhällsmedborgare är liksom goda mot sig själv och mot andra och mot naturen och samhället man lever i. [...] Det här är ju mera känslobaserat. Känslobaserat ämne och mindre faktabaserat. Lärare H.

Lärare L menar att SO är värdegrund och att kunskapsuppdraget är helt sekundärt.

Och det [SO] är ju det här med respekt och alla dom här värdegrundssakerna. Det andra kan vi slå upp på Google. Lärare L.

Flera av de som betonar fostransuppdraget starkt har en bakgrund i förskolan, något som de själva menar har bidragit till deras syn på vikten av de fostrande aspekterna.

Jag är ju förskollärare också så det är det här jag har jobbat med i alla år så, hur vi socialiserar oss, hur vi blir bra kamrater. Lärare E.

Sammanfattningsvis värderar några av studiens lärare fostransuppdraget högt utan att för den skull avvisa kunskapsuppdraget. Emellertid finns några lärare i vår studie som knappast beskriver någon undervisning med ämneskaraktär alls; en av dem ifrågasätter till och med hela kunskapsgrunden för de samhällsorienterande ämnena i åk 1-3. Det kan noteras att flera av de, som starkt betonar fostransuppdraget och tonar ner kunskapsuppdraget har dubbel utbildning. De är både förskollärare och grundskollärare, och har tidigare arbetat i förskolan.

Vi ser också en relation mellan elevernas bakgrund och hur respondenterna beskriver att de balanserar mellan de kunskapsinriktade och fostransinriktade aspekterna. Eftersom datamaterialet är begränsat går det inte att dra helt säkra slutsatser, men samtliga lärare i studien, vilka starkt betonar kunskapsuppdraget har en majoritet elever med svensk bakgrund. Det hade varit tänkbart att föräldrar med hög utbildning skulle

kunna driva fram en kunskapsinriktning, men något sådant samband syns inte i intervjumaterialet. Även lärare som arbetar i skolor där eleverna har svensk bakgrund men lågutbildade föräldrar positionerar sig med ett kunskapsfokus. Bland de lärare som betonar fostransuppdraget finns både lärare som har en majoritet elever med svensk bakgrund och vars elever i hög utsträckning har utländsk bakgrund.

Fostransuppdraget i skolor där en majoritet av eleverna har utländsk bakgrund

Alla respondenter, oavsett skola, beskriver ett arbete med värden, normer och regler där eleverna ska lära sig fungera i grupp, respektera varandra och utveckla en förståelse för att de ingår i ett större samhälleligt sammanhang. Men lärarna i miljonprogramsområden, (Lärare B, C, D och E), som har en stor andel elever med utländsk bakgrund i sina klasser och skolor, beskriver ytterligare dimensioner av detta arbete. Dessa lärare beskriver hur de försöker stötta elevernas anpassning till det svenska samhället, fostra till centrala svenska värden och kompensera för brister i hemmiljön, men samtidigt visa respekt för deras bakgrund. De beskriver sitt arbete mot en relief av gängkriminalitet och skjutningar, en fostran till goda värden i skolan tänks utgöra ett bidrag till att motverka kriminalitet i lokalsamhället. Detta arbete placerar de också inom de samhällsorienterande ämnens ram.

Att fostra elever till att omfatta svenska värderingar av demokrati och jämställdhet

Lärarna betonar vikten av att eleverna anpassar sig till det de beskriver som det svenska och de svenska värderingarna.

För att vi pratar om att det ska vara svenskanpassat, alltså att de ska anpassa sig till det svenska samhället, det är ju det som man strävar efter. Lärare D.

Denna svenskhet beskrivs i termer av att eleverna ska lära sig uppskatta värden av demokrati och mänskliga rättigheter. Arbetet för tolerans och respekt inom ramen för SO ställs i kontrast mot det man uppfattar finns i elevens hemmiljö.

