

# **Kanon eller inte kanon? En enkätstudie bland samhällskunskapslärare i årskurs 7–9**

**Joakim Öberg & Pontus Bäckström**



**Nordidactica**

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

**2021:2**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:2

ISSN 2000-9879

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

## Kanon eller inte kanon? En enkätstudie bland samhällskunskapslärare i årskurs 7–9

Joakim Öberg & Pontus Bäckström

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University

*Abstract: The aim of the present study is to investigate whether social studies in compulsory school grades 7–9 can be perceived as having a clear canon regarding subject content, methods, used sources and examination methods. Previous research has suggested that social studies is unclear, vague and that it lacks a subject canon. The results of the present study points in both directions. On the one hand, the study shows that there is a clear core of content around which lower secondary social studies teaching revolves and a common foundation regarding how this content is mainly conveyed and examined. On the other hand, the study shows that there is also great variation between different teachers, variation that can be partly explained by the teachers' preferences. Different teachers seem to have different preferences when it comes to how they teach, what methods and sources they use and how sections are examined. For example, there are significant correlations between how teachers who use group-based methods also use group-based examinations. An important factor for the variation between teachers can be traced to gender. At group level, we see differences regarding male and female teachers based on subject matter, methods, sources and examination methods. In general, there is a common core for most social studies teachers, regardless of gender, but female teachers tend to cover a broader subject content, use a wider array of methods and sources and more varied forms of examination.*

KEYWORDS: SAMHÄLLSKUNSKAP, SAMHÄLLSKUNSKAPSDIDAKTIK, ÄMNESKANON, ÄMNESSTRADITION, SOCIAL STUDIES, CIVICS, SUBJECT DIDACTICS

**About the authors:** Joakim Öberg, fil.dr. i pedagogik med inriktning mot didaktik och verksam som universitetslektor i pedagogik (inriktning samhällskunskap och historia) vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University.

Pontus Bäckström, fil.lic. i pedagogik och doktorand vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University, samt utredningschef vid Lärarnas Riksförbund.

## Inledning

*Samhällskunskap har inte, på samma sätt som andra ämnen, en utpräglad kanon. (Skolverket 2013, s. 2)*

Så här beskrevs samhällskunskapsämnets karaktär i grundskolan av Skolverket för några år sedan. Men hur ser det egentligen ut med en ämnets kanon med hänvisning till den samhällskunskapsdidaktiska forskningen? Svaret på frågan varierar utifrån vilka källor som hänvisas till och utifrån vem som tillfrågas. Föreliggande artikel tar avstamp i den divergerande bild som ges i nuvarande forskning för att mynna ut i en kvantitativt inriktad enkätstudie bland lärare i årskurs 7–9 och hur dessa ser på ämnet utifrån sin egen undervisning. Detta blir vårt bidrag till det ämnesdidaktiska fältet.

Begreppet kanon är ursprungligen att härleda från religionshistoriska sammanhang där kanon utgjorde ”ett rättesnöre”, en ”måttstock”, en ”norm” för det som skulle finnas med i religiösa skrifter. I mer modern tappning har begreppet kanon främst kommit att användas inom litteraturvetenskapen, det vill säga, vilka skrifter ska ses som texter som alla inom en kultursfär bör läsa, inte minst utifrån att bygga upp storheter som gemensam identitet, norm och referensram (Brink, 2006; *Nationalencyklopedin*, odat.). Bergsten och Elleström (2004) definierar utifrån litteraturvetenskapen att kanon ”består av de diktverk vilka oberoende av enskilda läsares och forskares personliga tycke och smak anses utgöra det omistliga arv som varje ny generation av bildningssökande har att tillägna sig och föra vidare. [...] En norm som kommer till uttryck i en kanon återspeglar alltid en kollektiv åsikt med giltighet under en längre tid.” (s. 31). Men detta med en gemensam litterär kanons vara eller inte och vad denna i så fall skulle innebära har det varit skilda meningar om inom vetenskapsfältet och har varit föremål för intensiva debatter (se exempelvis Brink, 2006; Leppänen & Lundahl, 2009).

Ur detta perspektiv har kanonfrågan också bäring på likvärdighetsfrågan i skolan. För hur olika kan egentligen undervisning och dess innehåll vara i olika klassrum, i olika delar av landet, utan att undervisningen måste betraktas som icke-likvärdig? Enligt läroplanen anges ”normerna för likvärdigheten [...] genom de nationella målen” och ”[e]n likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt, [...] undervisningen [kan därför] aldrig utformas lika för alla.” (*Lgr 11*, ”En likvärdig utbildning”).

Frågan om en kanon i undervisningen handlar oftast om undervisningens innehåll, men läroplanen talar här om *alla* aspekter av undervisningen, inklusive dess metoder. Men om vi nu avgränsar frågan till undervisningens innehåll, är det viktigt att notera att frågan om *hur olika* innehållet kan vara, utan att skolan betraktas som icke-likvärdig, är tämligen vagt utredd. I en mer filosofisk analys av vad en utbildning av lika värde egentligen innebär – eller bör innebära – blir detta centrala frågor (Bäckström, 2008). En utbildning kan nämligen anses ha dels ett bruksvärde, dels ett bytesvärde (Linde, 2011), där bruksvärdet innebär vad du faktiskt kan använda dina kunskaper till och bytesvärdet vad du kan få i utbyte efter avklarad utbildning. Bruksvärdet ska här förstås som att du kan räkna matte och därigenom sköta din privatekonomi och bytesvärdet att

ditt examensbevis och dina betyg ger dig tillträde till nästa utbildningsnivå i skolsystemet.

Ur dessa perspektiv tycks det därför som att det finns en borte gräns för likvärdighetsprincipen hur ”olika” det kan vara, även sett till innehållet i undervisningen. Detta gäller inte endast matematiken och privatekonomin som nämndes ovan, utan även för de samhällsvetenskapliga ämnena som samhällskunskapen. Skolan ska enligt läroplanen ”förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” men också ”överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa.” Därav uppstår återigen innehållsfrågan som särskilt intressant ur ett likvärdighetsperspektiv; kan du uppnå samma bruksvärde av din utbildning – alltså vad du kan använda den till i det gemensamma kultur- och samhällslivet – om du inte läst något av Strindberg, kan resonera om USA:s Montesquieu-influerade maktodelningsprincip eller ha förståelse för den svenska välfärdsstatens idéfundament?<sup>1</sup>

För att återgå till kanonbegreppet är detta begrepp inte endast förbehållet religionshistoria och litteraturvetenskap utan ”används nu i en vidgad betydelse även inom andra ämnesdidaktiska fält (’fysikens kanon’ etc.). Det är ett begrepp som torde kunna ingå i ett för många ämnesdidaktiker gemensamt språkbruk.” (Schüllerqvist, 2006, s. 142). Kanon i didaktisk innebörd utifrån denna breddade betydelse handlar då om just vad som ska tas upp inom ett specifikt skolämne, eller med andra ord, vad som är ämnets etablerade innehåll (se exempelvis Brink & Nilsson, 2006).

Går vi till historieämnet har kanon debatterats även där utifrån vad som anses bör ingå i en för alla gemensam historieundervisning i skolan. Alltså en för alla skolelever gemensam ämneskanon, eller ett gemensamt grundläggande ämnesinnehåll (Ammert, 2008; Casservik 2005; Jarhall, 2020; Lozic, 2010; Nordgren, 2006; Schüllerqvist, 2006). Men också inom samhällskunskapsämnet har det under senare år funnits tendenser till vad som skulle kunna ses som en kanondebatt, även om just begreppet kanon ibland är ersatt med exempelvis etablerad ämnestradition, ämnets tydlighet eller liknande (se exempelvis Olsson, 2016; Kristiansson, 2017; Öberg, 2019). En del samhällskunskapsdidaktiska studier använder dock just begreppet kanon, eller ämneskanon, utifrån att någon form av ämnestradition avses, så begreppet har en viss etablering även inom detta forskningsområde (se Forsberg, 2011; Karlsson, 2011; Lindmark, 2013; Sandahl, 2011; Tväråna, 2019; Öberg 2019). Skolverkets användning av kanon i det inledande citatet ovan, om att samhällskunskapsämnet inte skulle ha lika stark utpräglad kanon som många andra ämnen ska ses i ljuset av att det är just ett grundläggande gemensamt ämnesinnehåll som avses.

Ibland framförs dock att samhällskunskapsämnet har en kärna av ämnesinnehåll som flertalet lärare i ämnet tar upp i undervisningen, men samtidigt lyfts ständigt att ämnet är svagt inramat, att lärarna inom ämnet har ett stort friutrymme och till och med att det saknas en mer gemensam ämneskanon (för resonemanget, se Bernmark-Ottosson, 2005;

---

<sup>1</sup> För en vidare diskussion av detta, se Bäckström (2008) i relief till Skolverket (1996).

Bronäs, 2003; Bronäs & Selander, 2002; Eklund & Larsson, 2009; Johansson, Brogren & Petäjä, 2011; Karlefjärd, 2011; Larsson, 2011; Odenstad, 2011, 2013; Wikman, 2003).

För samhällskunskapsämnet ämnesinnehållsliga kanon skulle ett enkelt svar vara att det är vad styrdokumentet stipulerar för innehåll, men så enkelt är det givetvis inte. Styrdokumentet tar förvisso upp vad som ska behandlas i undervisningen, men är samtidigt inte skrivna på detaljnivå. Varje enskild lärare har att göra tolkningar av styrdokumentet för att sedan transformera dessa till undervisning, en process som skiljer sig åt lärarna emellan och som påverkas av många olika och ibland personliga faktorer (se Lindmark, 2013; Öberg, 2019).

I föreliggande artikel använder vi betydelsen av kanon utifrån att det avser en form av samstämmighet, likriktning, i vad det är som innehållsmässigt tas upp i undervisningen inom ämnet. Men vi breddar också perspektivet, likt läroplanen, till att också undersöka eventuell samstämmighet gällande undervisningsmetoder, vilka källor som används och examinationsformer inom samhällskunskapsämnet. Detta bryts ner i delområden utifrån de vanligt förekommande ämnesdidaktiska kategorierna; sociologi, statsvetenskap, lag och rätt, medier, ekonomi och kulturgeografi.

Vi avgränsar studien till samhällskunskapslärare i årskurs 7–9, vilket tar avstamp i att det är just ämnesläraren och dess ämne i samhällskunskap som står i fokus i denna artikel. Vi ägnar inte denna studie åt gymnasielärare i samhällskunskap då det redan beforskats. Resultat från sådana studier visar också att det kan skilja sig markant åt beroende på om det är studieförberedande eller yrkesförberedande utbildningar det handlar om och också vilket program som det berör inom dessa huvudinriktningar (se exempelvis Johansson, Brogren & Petäjä, 2011; Öberg, 2019). Sedan 2011 är det inte heller samma kurser i samhällskunskap som genomförs i de olika huvudinriktningarna, så jämförelser över hela linjen låter sig inte göras.