Men jag tror att mellan föräldrarna och dom ungdomarna som går på högstadiet, våra elevers äldre syskon och så där. Där är det mycket sånt [intolerans mot andra grupper] tror jag. Så dom hör ju säkert en hel del och då får vi ju motarbeta det för här vill vi inte vara trångsynta. Vi tycker det är viktigt att man accepterar varandra. Lärare C.

Skillnaden mellan skolans och hemmets värderingar kan exempelvis gälla synen på pojkar och flickor. Lärare D betonar vikten av att arbeta för jämställdhet mellan könen.

Han vill inte att sonen ska leka med tjejer. [...] Då blir det ju mitt jobb att få den här pappan att inse att så fungerar det inte här. Det är en rättighet, här får eleven välja vem han vill leka med, utan att jag eller du ska begränsa. [...] Kan du nämna ett jobb där det finns bara kvinnor, eller bara män? Var nästan ska du hitta det jobbet? Lärare D.

Lärare D betonar att det inte bara är en fråga kring vem man leker med i skolan, utan sätter problemet i en större kontext – hur ska du kunna ha ett arbete på svensk arbetsmarknad om du inte kan vara tillsammans med människor av det andra könet?

Att fostra till stolthet över hela livspaketet

För lärarna som arbetar med en majoritet elever med utländsk bakgrund handlar det inte bara om att fostra svenskhet, utan också om att stödja eleverna i att både känna sig som en del av ursprungslandet och Sverige samtidigt. Flera respondenter beskriver hur de försöker lyfta positiva företeelser i elevernas ursprungsländer.

När man pratar om Somalia, [...] 'Titta vad fint det är, vilka vackra träd, vad grönt och härligt och solen skiner jämt' [...] dom ska vara stolta över sina länder. Lärare E.

Det är viktigt, menar de, att visa respekt för elevernas ursprung och stötta dem i att utveckla en stolthet över hela sin identitet; både ursprungslandet och det svenska.

Vi önskar att eleverna ska känna att vi är 100 % svenskar, men också 100 % syrianer om det nu är syrian man är. Eller eritrean eller libanes eller vad det är. Men att man kan känna full tillhörighet och stolthet över hela sitt livspaket. Lärare B.

Att fostra tolerans mellan religioner och mellan forna motståndare

Uppdraget att fostra till tolerans kompliceras av att världens konflikter kan komma in i klassrummet. Det kan handla om tidigare krig mellan olika länder och om hur eleverna ska förhålla sig till detta här i sin svenska skola. Lärare B försöker få sina elever att förstå att människor kan förändra situationen och inte behöver gå in i gamla konflikter:

Häromdan så var det några som frågade varifrån kommer din familj. Och då var det någon som sa att ni har ju krigat mot oss! Men då kunde man säga att 'men nu är dom ju här nu krigar dom inte mot varandra längre'. [...] Att människor har makt att förändra. Lärare B.

Även frågor kring religiös tillhörighet kan bli problematiska, och leda till motsättningar framför allt mellan muslimska elever och elever av annan tro. Flera respondenter betonar vikten av att motarbeta de uttryck för andra religioners mindervärdighet som muslimska elever kan uppvisa.

De brukar ju liksom ha flaggan upp. 'Jag är muslim!' Det där med att det är mindervärdigt [med andra religioner] 'jag är mer värd än vad du är' [för att jag är muslim] [det är viktigt att] kunna se de här och prata med dem och försöka... vi kastar om våra lektioner om det behövs, nu har jag hört att man pratade så här då kanske vi behöver prata om det. Lärare D.

Att ständigt arbeta för att alla är lika värda, muslimer eller ej, blir viktigt. Tabu kring mat och föreställningar om orenhet är också en fråga att bearbeta, beskriver Lärare C.

Men också det här att muslimerna kan tycka att kristna är smutsiga. För att vi äter griskött. Och det är ju också sånt som behöver bearbetas då. Lärare C.

Många av lärare Bs elever är kristna med ursprung i Mellanöstern, vilket innebär att de kan ha med sig stark aversion mot muslimer.