## **Studiens syfte**

Syftet med föreliggande studie är att undersöka om samhällskunskapsämnet i grundskolans årskurs 7–9 kan uppfattas ha en ämneskanon beträffande ämnesinnehåll, arbetssätt, använda källor och examinationsformer utifrån hur lärarna själva uppfattar sin undervisning.

## **Tidigare forskning**

Som ovanstående syfte framhåller kretsar denna studie kring samhällskunskapsundervisning och frågan om eventuell kanon utifrån ett flertal aspekter. Men hur ser då den tidigare forskningen på området ut? Här nedan presenteras utdrag ur denna forskning där svaret på frågan tenderar att variera utifrån vilken typ av studie som avses, vilket studieobjektet mer precist är och från vilken tidsperiod forskningen härrör ifrån.

### ***Samhällskunskapsundervisningens avsaknad av ämneskanon***

I studie efter studie av samhällskunskapsämnet har det framförts med ett antal olika begrepp att det är ett ämne som är tämligen vagt i sin karaktär, med diffusa kanter gentemot andra ämnen, svagt inramat och svagt klassificerat. Inte sällan har argumenten för detta kretsat kring att ämnet är ett hybridämne som bottnar i ett flertal akademiska ämnen och som inte har någon mer skarp ämnesdisciplinär kärna, samt att stofffrängseln är påtaglig. Det lyfts också fram att ämnet är i förhållande till många andra ämnen ungt<sup>2</sup> och saknar mer sammanhållande vetenskapliga traditioner. Denna ämnesbredd och avsaknad av traditioner ger i sin tur lärarna inom ämnet ett stort mått av friutrymme med större tolkningsdifferens av styrdokumenterna mellan enskilda lärare i jämförelse med mer tydligt inramade ämnen.

Inom mer tydligt inramade ämnen har också ofta läroböckerna större påverkan på undervisningsinnehållet. I svagare inramade ämnen är dessa inte generellt lika styrande och just samhällskunskap kan lyftas som ett ämne där läroboken tonas ner av lärarna. Inte sällan tar andra läromedel större utrymme (för resonemanget, se exempelvis Bernmark-Ottosson 2009; Bjessmo, 1991; Eklund & Larsson, 2009; Englund 1999; Johansson, 2009; Juhlin Svensson, 2000; Linde 2012; Lindmark 2013; Olsson, 2016; Persson 2018; Sandahl, 2014; Skolverket 2006; Öberg, 2019). Även i en anglosaxisk kontext ses motsvarande ämne som samhällskunskap (*social studies, civics, citizenship education*) som spretigt och varierande (Hadley & Young, 2018; Levstik, 2008; Zevin, 2015), eller som det också uttrycks, ”extremely eclectic” (Arthur, Davies & Hahn, 2008, s. 6).

Denna ovan beskrivna vaghet har ibland beskrivits såsom att samhällskunskapsämnet är spretigt, otydligt, har avsaknad av ämnesmarkörer, har avsaknad av kärna, att det är ett underordnat hjälp-ämne till andra mer framträdande ämnen eller till och med att det är ett ämne i kris utan egen identitet (se Bronäs & Selander, 2002; Kristiansson, 2017).

### ***Samhällskunskapsundervisningens tendens till ämneskanon...***

Men, ovanstående beskrivning av samhällskunskapsämnet som svagt inramat, vagt, spretigt, avsaknad av ämneskanon, eller med vilket begrepp man än helst vill beskriva ämnets otydlighet, har också ifrågasatts. Olsson (2016), som i sin avhandling gör en gedigen genomgång av detta, påpekar att den ovan beskrivna otydligheten främst härrör från läroplansstudier och liknande.<sup>3</sup> Vid mer klassrumsnära forskning som kretsar kring hur lärare och elever ser på samhällskunskapsämnet kan ovan nämnda syn på ämnet

---

<sup>2</sup> Det anges fortfarande i tämligen nya studier att samhällskunskapsämnet är ungt, men det kan påpekas att sedan det moderna ämnet samhällskunskap infördes i och med de stora skolpolitiska reformerna på 1960-talet har det nu gått snart 60 år (hela 70 år om försöksverksamheten inför *Lgr 62* räknas in).

<sup>3</sup> För en genomgång av studier som lyfter fram ämnet som otydligt kontra de som lyfter fram det som mer tydligt, se Olsson (2016) för en genomgång fram till 2016.

problematiseras. I dessa studier framträder i stället en större tydlighet i vad som är centralt i ämnet och vad som tas upp i undervisningen. Ja, att en ämnestradition har utvecklats (Olsson, 2016, se även Sandin, 2015). I studie efter studie av denna karaktär lyfts det fram att en central kärna i samhällskunskap utgörs av statskunskap och nationalekonomi (Bernmark-Ottosson, 2009; Karlefjärd, 2011; Larsson, 2011; Lindmark, 2013; Odenstad, 2010; Wall, 2011).

Även om det ofta framförs att lärarna i samhällskunskap har ett stort friutrymme, vilket som i sin tur kan leda till att ämnet gestaltas olika av olika lärare så är det enligt studier inte alltid som detta friutrymme synliggörs. I Karlefjärds (2011) studie över den dåvarande kursen Samhällskunskap A konstateras att de ingående lärarrespondenterna hade påfallande samstämmighet då det gällde ämnesinnehåll, arbetsmetoder samt examinationer och att denna samstämmighet är så stor att det går att prata om en ”samhällskunskapsdiskurs” (s. 108) i vad ämnet innehåller, hur det ska bearbetas och hur det ska bedömas. Den kategori av ämnesinnehåll som mest frekvent lyftes fram var statsvetenskap, tätt följt av ekonomi och internationella relationer. Därefter kom tre kategorier som lyftes fram av drygt hälften av de tio respondenterna, massmedia, sociala frågor och lag och rätt. Ytterligare tre kategorier presenteras som endast lyftes av någon enstaka eller några få respondenter var miljö och fattigdom, arbetsmarknaden och geografi. I samma linje går Bernmark-Ottossons (2009) studie då även de fyra lärare som ingick här också lyfte fram statsvetenskap och ekonomi som ämnets centrala kärna, följt av internationella relationer.

I Torbjörn Lindmarks avhandling (2013) som berör samhällskunskapslärares ämneskonceptioner på gymnasiet finner han att lärarna ofta pratar om ämnets innehåll som att det finns en kärna, en ämnestradition, som kan kallas ”kanon”. Men att detta ämnesinnehåll inte sällan kan återfinnas som rubriker i läroböckerna i samhällskunskap. I studien ombads de 60 respondenterna att uppge vilken vikt de lägger vid samhällskunskapsämnetts olika delar. De fick ange vikten i en skala från 1–6 där 6 motsvarar högst vikt. De gav följande medelvärden: Statsvetenskap 4,93; ekonomi 4,62; sociologi 3,95; media 3,75; lag och rätt 3,08; kulturgeografi 2,93 (s. 62). I studien i fråga har sedan området statsvetenskap brutits ner i mer detaljerade områden utifrån samma skala 1–6. Här finner vi följande resultat: demokratiska värderingar 5,30; politik (nationell, regional, lokal) 5,15; internationella frågor 4,88; medborgarnas rättigheter och skyldigheter 4,63; röstning/demokratiska procedurer 4,58; samhälleliga värderingar 4,57; konstitutionella principer/grundlagsfrågor 4,10; engagemang i samhällslivet 3,93 (s. 64).

I en studie av Peter Wall (2011), som främst berör undervisning om EU i 7–9, återfinns en enkätfråga om hur mycket tid som lärarrespondenterna uppskattar sig lägga på 20 ämnesområden inom samhällskunskapen. Resultatet redovisas utifrån antal veckor i snitt som de 55 respondenterna lägger på respektive område. I studien framstår ekonomi som det ämne som tar mest tid i anspråk (3,97 veckor), följt av svensk politik på nationell nivå (3,54) och juridik (3,37). Påpekas kan dock göras att den det område som i flertalet andra studier förs till området statsvetenskap är uppdelat i ett flertal

delområden. Exempelvis har följande områden följande snittveckotilldelning: demokrati (2,96), svensk politik på kommun- och landstingsnivå (2,01), studiet av ett annat lands politik/samhällsliv (1,54), EU (1,49), det amerikanska samhället (1,27) och de nordiska ländernas samhällen (1,20). Läggs dessa kategorier samman i disciplinen statsvetenskap ligger denna kategori långt över övriga kategorier. Om övriga kategorier förs samman till en indelning som anpassats efter föreliggande studies indelning ligger ämnesområdena tidsmässigt i följande prioritetsordning: statsvetenskap, sociologi, kulturgeografi, ekonomi, lag och rätt samt medier.

Också i Christina Odenstads licentiatuppsats (2010), vilken berör gymnasielärares provpraxis, framstår just ett statsvetenskapligt och ekonomiskt innehåll med bred marginal som det vanligast förekommande ämnesinnehållet utifrån de skriftliga prov som analyserats i studien. Läggs även EU och internationell politik in i statsvetenskapen så är det endast cirka 20 % av samtliga analyserade provfrågor som berör annat; massmedia (11 %), kriminologi (7 %) och övrigt (3 %). Odenstad poängterar att det till synes finns en stark ämnestradition av statsvetenskap och ekonomi när det kommer till skriftliga prov och dess innehåll, en ämnestradition som ger starkare genomslag på undervisningen än styrdokumentet.

Om vi fortsätter med Annika Karlssons licentiatuppsats som berör gymnasielärares betygssättande arbete i samhällskunskap framgår också här en tydligare samstämmighet hos lärarna. Respondenterna i studien beskriver i överlag ”en sammanhållen berättelse avseende huvuddelen av kursinnehållet och delar av examinationsformerna. Innehållsmässigt spelar således inte ämnets stora frirum så stor roll. Bland studiens sju lärare finns ett embryo till en slags ämneskanon för A-kursen.” (s. 139). Då det gäller examinationsformerna så framkommer, även om variation finns, en tämligen sammanhållen praxis hos respondenterna i att det främst är skriftliga prov i svenskt statsskick och ekonomi emedan det är skriftliga fördjupningsarbeten och rapporter och diskussioner då det gäller lag och rätt samt mänskliga rättigheter, samt skriftliga inlämningsarbeten inom området media.

Ytterligare en aspekt av ämneskanon som lyfts är att just nyhetsanvändning tycks utifrån studier vara bland det mest frekvent använda inslagen i samhällskunskapsundervisningen (se Olsson, 2016; Skolverket, 2006; Öberg, 2019).

Vi har nu sett att det i ett antal studier av mer undervisningsnära karaktär pekats på att samhällskunskapsämnet till synes är mer tydligt och samstämmigt än vad som ges sken av i de beskrivningar som anfördes under föregående rubrik.