Även om det inte skulle vara många som har med sig ett sådant paket av att känna avstånd mot muslimer så finns det vissa och då måste vi se till att det inte är något de bär med sig eller odlar vidare, för vi vill värna om ett samhälle där man fungerar tillsammans. Även om inte det ingår i skolans roll i religionsundervisningen så är det fortfarande något som ingår i vår SO undervisning. Lärare B.

Målet är ett samhälle där alla fungerar tillsammans, oavsett religion, och att gamla oförrätter mot den egna gruppen i ursprungslandet inte får växa vidare. I respondenternas utsagor anas en uppfattning om att skolan bör utgöra en motvikt mot en mer intolerant hemmiljö. Lärarna förefaller ta på sig ett kompensatoriskt uppdrag, som innebär att de inom undervisningen i de samhällsorienterande ämnena ska påverka eleverna till att omfatta värden av tolerans och respekt.

Att motverka gängkriminalitet

Skolorna, där lärare B, C, D och E arbetar, ligger i områden som Polismyndigheten definierar som ”utsatta”, vilket karaktäriseras av låg socioekonomisk status, kriminell inverkan på lokalsamhället, offentliga våldshandlingar, öppen narkotikahandel och ett utåtagerande missnöje mot samhället (Polisen, 2019). Eleverna har upplevt skjutningar i sitt närområde.

Det har ju hänt skjutningar här i X och det har ju varit väldigt svårt för oss. [...] det berör dem väldigt mycket. [...] Vi tar upp det. För de behöver prata om det, de behöver verkligen få höra och kunna berätta. Lärare D.

En viktig del av fostransuppdraget i dessa skolor blir att betona likhet mellan människor, med syfte att fostra tolerans, motverka grupperingar och i förlängningen motverka att barnen går in i kriminella gäng.

Där tänker jag så här att... alla människor, även barn i lågstadieåldern har en tendens att gruppera upp sig, men det jag skulle vilja att de förstår, att de tar med sig, det är att vi har så mycket gemensamt. En gruppering på ”Vi och Dom” är en gruppering som stämmer emellanåt, men framför allt så är vi människor och är skapande kreativa språkliga, sociala människor. Det är det vi är. Lärare B.

Sammanfattningsvis förefaller de respondenter, som arbetar i skolor där majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund lägga större vikt vid fostransuppdraget inom de samhällsorienterande ämnena än lärarna i skolor där eleverna har svensk bakgrund. Deras tolkning av vad som ska ingå i denna fostran framstår dessutom som annan än deras kollegor med en majoritet elever med svensk bakgrund. Förutom ett arbete med regler och normer för samlevnad i klassrummet söker de också kompensera för upplevda brister i hemmet och fostra värden av tolerans mellan grupper och religioner,

jämställdhet mellan könen, och allas lika värde, samtidigt som man söker befrämja en stolthet över elevens ursprung. Detta arbete sätter de i en kontext av gängbildning och skjutningar i förorten.

Bland de intervjuade lärarna finns flera som på kort tid fått en förändrad elevgrupp. De arbetar i glesbygdskommuner och hade tidigare nästan enbart elever med svensk bakgrund. Detta förändrades under den stora migrationen 2015, och de har nu ett stort antal nyanlända elever i sina klasser. Det hade varit tänkbart att de skulle uttrycka en liknande syn på det fostrande uppdraget som sina kollegor i miljonprogramsområden. Så är emellertid inte fallet. Dessa lärare beskriver en syn på arbetet med värden, regler och normer som i stort överensstämmer med den som deras kollegor med en majoritet svenska elever uttrycker.

Bristande kunskapsutveckling?

Finns det ett pris att betala om man starkt fokuserar på de fostrande aspekterna? Lärare D är en av de lärare i studien som tydligast betonar vikten av att arbeta med fostran. Hon lyfter en problematik förenad med den prioritering hon gjort: går eleverna därmed miste om andra viktiga delar? Lär de sig verkligen allt de behöver?