### *...eller inte?*

Men inte heller denna motbild i mer undervisningsnära studier av samhällskunskap som i avsaknad av ämneskanon står oemotsagd. Inte minst har Kristiansson (2017) lagt ut texten i en artikel där dessa studier problematiseras. Han menar utifrån Olssons (2016) resultat om att en ämnestradition har utvecklats hos samhällskunskapslärarna...

*[...] att ett visst innehåll återkommer och har etablerats i termer av olika kunskapsområden som i sin tur äger liknande komponenter, behöver inte av*



*nödvändighet innebära att samhällskunskapsämnet är tydligt, åtminstone inte helt och hållet. Vissa aspekter kan vara tydligare än andra. (Kristiansson 2017, s. 6)*

Kristiansson (2017) menar att studierna som Olsson hänvisar till främst ser en samstämmighet på ämnesområdesnivå, men att detta inte säger så mycket om vad som egentligen behandlas inom dessa ämnesområden och i vilken grad. Av de studier som tagit upp arbetssätt inom samhällskunskap har detta ofta skett utifrån hela ämnets bredd och inte brutits ner tydligt på ämnets olika delområden.

Även mer undervisningsnära studier med samhällskunskapslärare har visat tendenser på att ämnet och dess undervisning kan uppfattas som vagare vad som ses som ämnets absoluta kärna och att det som Skolverket (2013) påpekar i artikelns inledning kan ses som en avsaknad av en tydlig ämneskanon. I en samhällskunskapsdidaktisk studie med mellanstadiet i fokus konstaterar Kristiansson (2014) att samhällskunskapsämnet där av lärarna ses som otydligt med orden ”stort, gränslöst, osammanhängande och föränderligt” (s. 217f). Samhällskunskapen uppfattas också av de i studien ingående lärarna som ett ämne som i mångt och mycket är osynligt och skuggas över av de mer framträdande ämnen historia och geografi inom de samhällsorienterande ämnena och att samhällskunskapen mer ses som ett hjälpämne, ett biämne, till de mer framträdande.<sup>4</sup>

I studier har också lärare angett att de uppfattat en ämneskanon, men då främst i början av lärargärningen och att denna med ökad erfarenhet tonats ned eller utmanats (Schüllerqvist & Osbeck, 2009; Öberg 2019). Något som påverkar hur undervisningen gestaltas och vad som tas upp i samhällskunskapen är också vilken ämneskombination som lärarna har (Öberg, 2019). Detta gäller tydligast gymnasielärare, där exempelvis kombinationen med sociologi ger en tydlig påverkan på samhällskunskapens sociologiska inslag, liksom att kombinationen med matematik påverkar ämnesområdet ekonomi. Men också lärarna i 7–9 påvisar att ämneskombinationen påverkar samhällskunskapsundervisningen, inte minst de lärare som har en tvåämnesutbildning. Också lärarens personliga bakgrund, demokratisyn och personliga intressen är starkt påverkande faktorer för hur undervisningen i samhällskunskapen gestaltar sig och vad som prioriteras att tas upp (se också Bernmark-Ottosson, 2009; Johansson, Brogren & Petäjä, 2011; Lindmark, 2013). Detta framkommer kanske tydligast i följande citat: ”Utifrån ett och samma kursmål kan olika samhällskunskapslärare behandla helt olika kursstoff beroende på olika omständigheter, egna intressen och rent av rena tillfälligheter.” (Johansson, Brogren & Petäjä 2011, s. 103).

I vissa samhällskunskapsdidaktiska studier har framkommit att styrdokumentet inte upplevs speciellt viktiga hos en del lärare (Johansson, Brogren & Petäjä, 2011; Odenstad, 2010; Skolverket 2008; Öberg, 2019). I en av dessa studier uppger drygt hälften av de intervjuade lärarna att styrdokumentet har en undanskymd roll. En lärare

---

<sup>4</sup> Religionskunskapsämnet ses också som ett undanskymt ämne gentemot historia och geografi i Kristiansson 2014.

uppger till och med att det är det egna intresset inom ämnet som är det mest styrande i vad som tas upp (Johansson, Brogren & Petäjä, 2011).<sup>5</sup>

Den mer eller mindre samstämmiga uppfattningen att det är just delar av statskunskapen, inte minst Sveriges politiska system, följt av ekonomi, som utgör en tydlig kärna i samhällskunskapsundervisningen har några studier velat problematisera. I en studie av Öberg (2019) uttalade sig flera lärare att det var just sociologiska inslag som var det viktigaste i just deras samhällskunskapsundervisning. I en studie av 12 gymnasielärare i den då gällande Samhällskunskap A framgår det att en del elever kan bli utan undervisning om de politiska partierna om det inte är valår emedan de går sin utbildning. I samma studie slås det fast att det snarare är olikheterna snarare än likheterna som är karakteristisk mellan de i studien ingående lärarna. Exempelvis använder en del lärare sig huvudsakligen av ”katederundervisning”, andra av ”projektaktiviteter”, en del använder endimensionella förklaringsmodeller emedan andra använder pluralistiska (Johansson, Brogren & Petäjä, 2011).

Om Karlefjärds (2011) och Karlssons (2011) studier noterar att lärarna inte tycks göra så mycket av sitt friutrymme då det i dessa ges en tämligen unison berättelse från de ingående respondenterna, så är det diametralt olika i Johansson, Brogren & Petäjä (2011). I den senare studien uttrycks det att ”[l]ärarnas roll som en utpräglad närbyråkrat bekräftas med stor tydlighet. [...] Demokratiundervisningen och undervisningen i värdegrundsfrågor styrs och bestäms i hög grad av den enskilde läraren själv” (s. 99).

Att historieämnet ibland ses som styrt till en del av läroböckerna av någon form av ”läromedelskanon” framgår ovan. I samhällskunskapsämnet hävdas dock i flera studier att just läroboken inte har en så framträdande roll i undervisningen (se exempelvis Bernmark-Ottosson, 2009; Lindmark, 2013; Skolverket, 2006). En mer differentierad källanvändning torde öka möjligheterna till att också ämnesinnehållet tenderar att bli differentierat.<sup>6</sup>

Angående examinerande skriftliga prov har vi sett ovan att det finns en ämnestradition som är tämligen samstämmig utifrån Odenstad (2010)<sup>7</sup> och Karlsson (2011). Men studier pekar också på att det kan se annorlunda ut. En del lärare ger näst intill enbart skriftliga prov vid demokrati och värdegrundsarbete, emedan andra främst använder sig av projektarbeten och muntliga examinationsformer och det kan skilja sig åt beroende på om det är yrkes- eller studieförberedande program som avses (Johansson,

---

<sup>5</sup> Ett påpekande kan dock göras här. Om lärarna uppges att de lägger stor vikt vid styrdokumentet eller inte behöver inte nödvändigtvis säga något om det föreligger en ämneskanon eller inte. Vissa delar av ämnet kan ju cementeras som ämnets kärna oavsett (se Odenstad, 2010). Men styrdokumentet är ändå det gemensamma dokument som kan ge ett mer likriktat ämnesinnehåll.

<sup>6</sup> Detta betyder givetvis inte med automatik att det inte skulle finnas någon form av ämneskanon, både lärarnas undervisning och läroböckerna kan bygga på någon form av cementerad ämnestradition.

<sup>7</sup> Odenstad (2010) visar på hur det ser ut just i lärares skriftliga prov och vilka ämnesområden inom samhällskunskapsämnet som där förekommer, vilket inte i sig säger så mycket om hur examinationerna i övrigt ser ut och vilka ämnesområden som där tas upp.

Brogren & Petäjä, 2011). Det sistnämnda är också något som påpekas i Odenstad (2010).

Avslutningsvis, flera studier, även om de bygger på tämligen få respondenter, visar tendenser på att lärarens könstillhörighet spelar in hur undervisningen gestaltar sig, både då det gäller innehåll, arbetsformer och examinationer (Johansson, Brogren & Petäjä, 2010; Lindmark, 2013; Öberg, 2019). Exempelvis tenderar de manliga lärarna att prioritera faktabaserad förmedlingspedagogik och skriftliga prov då det gäller demokratiundervisningen samt att värdegrundsinlag är mer spontant inlagda emedan deras kvinnliga kollegor fokuserar mer på praktiserande demokratiinslag och inplanerat värdegrundsarbete (Johansson, Brogren & Petäjä, 2011).

### *Summering samhällskunskapsundervisningens kanon eller inte*

Vad kan vi då utläsa av ovan genomgångna forskningsläge? Som vi sett ges det olika bilder och motbilder i forskningen huruvida samhällskunskap ska ses som ett tydligt inramat ämne med en tämligen likriktad central kärna, låt säga ämneskanon, i undervisningen eller inte.

Av de mer läroplansteoretiska studierna som nämns ovan är flertalet från tidigare versioner av våra läroplaner med vidhängande styrdokument. Angående de mer undervisningsnära studierna är flertalet inriktade att studera gymnasieskolan. Utifrån dessa ser vi ofta att det påtalas en skillnad utifrån vilket program som avses, inte minst går det en skiljelinje mellan yrkesförberedande och studieförberedande utbildningar. Också flertalet av dessa studier härrör från tiden före de senast införda och nu gällande styrdokument från 2011 och dess senare revideringar, vilka också medfört en mer detaljerad beskrivning av centralt innehåll i kursplanerna. Viktigt att påpeka är också att flertalet av de tidigare mer klassrumsnära studierna är att betrakta som fallstudier och bygger på intervjustudier med ett litet antal lärare som respondenter. Här finner vi allt från fyra (Bernmark-Ottosson, 2009; Olsson, 2016) till 20 respondenter (Öberg, 2019) och allt där emellan. Några få av studierna har delar som bygger på mer kvantitativa enkätundersökningar. Men även dessa är tämligen begränsade till antalet respondenter, från 21 (Odenstad, 2010) till 60 (Lindmark, 2013). Den senare har också ett begränsat geografiskt undersökningsområde som ligger till grund.

Utifrån detta ser vi att det nu är relevant att ånyo göra en studie som berör huruvida samhällskunskapsämnet kan ses som ha en mer tydlig ämneskanon eller inte utifrån vad lärarna inom ämnet själva upplever det, detta inte bara sett ur innehållsaspekten utan även angående arbetssätt, val av källor och examinationsformer för att försöka ringa in om samhällskunskapsundervisningen kan ses som mer likriktad eller inte. Vi gör detta utifrån hur situationen ser ut nu med 2011 års mer detaljerade styrdokument som gällande samt att studien inriktar sig mot samhällskunskapslärarna i 7–9, som inte är en lika frekvent studerad lärargrupp som dito inom gymnasieskolan. Vi gör också studien utifrån en antalsmässigt lite större kvantitativ studie där en digital enkät utgör insamlingsinstrument, liksom att respondenterna är spridda geografiskt över riket.

## Studiedesign, metod och data

Syftet med studien är att, ur ett kanonperspektiv, undersöka hur samstämmigt samhällskunskapsämnet är bland svenska högstadielärare. Härefter ligger ett generaliseringsanspråk som innebär att studien behövde använda kvantitativa metoder. Studien har därför genomförts såsom en enkätundersökning bland svenska högstadielärare som undervisar i samhällskunskap.

En utgångspunkt för studien är att ett ämne formas genom lärarnas praktik. Det slutgiltiga ”ämnet” som eleverna möter är därför att betrakta som en smältdegel av stoffurval, undervisningsmetoder och examinationsformer. Vi har i studien medvetet inte berört samhällskunskapens mål och syften, då läroplanens (och kursplanernas) konstruktion i sig självt kan anses bygga på en idé att *om* det centrala innehållet behandlas *och* kursplanernas kunskapsmål uppnås, så kommer också ämnets mål och syften att uppnås som en konsekvens därav.

För att operationalisera studiens syften togs en enkät fram som så uttömmande som möjligt försökte specificera stoff, undervisningsmetoder och examinationsformer som *kan* förekomma i samhällskunskapsundervisning. I enkätkonstruktionen utgick vi därför från grundskolans kursplan för årskurs 7–9 i samhällskunskap och ett antal av de mest frekvent använda läromedlen för samma kurs. I undersökningen har respondenterna sedan ombetts skatta hur ofta olika företeelser sker i deras undervisning (t.ex. användningen av olika examinationsformer) eller i vilken omfattning olika stoff förekommer. Detta diskuteras ytterligare under rubriken ”Analysmetoder”. Respondenterna ombads att svara på enkätfrågorna utifrån hur deras undervisning brukar vara, det vill säga utan anpassningar för den pågående Coronapandemin.

För att göra enkäten hanterbar kategoriserades samhällskunskapsämnet i studien i sex delområden, utifrån de för samhällskunskapen bakomliggande vetenskapliga disciplinerna som brukligt används. Dessa var statsvetenskap, sociologi, ekonomi, medier, lag och rätt samt kulturgeografi.

För att säkerställa undersökningens validitet och reliabilitet genomfördes så kallade kognitiva intervjuer (Willis, 2004). Detta åstadkoms genom att i intervjuerna pröva om respondenterna förstår frågorna på det sätt som vi som forskare har tänkt oss, om det är möjligt att minnas sådant som efterfrågas samt att kontrollera att flödet i enkäten blir det rätta. Totalt genomfördes tre kognitiva intervjuer med lärare eller personer med lärarexamen som har undervisat samhällskunskap i högstadiet. Likaså genomfördes ett seminarium inom ramen för en forskargrupp på Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping med tio personer kopplade till humaniora och samhällsvetenskap där enkäten och dess utformning ventilerades. Vissa revideringar av enkäten genomfördes efter dessa aktiviteter. Vidare så genomförde tre pilotrespondenter enkäten digitalt i sin helhet för att bekräfta att enkäten fungerade och att tidsåtgången kunde kontrolleras.

## Urval, datainsamling och bortfall

Läsåret 2019/20 tjänstgjorde enligt Skolverkets statistik totalt 5 531 personer som samhällskunskapslärare i grundskolans årskurs 7–9 (Skolverket, 2020, Tabell 5A). Av dessa hade 3 174 personer lärarlegitimation och behörighet för skolformen och ämnet (Tabell 8). Dessa lärare, de med legitimation och behörighet för ämnet, utgjorde studiens rampopulation.

I Skolverkets legitimationsregister<sup>8</sup> identifierades 16 578 personer med legitimation och behörighet för samhällskunskap i grundskolans år 7–9. Genom att samköra legitimationsregistret med Lärarnas Riksförbunds medlemsregister kunde ett bruttourval av lärare identifieras för studien. Detta bruttourval identifierades efter att ett antal kriterier hade specificerats, nämligen att personen (i) var yrkesverksam, (ii) hade angivit grundskola årskurs 7–9 som skolform i medlemsregistret, (iii) var mellan 25–65 år gammal samt (iv) förekom i legitimationsregistret med behörighet för grundskolans årskurs 7–9. Totalt identifierades 2 200 personer som uppfyllde dessa villkor. Bland dessa drogs sedan ett slumpmässigt urval om 1 500 personer. Urvalsstorleken beräknades i förhållande till rampopulationens storlek och en förväntad svarsfrekvens om 40 %.

I enkäten efterfrågades sedan också vilken skola personen arbetar vid. Dessa uppgifter matchades sedan mot Skolverkets skolenhetsregister för att kunna genomföra noggranna bortfallsanalyser. Vi återkommer till detta nedan.

Datainsamlingen genomfördes digitalt och skickades ut via e-post. Insamlingen pågick 8/10–22/12 2020. Totalt skickades tre påminnelser.

## Bortfallsanalys

Likt den allmänna trenden i all surveyforskning har också denna undersökning drabbats av ett stort bortfall (Teichler, Arimoto & Cummings, 2013; Baruch & Holtom, 2008; Japac et al, 1997). Svarsfrekvensen uppgick till 25 %. Bortfallet tycks dessutom ha blivit extra stort i och med att undersökningens genomförande sammanföll med coronapandemins andra våg i Sverige hösten 2020, en pandemi som dessutom tycks ha drabbat undersökningens målgrupp i större utsträckning än andra ämneslärare (Vlachos et al, 2020).

För att bedöma om studiens resultat ändå skulle kunna redovisas har en omfattande bortfallsanalys genomförts. Genom de detaljrika register som använts för studiens urval har flera olika aspekter av bortfallet kunnat undersökas. Det gäller till exempel personers ålder, kön, skolors huvudmän och skolors förutsättningar avseende elevsammansättning. I tabell 1 redovisas resultaten av denna bortfallsanalys. Analyserna visar att de svarande lärarna i hög grad är representativa i förhållande till studiens rampopulation och bruttourval, både avseende kön, ålder och skolors elevsammansättning. Det enda område där vi ser en tydlig underrepresentation är bland

---

<sup>8</sup> Utdrag ur legitimationsregistret gjordes vecka 36 2020.

lärare på fristående skolor. I rampopulationen är 26 % av skolorna fristående skolor, men bland de skolor som de svarande lärarna återfinns på är endast 10 % av skolorna fristående. Det är dock viktigt att påpeka att detta gäller antal representerade skolor och inte lärare. Uppgifter för antal lärare per huvudman och ämne finns inte att tillgå i Skolverkets offentliga statistik. För att undersöka huruvida viktning skulle behöva ske har vi undersökt om det finns tydliga skillnader mellan hur lärare på olika skoltyper svarar. Dessa analyser visar att det inte finns några signifikanta skillnader i lärarnas svar som aktualiserar behovet av viktning.

TABELL 1

*Deskriptiv statistik för rampopulation, bruttourval och svarande lärare*

	Rampopulation		Bruttourval		Svarande	
	Antal	Andel	Antal	Andel	Antal	Andel
Antal	3174	100%	1500	100%	370	25%
varav i målgrupp*	-	-	-	-	303	20%
Män	-	-	578	39%	142	38%
Kvinnor	-	-	922	61%	228	62%
Medelålder	-	-	47,6	-	48,2	-
<b>Högstadieskolor</b>						
Alla skolor	1472	100%	-	-	254	17%
Kommunala skolor	1083	74%	-	-	228	90%
Fristående skolor	389	26%	-	-	26	10%
Föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå	2,29	-	-	-	2,31	-
Andel nyinvandrade	6%	-	-	-	6%	-
Andel pojkar	51%	-	-	-	52%	-
Genomsnittlig andel gymnasiebehöriga	76%	-	-	-	75%	-
Genomsnittliga meritvärden	229,7	-	-	-	227,8	-

\* Har undervisat i samhällskunskap åk 7–9 de senaste tre åren

## Analysmetoder

Som vi har beskrivit innan har syftet med studien varit att undersöka samstämmighet i vad samhällskunskapslärare gör inom ramen för undervisningen. En första deskriptiv bedömning av samstämmighet kan göras genom att beräkna hur stor andel av respondenterna som faktiskt gjort exakt samma bedömning i respektive fråga. En sådan analys av samstämmighet kallas därför för exakt samstämmighet.

I föreliggande studie redovisar vi en egen förenklad variant av exakt överensstämmelse som både mäter en form av förekomst av olika inslag i

undervisningen samt exakt samstämmighet mellan lärarna. Redovisningen utgår från en omkodning av svarsalternativen till respektive fråga. Svarsskalan och de numeriska värdena presenteras i tabell 2. För varje fråga har ett medelvärde beräknats som alltså uttrycks som ett värde mellan 0–1.<sup>9</sup> Förfaringssättet skapar härmed enkla tolkningsregler. Värden över 0,67 innebär att något förekommer i ”mer än i hög grad” och värden under 0,33 i ”mindre än mindre grad”. Samtidigt innebär värden närmre ytterligheterna, alltså 1 eller 0, en högre grad av samstämmighet och värden närmre 0,5 en lägre eller obefintlig grad av samstämmighet.

TABELL 2

*I vilken grad innehåller/använder du [...] i din samhällskunskapsundervisning*

Etikett	Svarskod	Numeriskt värde
I mycket hög grad	1	1,00
I hög grad	2	0,67
I mindre grad	3	0,33
Inte alls	4	0

Utöver exakt samstämmighet finns det också inom den kvantitativa metodiken förfinade metoder för att undersöka samstämmighet mellan bedömare. I grunden för många av dessa ligger korrelationsanalys, men specifika metoder har utvecklats för att bättre möta de specifika statistiska egenskaper som krävs när just bedömersamstämmighet ska undersökas. Det innefattar bland annat att de bedömningar man i dessa fall ofta vill undersöka är kvalitativa och därför uttrycks på antingen nominal- eller ordinalskalenivå, till skillnad mot korrelationsanalysen som framförallt avser kvot- eller intervallskalenivå (Janson & Olsson, 2001; 2004). Ett första steg i en sådan utveckling tillskrivs ofta Jacob Cohen (1960) som utvecklade måttet som blivit känt som Cohens  $k$  ( $k = \text{kappa}$ ). Skillnaden mellan Cohens  $k$  och tidigare mått på exakt bedömaröverensstämmelse är att Cohens  $k$  också tar hänsyn till att bedömare då och då gör samma bedömning av slump och inte av sakligt grundade skäl. Ett praktiskt exempel på användningen av Cohens  $k$  inom skolforskning finns i Dalberg (2019).