Är de i en sådan skola [i miljonprogramsområden] så fortsätter man i stort sett med samma upplägg [med fokus på fostran] för att man ser brister, vilka brister det finns. Men samtidigt så tänker jag hur mycket är det som de går miste om när man lägger fokus på det här [...] Så det är på gott och ont. Men jag tycker det är jätteroligt för att det berör oss alla det här med hur man ska vara i ett samhälle. Lärare D.

Hon oroar sig för att hennes ambition att fostra eleverna till goda samhällsmedborgare i Sverige går ut över deras möjligheter att utveckla ämnesinriktade kunskaper och förmågor.

Diskussion

I intervjuerna med de tretton respondenterna framträder tretton olika varianter av de samhällsorienterande ämnena. De beskriver undervisning som fokuserar på olika kunskapsaspekter av ämnena och som balanserar på olika sätt mellan ämnenas kunskapsinriktade och fostrande aspekter. Två av ämneskonceptionerna (Samuelsson, 2014), den humanistiska bildningstraditionen och den progressivistiska traditionen, framträder tydligt, medan en disciplinär och en postmodern konception av ämnet är mer eller mindre osynliga i materialet.

En humanistisk bildningstradition framträder i den perennialistiskt färgade syn på kunskap som framträder i lärarnas utsagor. Kunskapen framstår som given och oomstridd. Det finns tydliga drag av kanon i vissa delar av den beskrivna undervisningens innehåll, exempelvis uppvisar beskrivningarna av arbetet med forntiden stora likheter, både vad gäller innehåll, arbetsformer och placering i tid. Tidigare kursplaner kunde föreskriva i vilken årskurs olika innehåll skulle behandlas,

vilket inte denna gör. Men alla våra respondenter arbetar med forntiden i åk 3, precis som föreskrivs i grundskolans första läroplan, Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962)!

I lärarnas beskrivningar framträder fostransuppdraget dels i form av ett regelarbete, dels som arbete med frågor kring jämställdhet, tolerans och mänskliga rättigheter. Det hade varit möjligt för dem att se detta som ett skolövergripande arbete, men de placerar det som ett innehåll i just de samhällsorienterande ämnena. De beskriver hur de söker forma ett klassrumsklimat som präglas av regler och normer som ska befrämja hänsyn och hjälpsamhet mot varandra och beskrivningarna liknar i mycket det värdegrundsarbete Thornberg (2008) fann i sin studie.

Vi ser en relation mellan hur respondenterna beskriver sin undervisning och andelen elever med svensk respektive utländsk bakgrund i deras skola, även om det är viktigt att återigen understryka att vårt material kvantitativt sett är begränsat. Lärare i skolor där en majoritet av eleverna har utländsk bakgrund tenderar att betona de fostrande aspekterna av de samhällsorienterande ämnena starkt. Denna fostran skiljer sig dessutom från den som lärarna i områden där majoriteten av eleverna har svensk bakgrund beskriver. Frågor kring svenskhet och vad som beskrivs som svenska värden av tolerans, jämställdhet och allas lika värde står i centrum. Dessa lärare lyfter skillnader mellan hemmets och skolans uppfostran och betonar arbete med att eleverna ska se alla människors lika värde, oavsett bakgrund och religion. Denna tanke kombineras med ett bristperspektiv; att skolan ska kompensera barnen för en brist i deras uppväxtmiljö.

Betoningen på fostran till samhällligt önskvärda värden kan tolkas som en aspekt av en humanistisk bildningstradition. Vi menar emellertid också att det går att förstå en fostransinriktning av ämnena i relation till en progressivistisk idé om att skolan ska utgå från barnets behov. Respondenterna i områden med stor befolkning av utländsk bakgrund förefaller se det som ett viktigt uppdrag att stödja elevernas utveckling till att omfatta normer och värderingar som värderas i det svenska samhället. De gör därmed en annan analys av sina elevers behov än sina kollegor i andra områden och utformar i progressivistisk anda sin undervisning efter vad de uppfattar vara dessa behov. Något förvånande är att lärare som tagit emot ett stort antal nyanlända uttrycker liknande fostrande mål som sina kollegor i områden med en majoritet elever med svensk bakgrund. Detta kan möjligtvis förklaras av att trots att det finns ett stort antal nyanlända i dessa skolor och dessa orter så är de ändå i minoritet i en huvudsakligen svensk kontext. Kanske framträder inte elevers behov av kompenserande verksamhet så starkt i dessa klasser som i områden där befolkningen nästan uteslutande har utländsk bakgrund.

En progressivistisk tradition syns också i betoningen att undervisningen bör utgå från barnens erfarenhetsvärld, vilket får till följd att det blir problematiskt att undervisa om islam om man bor i en ort där ingen bär slöja. Att ämnesintegrering enligt progressivistiskt tankemönster är önskvärd framgår som ett tydligt ideal hos de intervjuade lärarna, en inställning Bladh (2014) också fann hos mellanstadielärare. De beskrivna undervisningsuppläggen i vår studie kan emellertid snarare beskrivas som periodläsning med ett kunskapsinnehåll i taget än som ämnesövergripande arbeten. Detta tyder på att det finns en stark tanke om att de fyra ämnena hör samman, samtidigt som ämnenas skilda karaktärer ändå i hög utsträckning resulterar i ämnesuppdelad

undervisning, vilket också överensstämmer med Bladhs resultat. Bland de tillfrågade mellanstadielärarna i hans studie anser två tredjedelar att de samhällsorienterande ämnena bör läsas integrerat. Däremot är det endast var tionde som uppger att de faktiskt gör det konsekvent. Lärarna i vår studie beskriver oftare ämnesövergripande arbete i termer av samarbete mellan något samhällsorienterande ämne och svenska-bild än mellan exempelvis geografi och samhällskunskap. Detta fann även Staf (2011) i sin studie av historieundervisning på mellanstadiet, där historia, svenska och bild integrerades.

I respondenternas utsagor framträder varken disciplinär eller postmodern ämneskonception, exempelvis finns inga spår av arbete med historiska källor eller andra disciplinärt inriktade förmågor. Det är givetvis tänkbart att undervisningen kan omfatta sådana inslag ändå, men att ingen av lärarna lyfter något sådant arbete indikerar ändå att det inte uppfattas som prioriterat.

Sammanfattningsvis framträder i intervjumaterialet både ämneskonceptioner som överensstämmer med de som präglar styrdokumenten och konceptioner som skiljer sig från dessa. Den humanistiska ämneskonceptionen, som har djupa rötter i svensk skola, framträder både i lärarnas resonemang och i styrdokument. Den tidigare så betydelsefulla progressivistiska ämneskonceptionen är tydlig i lärarnas resonemang, men frånvarande från styrdokumenten. Två ämneskonceptioner, som är uttryck för tidigare skolformer och traditioner framträder därmed starkt i deras utsagor. De nyare ämneskonceptioner, vilka präglar dagens styrdokument, framträder däremot inte i de intervjuade lärarnas resonemang om de samhällsorienterande ämnena.

Studiens lärare förhåller sig på olika sätt till de kunskapsinriktade och de fostrande målen för de samhällsorienterande ämnena. En utpräglad kunskapsinriktning skulle kunna ses i relation till läroverkets kunskapstradition och en utpräglad fostransinriktning som en del i en folkskoletradition (Carlgren & Marton, 2005). Dock ser vi påverkan från ytterligare en skolform i materialet: förskolan. Det finns en skillnad mellan hur de som enbart arbetat i skolan och de som också arbetat i förskolan talar om sin undervisning. Vårt material är begränsat, men det förefaller som att lärare med bakgrund i förskolan betonar fostransdelen starkare än lärare med bakgrund i skolan och att de också förhåller sig mer skeptiska till kunskapsinnehållet. Detta tolkar vi som en påverkan från förskolans traditioner, med omsorg och fostran i centrum och där man hellre talar om växande och utveckling än om kunskap och lärande (Johansson 2016).