Ett problem med Cohens  $k$ , som måttet har gemensamt med olika former av korrelationsanalys, är att det utgår från en parvis bedömning där överensstämmelsen mellan två bedömare beräknas för ett antal kategorier. Joseph Fleiss (1971) arbetade av det skälet fram en vidareutveckling av Cohens  $k$ , som kan beräkna samstämmighet för flera bedömare. Detta mått, som har kommit att kallas Fleiss  $k$ , kommer att användas i föreliggande studie i och med att samtliga respondenter ombetts bedöma varje fråga i syfte att kunna mäta samstämmigheten inom samhällskunskapslärarkåren.

---

<sup>9</sup> Notera att respondenter som angivit att ett delområde (t.ex. sociologi) inte förekommer i undervisningen inte ingått i medelvärdesberäkningen. All samstämmighet har därför beräknats för de som angivit att ett delområde förekommer. I vår samlade bedömning av samstämmigheten ingår dock en bedömning av också dessa respondenters svar.

Då studien i huvudsak undersöker samstämmighet om förekomst av olika inslag i undervisningen, från innehåll till examinationer, har svarsskalorna för samstämmighetsanalyserna kodats om till dikotoma variabler, det vill säga variabler som endast kan anta ett av två värden, 1 eller 0. I detta fall alltså förekomst eller icke-förekomst. Svarsalternativen ”i mycket hög grad” och ”i hög grad” har kodats som 1 och svarsalternativen ”i mindre grad” eller ”inte alls” har kodats som 0.

Resultatet av en Fleiss kappa-analys uttrycks som ett värde mellan 0–1. De gängse tolkningsreglerna redovisas i tabell 3. Tillsammans med k-värdet redovisas också ett p-värde som anger om den uppmätta samstämmigheten är signifikant skiljt från den av slumpen förväntade samstämmigheten eller ej. Värden under  $p = 0,05$  indikerar att så är fallet i minst 95 fall av 100 (Laerd Statistics, 2019).

TABELL 3

*Tolkningsregler för Fleiss kappa (efter Laerd Statistics, 2019)*

$\kappa$ -värde	Styrka i samstämmighet
< 0,20	Dålig [poor]
0,21–0,40	Svag [fair]
0,41–0,60	Måttfull [moderate]
0,61–0,80	Bra [good]
0,81–1,00	Väldigt bra [very good]

I de fall samstämmighet mellan lärarna inte föreligger är det också intressant att studera varför de skiljer sig åt. En orsak till bristande samstämmighet skulle kunna vara att det dels finns skillnader mellan exempelvis manliga och kvinnliga lärare, dels att det finns skillnader mellan olika ”lärartyper”; vissa lärare tycker kanske mer om att föreläsa och vissa tycker kanske mer om att arbeta med övningar av olika slag. De analysmetoder vi kommer att använda för analyser av detta slag är främst medelvärdesanalys med t-tester samt korrelationsanalys. I de fall det finns medelvärdeskillnader mellan olika lärare kommer vi dels att uttrycka dessa skillnader i vår egen förenklade skala som beskrevs ovan, dels uttrycka skillnaderna i Cohens  $d$ . Cohens  $d$  är ett standardiserat effektmått där medelvärdeskillnader mellan två populationer uttrycks som andel av den sammanvägda standardavvikelsen (Field, 2018). En fördel med att använda detta mått är att det finns förhållandevis väletablerade tumregler för tolkning av värdena, där värden runt 0,2 anses vara små effekter, värden runt 0,5 medelstora effekter och värden runt 0,8 stora effekter (Gustafsson & Yang-Hansen, 2009; Hattie, 2011).

## Resultatredovisning

I följande avsnitt redovisas studiens resultat. Redovisningen inleds med en beskrivning av samhällskunskapslärares samlade skattningar av ämnets delområden, det vill säga statskunskap, sociologi, lag och rätt, ekonomi, medier och kulturgeografi.

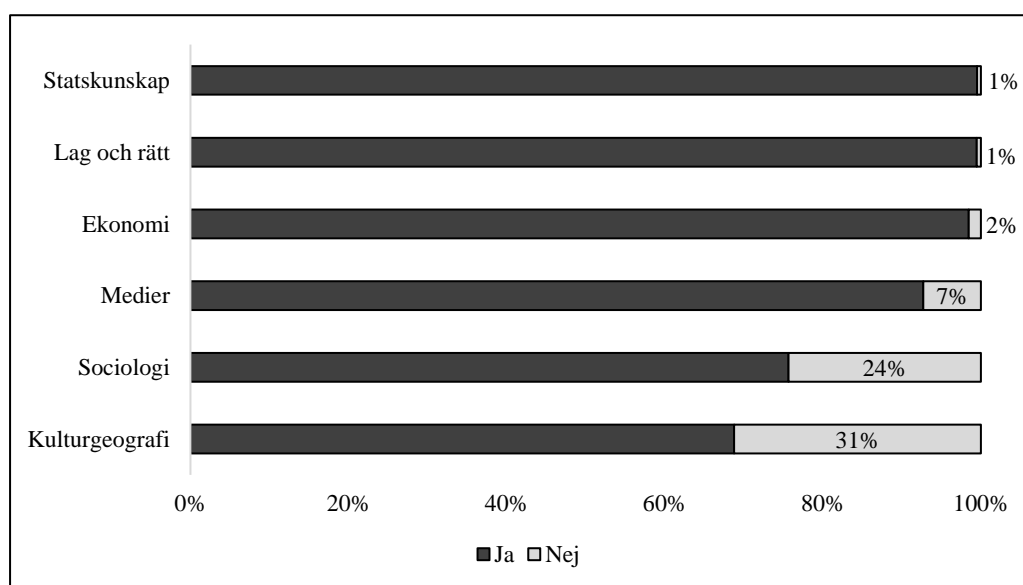


Därefter följer en övergripande analys av vilket innehåll, vilka arbetssätt, källor och examinationsformer som lärarna uppges använda. I redovisningens andra halva redovisas lärarnas skattningar inom respektive delområden.

### Samhällskunskapens delområden

Som tidigare nämnts har vi i studien delat in samhällskunskapsämnet i sex olika delområden. Dessa är statskunskap, sociologi, lag och rätt, ekonomi, medier och kulturgeografi. Samma uppsättning frågor om arbetssätt, källor och examinationer har använts för varje delområde, medan frågorna om respektive delområdes innehåll av naturliga skäl har varit olika. Inför varje del i enkäten har en övergripande fråga ställts om respektive delområde förekommer i lärarens samhällskunskapsundervisning eller ej. I figur 1 samredovisas resultaten av dessa frågor.

Som figuren visar dominerar statskunskap, lag och rätt och ekonomi samhällskunskapsundervisningen; dessa delområden förekommer i princip i alla lärares undervisning. Till skillnad mot dessa delområden förekommer sociologi i tre av fyra lärares undervisning och kulturgeografi endast i sju av tio lärares undervisning.

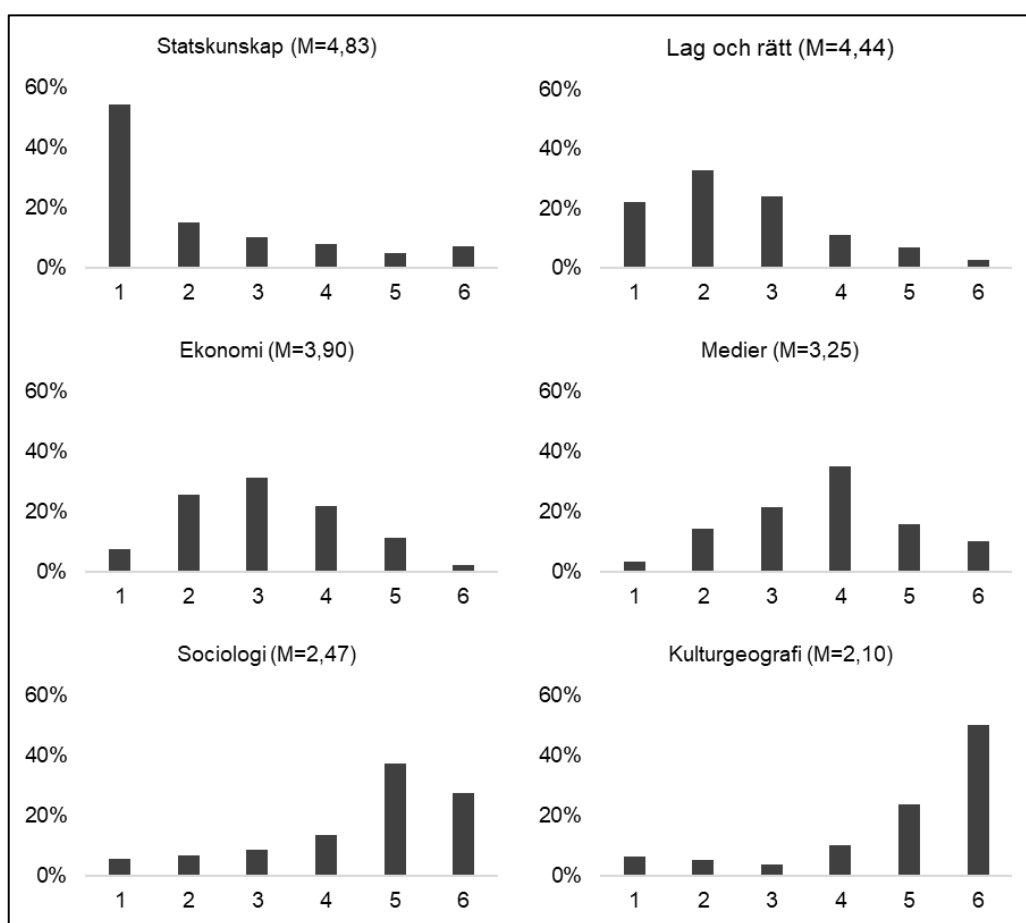


FIGUR 1

*I din samhällskunskapsundervisning, förekommer undervisning inom... (n=193)*

Denna resultatbild återspeglas självfallet exakt när lärarna ombeds rangordna de olika delområdena i en skala från 1 till 6, där 1 är ”viktigast” i samhällskunskapen och 6 är ”minst viktigt”. Av detta skäl redovisas inte ett samlat diagram med genomsnittliga

värden per delområde för denna fråga. Genomsnittet<sup>10</sup> redovisas däremot per område i figur 2 tillsammans med fördelningen av respondenternas bedömningar. Resultaten för dessa är snarlika de som redovisades av Lindmark (2013), vars medeltal för skattningarna av värdet 1–6 gav resultatet statsvetenskap 4,93; ekonomi 4,62; sociologi 3,95; media 3,75; lag och rätt 3,08; kulturgeografi 2,93. Tydlig skillnad ses dock angående placeringen av lag och rätt som respondenterna i föreliggande studie skattar betydligt högre, men här kan påpekas att Lindmarks studie är utförd på gymnasielärare. Jämför också med Karlefjärd (2011) och Wall (2011) som presenteras under rubriken *Tidigare forskning*.