Är det då ett problem om lågstadiets undervisning i de samhällsorienterande ämnena enbart fokuserar på de fostrande aspekterna och mer eller mindre lämnar kunskapsinnehållet därhän? Vi menar att det är angeläget att människor fostras att omfatta värderingar som är centrala i ett demokratiskt samhälle, men det är också av central vikt att blivande samhällsmedborgare får möjlighet att utveckla kunskaper som hjälper dem att orientera sig i samhället och världen. Som tidigare diskuterats har vi av analytiska skäl valt en tudelning mellan kunskapsinriktning och fostran till samhälleligt önskvärda värden, medan dessa aspekter i praktiken givetvis ofta är sammanflätade. Det är emellertid önskvärt med en undervisning där inte den ena aspekten betonas på bekostnad av den andra.

Studiens kunskapsbidrag och förslag till fortsatt forskning

Denna studie har undersökt tretton svenska lågstadielärares resonemang kring och beskrivningar av sin undervisning i de samhällsorienterande ämnena och är den första svenska studien av sitt slag. Eftersom studien är en intervjustudie kan vi inte med säkerhet säga något om den pedagogiska praktiken, men i intervjuerna framträder en bild av en undervisning som skiljer sig betydligt åt mellan olika lärare och som delvis bygger på andra ämneskonceptioner än styrdokumentet. En klassisk bildningstradition och progressivistiska ideal framträder på bekostnad av de disciplinära och postmoderna konceptionerna av ämnena, som är framträdande i Läroplan för grundskolan 2011. Vi har sett en skillnad mellan hur olika lärare värderar de kunskapsinriktade och de fostrande aspekterna av dessa ämnen och det förefaller finnas en påverkan från förskolans betoning av omsorg, socialisation och fostran. Fortsatt forskning bör undersöka relationen mellan lärares ämneskonception, den undervisning som formas och vad eleverna får möjlighet att lära.

Dessutom har vi upptäckt en påverkan av social kontext, speciellt gällande elevernas bakgrund. De respondenter som arbetar i skolor där majoriteten av eleverna har svensk bakgrund tenderar att beskriva ett annat ämne och ett annat fostransuppdrag än sina kollegor i skolor där majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund. Tidigare forskning kring dessa ämnen för yngre åldrar har inte upptäckt detta samband. Att vi urskilt denna aspekt kan vara en följd av vår undersökningsmetod: dels det medvetna urvalet av lärare som arbetar i skolor av olika karaktär, dels intervjumetoden som innebar att respondenterna styrde intervjun och vad som skulle tas upp. Detta fick till följd att vi fick ett mångfacetterat material som gjorde det möjligt att urskilja skillnader mellan utsagor från lärare i skolor med olika karaktäristika. I ljuset av det svenska samhällets allt mer segregerade karaktär är det av stor vikt att forskningen fördjupar förståelsen för betydelsen av den sociala kontexten i relation till undervisning i de samhällsorienterande ämnena.

Referenser

Barnes, Jonathan & Scoffham, Stephen (2017). The humanities in English primary schools: struggling to survive. *Education 3-13*, vol. 45:3, 298-308.

Bladh, Gabriel (2014). Geografilärare och geografiundervisning i den svenska grundskolan – några delresultat av en enkätstudie. *Geografiska notiser*, årg. 72:4, 158-168.

Braun, Virginia & Clark, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, 2006:2, 77-101.

Carlgen, Ingrid & Marton, Ference (2005). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2006). *Research methods in education*, 5th edition. London och New York: Routledge.

Danielsson, Kristina (2019). Molekylerna rör på sig snabbare och snabbare så ballongen blir jättstor. Lågstadieelever förklarar observationer av luft genom digitala animationer. I Ylva Ståhle, Mimmi Waremö, Viveca Lindberg (red). *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel*. Stockholm: Natur och kultur.

Eckeskog, Helena (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. Licentiatavhandling. Umeå: Umeå universitet.

Englund, Tomas (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge, Vol. 1: 1, 2007, 1-12*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1013>.

Engvall, Margareta (2013). *Handlingar i matematikklassrummet: En studie av undervisningsverksamheter på lågstadiet då räknemetoder för addition och subtraktion är i fokus*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköping University Electronic Press.

Esaiasson, Peter, Giljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4:e uppl. Stockholm: Nordstedts juridik.

Evans, Ronald (1994). Educational ideologies and the teaching. I Leinhardt, Beck & Stainton (red). *Teaching and learning in history*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Ass.

Johansson, Eva M (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Khatti, Nidri & Miles, Mathew (1995). Mapping basic beliefs about learner centered schools. *Theory into Practice, 34:4, 279-287*. DOI: [10.1080/00405849509543692](https://doi.org/10.1080/00405849509543692)

Kristianson, Martin (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium. *Nordidactica 2014:1, 212-233*.

Molin, Lena & Grubbström, Ann (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and student achievement. *Norsk Geografisk Tidskrift 2013, Vol. 67 (3), 142-147*

Nilsson, Pernilla (2011). Why does scientific literacy matter in Primary Schools?: Reflections on the OLG Experience, I J. Loughran, K. Smith, A. Berry (Eds.). *Scientific literacy under the microscope – A whole school approach to science teaching and learning*, (127-138). Rotterdam: Sense Publishers.

Osbeck, Christina (2014). Conditions for teaching and learning religion education (RE) - Perspectives of teachers and pupils at the beginning of the 6th grade in Sweden. *Nordidactica 2014: 2, 76-96*.

Polisen (2019). *Kriminell påverkan i lokalsamhället*. Nationella operativa avdelningen. Underrättelseenheten. Diarienummer A309.000/2018. <https://polisen.se/kriminell-pa-verkan-i-lokalsamhallet>

Rudnert, Joel (2019). *Bland stenyxor och tv-spel. Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet.

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

Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

Skolverket (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011*. (reviderad 2019).

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

[Skolverket \(2019b\). Grundskolan- Elevstatistik.](#)

https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_elev er&p_sub=1&p_ar=2018&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmantyp=&p_hmankod=&p_flik=G&extra=1

[Skolverket \(2019c\). Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2018/19.](#) Diarienummer 5.1.1- 2019:46. www.skolverket.se

Skolverket (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap i grundskolan* (reviderad 2017).

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2017/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-religionskunskap-reviderad-2017?id=3829>

Skolverket (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap i grundskolan* (reviderad 2017).

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2017/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-samhallskunskap-reviderad-2017?id=3811>

Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr62*. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.

Staf, Susanne (2011). *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*. Stockholm: Meddelanden från Institutionen för Nordiska språk vid Stockholms universitet.

Stolare, Martin (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge, Vol. 8:1, art. 9*.

Stolare, Martin (2015). Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching. *Education 3-13*. Vol 5:1, 36-50. DOI: [10.1080/03004279.2015.1033439](https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1033439).

LÅGSTADIELÄRARE TALAR OM SIN UNDERVISNING I DE SAMHÄLLSORIENTERANDE
ÄMNENA

Anna-Lena Lilliestam, Carina Holmqvist Lidh, Christina Osbeck

Sveriges offentliga statistik (2002): SCB, MIS, *Personer med utländsk bakgrund, Riktlinjer för redovisning i statistiken*. 2002:2.
<https://www.scb.se/contentassets/60768c27d88c434a8036d1fdb595bf65/mis-2002-3.pdf>.

Svingby, Gunilla (1986). *Sätt kunskapen i centrum!* Stockholm: Liber

Thornberg, Robert (2008). A categorisation of school rules. *Educational Studies*, Vol. 34:1, 25-33.

Tväråna, Malin (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet

Weiland, Maria (2019). *Hänsyn till helheten: extrahering av en didaktisk modell för det komplexa innehållet i den naturorienterade undervisningen på lågstadiet*. Licentiatavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Williams, Raymond (1973/1997) Bas och överbyggnad i marxistisk kulturteori. I Furuland & Svedjedal (red). *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. Ursprungligen publicerad i *New Left Review* 82: 3-16.