FIGUR 2

*I din samhällskunskapsundervisning, förekommer undervisning inom... (n=260)*

Som figuren visar är lärarna mest överens om att statskunskap är viktigast och kulturgeografi minst viktigt i samhällskunskapen. Det framgår också av de enskilda

<sup>10</sup> För genomsnittsberäkningarna har skalan vänts så att 6 = viktigast och 1 = minst viktigt.

kappa-värdena för kategori 1 (viktigast) och 6 (minst viktigt), vilka uppgår till 0,23 respektive 0,21 ( $p = 0,000$ ). Denna samstämmighet är dock endast att betrakta som "fair" enligt tumreglerna för tolkning av Fleiss kappa. Mest oense är man i bedömningen av mittenkategorierna 3 ( $k = 0,06$ ) och 4 ( $k = 0,06$ ). Kappamåttet för samtliga bedömningar uppgår till 0,12 ( $p = 0,000$ ), vilket är ytterligare en indikation på svag samstämmighet mellan respondenterna. Denna "oenighet" drivs alltså av bedömningen av mittenkategorierna.

### Undervisningens innehåll

Utifrån skolans styrdokument och ett urval av läroböcker i samhällskunskap för årskurs 7–9 formulerades i enkäten olika undervisningsinnehåll för respektive delområde. Lärarna har fått ange i vilken grad detta innehåll förekommer i deras undervisning. Som vi beskrev i tabell 2 i metodavsnittet har svaren sedan kodats om så att de uttrycks i en skala mellan 0 och 1. I tabell 4 redovisas resultat per delområde och innehållsfråga. I tabellen redovisas endast svar för de lärare som sagt att undervisning i delområdet förekommer. Detta får inte förbises i en analys *mellan* delområden.

Av tabell 4 är det möjligt att utläsa att det inom varje delområde finns en viss innehållslig kärna. I tabellen har vi valt att dra denna gräns vid värdet 0,67; värden över 0,67 motsvarar nämligen att lärarna i genomsnitt svarat att nämnt innehåll förekommer i deras undervisning i "högre grad än i hög grad". Inom statskunskapen återfinns vi i denna kärna undervisning om demokrati, statskick, politik och ideologi. I jämförelse med tidigare forskning är det svårt att göra detta på detaljnivå då det gäller prioriteringsordning inom de olika delområdena. Inom just statskunskap har dock Lindmark (2013) brutit ner delområdet till ett antal olika moment. Lindmarks indelning av delområdet skiljer sig en del från föreliggande studies, men det går generellt sett se samstämmighet mellan dessa studier då det gäller det mest prioriterade, vilket är demokrati och politik på nationell inhemsk nivå. Vad som kan noteras är att internationella frågor kommer betydligt högre i Lindmarks rangordning än föreliggande, men notera att den senare riktar sig mot 7–9 och den förra mot gymnasieskolan.<sup>11</sup>

Inom lag och rätt domstolsprocessen, domstolsväsendet och brott och straff. Inom ekonomi det ekonomiska kretsloppet, samhällsekonomi och marknadskrafter. Inom medier källkritik, medier och demokrati och opinionsbildning och inom kulturgeografin globalisering, hållbar utveckling, migration och demografi. Intressant

---

<sup>11</sup> Notera att globalisering kommer högt i kulturgeografi i föreliggande studie. Just globalisering är en kategori som går att föra till både till samtliga delområden i samhällskunskap. Men i föreliggande studie har fenomenet delats upp utifrån de olika delområdena. Exempelvis internationella relationer och organisationer inom området statskunskap, Internationell rätt i lag & rätt samt global ekonomi och handel inom ekonomi. Då begreppet globalisering tas upp som alternativ inom området kulturgeografi så är det underförstått att det är utifrån den disciplinens aspekter.

att notera är att det inom sociologin endast är ett innehållsligt område som når över gränsen 0,67 – genusfrågor och jämställdhet.

Trots att kulturgeografi är det delområde som lärare prioriterar lägst finns det ändå en större samsyn på dess innehåll än inom sociologin. Detta resultat tycks faktiskt ha ännu större implikationer. Samstämmighetsanalyserna visar nämligen att bland de lärare som också undervisar om kulturgeografi är den innehållsliga samstämmigheten störst då  $k = 0,31$  ( $p = 0,000$ ). Näst efter kulturgeografen följer medier ( $k = 0,28$ ,  $p = 0,000$ ) och statskunskap ( $k = 0,23$ ,  $p = 0,000$ ). Lägst är samstämmigheten inom sociologi, lag och rätt ( $k = 0,15$ ,  $p = 0,000$ ) och ekonomi ( $k = 0,17$ ,  $p = 0,000$ ).

Tabell 4 visar också att det finns vissa innehållskillnader som kan knytas till lärarnas könstillhörighet. Störst andel skillnader finns inom lag och rätt. Av 11 specificerade innehållsområden uppvisas signifikanta könsskillnader inom sju, vilket motsvarar 64 % av områdena. Därefter följer statskunskap (28 %) och sociologi (21 %). Inom kulturgeografi finns inga skillnader alls. Tre saker är viktiga att notera. Det första gäller för vilka sub-ämnesområden skillnader framkommer; det tycks gälla "mjukare" områden som antingen knyter an till jämställdhetsfrågor och/eller värdegrundsfrågor. Det gäller till exempel genusfrågor, normkritik, elevnära livsfrågor, mänskliga rättigheter, brottsoffers situation eller barnkonventionen. Det andra gäller att skillnaderna är förhållandevis små. I genomsnitt uppgår effektstorleken till  $d = 0,2$ , vilket är att betrakta som små effekter. Störst effekt framkommer för undervisning om barnkonventionen där  $d = 0,26$ . Det tredje gäller att kvinnor snarare tycks "lägga till" vissa områden som män inte gör i samma utsträckning, det vill säga, alla andra områden förekommer i samma utsträckning för män och kvinnor.



## Arbetsätt i undervisningen

I en jämförelse mellan de fyra dimensioner i undervisningen som vi studerar (innehåll, arbetsätt, källor och examinationer) visar det sig att samstämmigheten bland lärarna är som störst gällande arbetsätten. För samtliga sex delområden uppgår den genomsnittliga samstämmigheten kring arbetsätt till  $k = 0,30$ . Som jämförelse kan nämnas att den lägsta genomsnittliga samstämmigheten uppvisas kring examinationer ( $k = 0,18$ ).

I tabell 5 redovisas den genomsnittliga förekomsten av olika arbetsätt per delområde. Det är tydligt att samhällskunskapsundervisningen baseras på ett fundament av kortare lärarledda genomgångar och helklassdiskussioner. Samtliga delområden uppvisar genomsnittliga värden över 0,67 för dessa arbetsätt. I statskunskap och medier når även ”nyhetsbevakning” över vår dragna gräns (0,67). Den minsta exakta samstämmigheten varierar något mellan delområdena, men den tycks finnas gällande enskilt arbete (0,48–0,60), föreläsningar (0,48–0,63) och grupparbeten (0,39–0,52). Störst exakt samstämmighet tycks återfinnas gällande studiebesök, vilket lärarna inte ägnar sig åt i någon större omfattning (0,13–0,28).

En viss tendens tycks framkomma att arbetsätten styrs av vilket delområde det gäller. Exempel på det är att nyhetsbevakning är mer frekvent förekommande i undervisning om medier och att värderingsövningar och studiebesök är något vanligare gällande lag och rätt.

TABELL 5

### Genomsnittlig förekomst av arbetsätt per delområde

ARBETSSÄTT	Sociologi	Statskunskap	Lag och rätt	Medier	Ekonomi	Kulturgeografi
Enskilt arbete	0,48	0,58	0,56	0,53	0,59	0,60
Föreläsningar	0,48	0,61	0,59	0,51**	0,63	0,59**
Grupparbeten	0,44*	0,42*	0,47*	0,51*	0,39*	0,52
Helklassdiskussioner	0,70	0,71*	0,74*	0,74	0,70	0,72
Kortare genomgångar	0,68	0,74*	0,75*	0,72	0,76	0,77*
Nyhetsbevakning	0,60*	0,69*	0,63*	0,75*	0,59*	0,64*
Rollspel/värderingsövningar	0,42*	0,33*	0,44	0,35*	0,29	0,31
Studiebesök	0,16	0,24	0,28	0,16	0,13	0,14
Fleiss k	0,27	0,31	0,22	0,32	0,35	0,35

\*Kvinnor signifikant högre än män ( $p < 0,05$ )

\*\*Män signifikant högre än kvinnor ( $p < 0,05$ )

Samstämmighetsanalyserna avseende arbetsätten visar att samstämmigheten mellan lärarna är störst inom ekonomi och kulturgeografi ( $k = 0,35$ ,  $p = 0,000$ ) och minst inom lag och rätt ( $k = 0,22$ ,  $p = 0,000$ ) och sociologi ( $k = 0,27$ ,  $p = 0,000$ ).

Som tabell 5 visar förekommer det vissa systematiska skillnader mellan vilka arbetssätt manliga och kvinnliga lärare tycks föredra. Kvinnor använder i något högre utsträckning gruppbaseade arbetssätt än män (grupparbeten, rollspel och helklassdiskussioner). De rapporterade signifikanta skillnaderna är dock förhållandevis små (till exempel uppgår effektstorleken för ”grupparbeten” till  $d = 0,25-0,28$ ).

### **Källor i undervisningen**

I jämförelse med arbetssätten i undervisningen är den genomsnittliga samstämmigheten mellan lärarna något lägre gällande vilka källor som används för undervisningen ( $k = 0,20$ ). Samstämmigheten om källor är störst beträffande medier ( $k = 0,22$ ,  $p = 0,000$ ) och minst gällande sociologi ( $k = 0,16$ ,  $p = 0,000$ ).

I tabell 6 redovisas den genomsnittliga förekomsten av olika arbetssätt per delområde. Den enda källa som genomgående uppvisar värden över vår dragna gräns om 0,67 är användningen av filmmaterial (0,71–0,76). Filmmaterial tycks således vara ett viktigt inslag i undervisningen i alla delområden. Näst filmmaterial placerar sig sedan användning av läroboken (oavsett om den är tryckt eller digital). Lärarna tycks delade om användningen av läroboken i sociologi (0,56), men mer överens om dess förekomst i undervisningen om lag och rätt (0,75), ekonomi (0,74) och statskunskap (0,73). Notera att läroboken i tidigare studier tonats ned som källa för samhällskunskapsundervisningen, men dessa studier riktar sig främst mot gymnasieskolan, liksom att det främst gäller erfarna lärare som efterhand blivit mindre beroende av läroboken i sin undervisning (se Bernmark-Ottosson, 2009; Lindmark, 2013; Skolverket, 2006; Öberg 2019). I föreliggande studie kan vi i empirin inte se att det skulle råda signifikant skillnad mellan mer nyexaminerade kontra mer erfarna lärare i användningen av läroboken som källa i undervisningen, men notera att de tidigare studierna företrädevis pekar på just lärarens användning av läroboken för egen del, emedan det i föreliggande studie också kan innebära att läraren låter eleverna använda läroboken i undervisningen.