LÅGSTADIELÄRARE TALAR OM SIN UNDERVISNING I DE SAMHÄLLSORIENTERANDE
ÄMNENA

Anna-Lena Lilliestam, Carina Holmqvist Lidh, Christina Osbeck

Bilaga

Deltagare i studien. Karaktäristik av ort och skola

Lärares pseudonym	Lärares antal år i yrket	Lärares utbildning	Karaktäristik av ort och skola
A	Mer än 10 år i fritidshem Mer än 10 år i skola	Fritidspedagogexamen Grundskolläraryxamen, behörig i alla ämnen utom kemi och fysik	Liten ort i glesbygd Stort mottagande av nyanlända Låg andel eftergymnasial utbildning
B	Mer än 10 år i skola	Lågstadieläraryxamen Behörig i alla ämnen	Miljonprogramsområde i storstad Stor andel elever med utländsk bakgrund Låg andel eftergymnasial utbildning
C	Mer än 5 år i förskola Mer än 5 år i skola	Läraryxamen LP 01 mot yngre åldrar Kompletterat med utbildning i svenska och samhällsorienterande ämnen	Miljonprogramsområde i storstad Stor andel elever med utländsk bakgrund Låg andel eftergymnasial utbildning
D	Mer än 5 år i förskola Mer än 5 år i skola	Förskolläraryxamen Läraryxamen LP01, inriktning svenska och matematik	Miljonprogramsområde i storstad Stor andel elever med utländsk bakgrund Låg andel eftergymnasial utbildning
E	Mer än 10 år i förskola Mer än 20 år i skola	Förskolläraryxamen Läraryxamen LP01, inriktning matematik och svenska	Miljonprogramsområde i storstad Stor andel elever med utländsk bakgrund Låg andel eftergymnasial utbildning
F	Mer än 5 år i skola	Läraryxamen LP01 inriktning mot de samhällsorienterande ämnena	Villastadsdel i mellanstor stad Stor andel elever med svensk bakgrund Hög andel eftergymnasial utbildning
G	Mer än 10 år i skola	Grundskolläraryxamen Behörig i alla ämnen	Villastadsdel i storstad Stor andel elever med svensk bakgrund Mycket hög andel eftergymnasial utbildning
H	Mer än 5 år i skola	Läraryxamen LP01 med inriktning svenska samt social och kognitiv utveckling	Villastadsdel i storstad Stor andel elever med svensk bakgrund. Mycket hög andel eftergymnasial utbildning
I	Mer än 20 år i skola	Lågstadieläraryxamen Behörig i alla ämnen	Villaförort till storstad Stor andel elever med svensk bakgrund. Medelhög andel eftergymnasial utbildning

LÅGSTADIELÄRARE TALAR OM SIN UNDERVISNING I DE SAMHÄLLSORIENTERANDE
ÄMNENA

Anna-Lena Lilliestam, Carina Holmqvist Lidh, Christina Osbeck

J	Mer än 10 år i förskola Mer än 20 år i skola	Förskollärarexamen Lärare 1-7 med inriktning svenska och de samhällsorienterande ämnena	Liten ort nära storstad Stor andel elever med svensk bakgrund Medelhög andel eftergymnasial utbildning
K	Mer än 20 år i skola	Lågstadielärarexamen Behörig i alla ämnen	Liten ort nära storstad Samtliga elever på skolan har svensk bakgrund. Hög andel eftergymnasial utbildning
L	Mer än 20 år i skola	Lågstadielärarexamen Behörig i alla ämnen	Liten ort i glesbygd Stort mottagande av nyanlända Låg andel eftergymnasial utbildning
M	Mer än 5 år i förskola Mer än 10 år i skola	Förskollärarexamen Grundlärarexamen Behörig i alla ämnen	Liten ort i glesbygd Stort mottagande av nyanlända Låg andel eftergymnasial utbildning

Definitioner enligt Skolverket (2019b)

Svensk bakgrund: en eller två föräldrar födda i Sverige

Utländsk bakgrund: båda föräldrar födda utomlands

Förälders utbildningsbakgrund: andel föräldrar med tre års eftergymnasial utbildning eller mer