Nyhetssändningar förekommer främst i undervisning om medier (0,79). Intressant att notera är att näst filmmaterial, läroboken och nyhetssändningar kommer svarsalternativet ”att andra ämnen färgar in” i undervisningen (0,56–0,78). Viktigast är detta för undervisningen i kulturgeografi. Att andra ämnen färgar in i samhällskunskapsundervisningen har tidigare studier visat, men som påpekats är de flesta tidigare studierna riktade mot gymnasieskolan (se Bernmark-Ottosson, 2009; Johansson, Brogren & Petäjä, 2011; Lindmark, 2013; Öberg 2019). Enligt föreliggande studie sker infärgningen mot främst övriga samhällsorienterande ämnen som respondenterna undervisar i, men då de allra flesta respondenterna undervisar i samtliga ämnen går skillnader inte att se. I de tidigare studierna riktade mot gymnasiet är det en mer varierad flora av andra ämnen som färgar in, exempelvis om läraren har sociologi, företagsekonomi eller matematik som ämneskombination med samhällskunskap (se exempelvis Öberg 2019). Vi kommer att återkomma till detta längre fram i en särskild analys.

Om det är den pågående digitaliseringen eller andra krafter som påverkar förekomsten av tryckt referenslitteratur kan vi inte säga något om utifrån undersökningen, men vi kan konstatera att den tryckta referenslitteraturen är den källa som förekommer i lägst grad och lärarna tycks samstämmiga därom (0,22–0,27).

TABELL 6

*Genomsnittlig förekomst av källor per delområde*

KÄLLOR	Sociologi	Statskunskap	Lag och rätt	Medier	Ekonomi	Kulturgeografi
Andra ämnen färgar in	0,72*	0,67*	0,56*	0,61*	0,60	0,78
Digitala verktyg	0,56*	0,53	0,41	0,39	0,44	0,67
Egna erfarenheter	0,60	0,61	0,57	0,55	0,58	0,59*
Filmmaterial	0,71*	0,74*	0,75*	0,72*	0,72*	0,76*
Google maps och liknande	0,46	0,41	0,29	0,29	0,27	0,62
Journalism, digitalt	0,52	0,53	0,54	0,73	0,51	0,58
Journalism, tryckt	0,41	0,40	0,40*	0,54*	0,35*	0,36
Lärobok	0,56	0,73	0,75	0,62	0,74*	0,69
Nyhetsändringar	0,63	0,68*	0,66*	0,79*	0,60*	0,70*
Organisationers hemsidor	0,62*	0,69*	0,56*	0,51	0,46	0,66
Referenslitteratur, digitalt	0,59*	0,62*	0,59*	0,57	0,56*	0,62
Referenslitteratur, tryckt	0,27	0,27	0,24	0,22	0,22	0,25
Uppslagsböcker/wikis	0,41	0,47	0,42	0,42	0,40	0,50
Fleiss k	0,16	0,19	0,21	0,22	0,20	0,20

\*Kvinnor signifikant högre än män ( $p < 0,05$ )

\*\*Män signifikant högre än kvinnor ( $p < 0,05$ )

Likt resultaten kopplade till arbetssätten i undervisningen visar tabell 6 att val av källor också i viss utsträckning styrs av vilket delområde undervisningen avser. Exempelvis förekommer Google maps och liknande källor i mycket större utsträckning i kulturgeografi (0,62) än i ekonomi (0,27).

Även gällande val av källor framkommer vissa skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare. Kvinnliga lärare låter i större utsträckning andra undervisningsämnen färga in, de använder mer filmmaterial, nyhetssändningar och digital referenslitteratur. Likt tidigare resultat för arbetssätt är effekterna förhållandevis små även gällande källor (till exempel uppgår effektstorleken för ”filmmaterial” till  $d = 0,23$ – $0,25$ ).

## Examinationsformer

När det kommer till examinationer finner vi flera intressanta resultat, dessa redovisas i tabell 7. En första viktig sak att notera är att trots att enkäten räknade upp tio olika typer av examinationsformer, med allt från skriftliga prov till rollspel, visar det sig att ingen examinationsform i genomsnitt för alla delområden når över vår förekomstgräns om 0,67. Mest förekommande är skriftliga prov. Dessa är vanligast i ekonomi (0,75),



statskunskap (0,73) och lag och rätt (0,72). De är minst vanliga i sociologi (0,51). I jämförelse med tidigare forskning (Odenstad 2010; Karlsson 2011) så visar även denna att det är just statskunskap och ekonomi som främst examineras via skriftliga prov, emedan övriga delar av ämnet examineras företrädesvis genom andra examinationsformer. Värt att notera att i föreliggande studie är skriftliga prov högt placerat angående lag och rätt, men då de båda andra nämnda studierna riktar sig mot gymnasiet där delområdet i fråga är lägre prioriterat är det svårt att uttala sig i jämförelsen studierna emellan.

Näst de skriftliga proven kommer skriftliga inlämningsuppgifter. Dessa är vanligast i kulturgeografi (0,57) och minst vanliga i lag och rätt, medier och ekonomi (0,49).

Tvärtom tycks flera resultat peka på en viss samstämmighet om icke-förekomst av flera examinationsformer. Litteratureseminarium (0,08–0,11), rollspel/workshop (0,19–0,30), skriftlig gruppuppgift (0,20–0,31), hemtentamen (0,22–0,29) och individuell muntlig redovisning (0,22–0,30) uppvisar alla genomsnittlig icke-förekomst i undervisningen och dessutom en viss samstämmighet därom bland lärarna.

Denna ”samstämmighet om icke-förekomst” visar sig dock inte var tillräckligt stor för att driva upp samstämmigheten runt examinationsformer som sådant. I jämförelse med de andra dimensionerna av undervisningen (innehåll, arbetssätt och källor) så visar analyserna att samstämmigheten i genomsnitt är lägst gällande examinationsformerna ( $k = 0,18$ ). Samstämmigheten är störst beträffande ekonomi ( $k = 0,26$ ,  $p = 0,000$ ) och minst beträffande medier ( $k = 0,11$ ,  $p = 0,000$ ).

TABELL 7

*Genomsnittlig förekomst av examinationsformer per delområde*

EXAMINATION	Sociologi	Statskunskap	Lag och rätt	Medier	Ekonomi	Kulturgeografi
Hemtentamen	0,27**	0,26	0,22	0,24	0,25	0,29
Individuell muntlig redovisning	0,30	0,28*	0,23	0,28	0,22	0,23
Litteratureseminarium	0,11	0,08	0,08	0,08	0,08	0,09
Muntlig gruppredovisning	0,38*	0,37*	0,34*	0,39*	0,27*	0,41*
Muntligt individuellt prov	0,33	0,37	0,35	0,31	0,34	0,30
Quiz	0,28	0,34	0,35	0,33	0,32	0,34
Rollspel/workshops	0,24	0,21	0,30*	0,21	0,19*	0,24
Skriftlig gruppuppgift	0,26	0,24*	0,20*	0,27	0,21*	0,31*
Skriftlig inlämningsuppgift	0,54	0,55	0,49	0,49	0,49	0,57
Skriftligt prov	0,51	0,73	0,72	0,52	0,75	0,60
Fleiss k	0,14	0,23	0,15	0,11	0,26	0,17

\*Kvinnor signifikant högre än män ( $p < 0,05$ )

\*\*Män signifikant högre än kvinnor ( $p < 0,05$ )

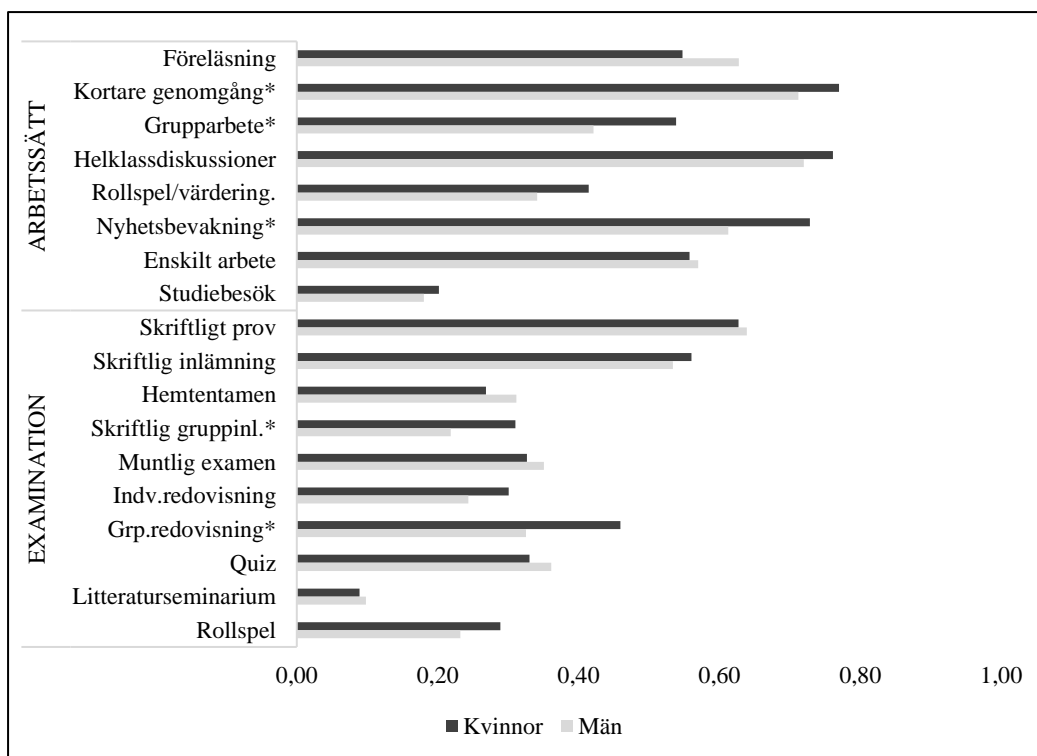
Även när det gäller examinationer framkommer skillnader mellan könen. Män använder sig i större utsträckning än kvinnor av hemtentamina. Som framkom gällande arbetssätten syns även i dessa resultat en tendens att kvinnor i högre utsträckning än

män använder sig av gruppbaseade examinationsformer, såsom muntlig gruppredovisning och skriftliga gruppuppgifter. Effektstorlekarna är dessutom något större än för tidigare redovisade områden – arbetssätt och källor – men är ändå fortsatt att betrakta som små. Skillnaderna i användning av muntliga gruppredovisningar uppgår exempelvis till  $d = 0,27-0,32$ .

### **Skillnader mellan lärares praktiker**

I redovisningen av de tre områdena arbetssätt, källor och examinationsformer har vi sett att det tycks finnas vissa skillnader mellan vilka val lärare gör i undervisningen. Dessa val kan styras av flera olika faktorer, något Öberg (2019) studerat tidigare. Vissa av dessa val tycks vara beroende av delområde, till exempel att nyhetsbevakning är ett mer frekvent arbetssätt inom medier eller att lärarna använder Google maps i kulturgeografin. Men vi har också sett att det förekommer skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare. Resultatbilderna har också låtit ana att det tycks finnas vissa samband mellan vilka arbetssätt lärare använder i undervisningen och främst vilka examinationsformer som sedan används. I detta avsnitt kommer vi därför att fokusera på arbetssätt och examinationsformer och vi kommer dels att analysera skillnader mellan könen, dels om det finns samband som talar för att lärare också har olika preferenser, att det finns olika ”lärartyper”.

För dessa analyser har vi aggregerat resultaten till samhällskunskapsämnet som helhet. Förekomsten av till exempel ”skriftliga prov” har alltså summerats för samtliga delområden för att möjliggöra jämförelser mellan olika lärare och se om de har en särskild tyngdpunkt på något arbetssätt och någon examinationsform. I och med att inte alla lärare undervisar i sociologi och kulturgeografi har dessa delområden exkluderats ur dessa analyser.



FIGUR 3

*Skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare avseende arbetssätt och examinationsformer (\*  
 $p < 0,05$ )*

I figur 3 redovisas resultaten av en analys av könsskillnader. Likt tidigare ser vi att kvinnor tenderar att i något större utsträckning föredra gruppbaseade arbetssätt och examinationsformer. Effektstorlekarna är fortsatt små. Skillnaden avseende grupparbete uppgår till  $d = 0,19$ , skriftlig gruppindelning till  $d = 0,21$  och muntlig gruppredovisning till  $d = 0,23$ .

När vi går vidare och studerar sambanden mellan arbetssätt och examinationsformer finner vi att gruppbaseade arbetssätt också korrelerar med gruppbaseade examinationsformer. Det finns till exempel starka samband mellan att arbeta med grupparbeten och ha muntliga gruppredovisningar ( $r = 0,63$ ) eller skriftliga gruppuppgifter ( $r = 0,58$ ) men också att examinera genom rollspel eller workshops ( $r = 0,39$ ). Å andra sidan visar det sig att det finns en stark korrelation mellan att ha enskilt arbete och skriftlig individuell inlämningsuppgift ( $r = 0,56$ ). Som en fortsättning på mer individbaseade former visar det sig att de starkaste korrelationerna mellan att använda sig av föreläsningar finns mellan att ha skriftliga prov ( $r = 0,38$ ), helklassdiskussioner ( $r = 0,22$ ) och quiz ( $r = 0,20$ ). Samtliga korrelationer redovisas i tabell 8.

TABELL 8

*Korrelationsmatris arbetsätt och examinationsformer*

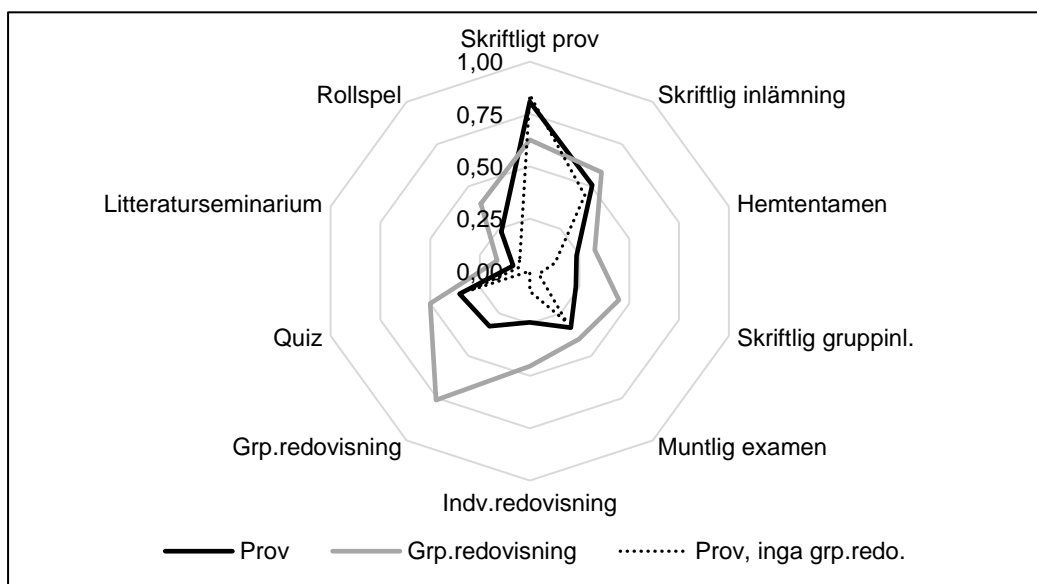
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 FÖRELÄSN	1,00																	
2 KORT.GENOM	0,10	1,00																
3 GRUPPARB	0,07	0,13	1,00															
4 HELKLASS	0,22**	0,41**	0,21**	1,00														
5 ROLLSP	0,06	0,15*	0,44**	0,27**	1,00													
6 NYHET	0,12	0,27**	0,32**	0,30**	0,23**	1,00												
7 ENSKILT	0,07	0,12	0,14	0,03	0,15	0,14	1,00											
8 STUDIEBES	0,02	0,07	0,29**	0,15*	0,37**	0,27**	0,13	1,00										
9 SKRIFTPRO	0,38**	0,23**	-0,09	0,21**	-0,08	0,07	0,02	0,00	1,00									
10 SKRIFTIN	-0,03	0,10	0,21**	0,11	0,17*	0,19*	0,56**	0,19*	-0,04	1,00								
11 HEMTENT	0,08	-0,01	0,28**	0,21**	0,22**	0,27**	0,25**	0,28**	-0,08	0,42**	1,00							
12 SKRIFTGRUPP	0,06	0,05	0,58**	0,13	0,22**	0,33**	0,08	0,33**	-0,09	0,30**	0,43**	1,00						
13 MUNTA	-0,09	0,15	0,04	0,16*	0,22**	0,21**	0,24**	0,19*	-0,11	0,17*	0,20**	0,11	1,00					
14 INDREDO	0,10	-0,02	0,38**	0,19*	0,27**	0,26**	0,24**	0,37**	-0,16*	0,31**	0,38**	0,44**	0,29**	1,00				
15 GRPREDO	0,06	0,11	0,63**	0,15	0,43**	0,32**	0,07	0,27**	-0,21**	0,19*	0,30**	0,64**	0,12	0,55**	1,00			
16 QUIZ	0,20**	0,15	0,13	0,23**	0,20**	0,23**	0,16*	0,33**	0,06	0,08	0,16*	0,18*	0,16*	0,28**	0,29**	1,00		
17 LITTSEM	0,14	0,14	0,23**	0,08	0,20**	0,20**	0,06	0,33**	0,00	0,09	0,28**	0,32**	0,35**	0,35**	0,29**	0,26**	1,00	
18 ROLLSPEL	0,14	0,20**	0,39**	0,21**	0,78**	0,20**	0,09	0,37**	-0,06	0,11	0,16*	0,31**	0,25**	0,31**	0,48**	0,28**	0,35**	1,00

\*\* Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed).

Sammantaget visar dessa analyser att det finns tydliga inslag av lärarpreferenser gällande arbetssätt och examinationsformer som också påverkar den undervisning eleverna möter. Även om de flesta lärare uppvisar en pluralism i arbetssätt och examinationsformer så finns det också lärare vars undervisning har en ännu starkare betoning åt endera håll. För att illustrera detta har vi i figur 4 redovisat ”examinationsprofilen” för tre olika typer av lärargrupper, en grupp som har en tydlig preferens för skriftliga prov (skriftliga prov = 0,67, n = 121), en grupp som har en preferens för gruppredovisningar (0,67, n = 27) och en grupp som har en preferens för skriftliga prov och som aldrig använder gruppredovisningar (skriftliga prov = 0,67 och gruppredovisningar = 0, n = 24). Den tredje gruppen utgör 20 % av lärarna i dessa analyser.

Som figuren visar använder ”gruppredovisningsgruppen” sig också av skriftliga prov i ganska hög utsträckning (0,63) och ”skriftliga prov-gruppen” använder sig av samtliga övriga examinationsformer. Den tredje och sista gruppen, de som använder skriftliga prov och aldrig använder gruppredovisningar, uppvisar skillnader i två dimensioner. Dels uppvisar de betydligt färre inslag av gruppaktiviteter vid examinationer, dels ett större inslag av examinationer i skrift än muntliga dito.



FIGUR 4  
 Examinationsprofil för tre grupper av lärare

## Analys och diskussion

Forskningen om svensk samhällskunskapsundervisning har dragit lite olika slutsatser om huruvida det finns en samhällskunskapens ämneskanon eller inte (Bernmark-Ottosson 2009; Bjessmo, 1991; Bronäs & Selander, 2002; Eklund & Larsson, 2009; Englund 1999; Johansson, 2009; Juhlin Svensson, 2000; Kristiansson, 2017; Linde 2012; Lindmark 2013; Olsson, 2016; Persson 2018; Sandahl, 2014; Skolverket 2006; Öberg, 2019).

I förhållande till högstadiets undervisning i samhällskunskap ger resultaten i föreliggande studie i någon mening båda sidor rätt i denna pågående diskussion, även om vi i föreliggande studie inte kunnat sträcka oss till att göra några generaliseringsanspråk utan får hålla oss till det empiriska material som den vilar på. Å ena sidan visar studien att det finns en tydlig innehållslig kärna runt vilken högstadiets samhällskunskapsundervisning kretsar och ett gemensamt fundament gällande hur detta innehåll i huvudsak förmedlas och examineras. Å andra sidan visar studien att det också finns stora variationer mellan olika lärare, variationer som delvis kan förklaras av vilka preferenser olika lärare har.

I likhet med tidigare klassrumsnära empirisk forskning har respondenterna även i denna studie fått ange hur de prioriterar samhällskunskapens olika delområden. I tabell 9 sammanfattas resultaten ur flera av dessa studier. Det är viktigt att observera att anpassningar har gjorts för jämförbarhetens skull. Exempelvis har i vissa studier statskunskap, demokrati och internationella relationer utgjort olika kategorier, men dessa har i jämförelsen förts till kategorin statskunskap.

Tabellen uppvisar en viss grad av samstämmighet. Statskunskap prioriteras genomgående som det viktigaste delområdet och kulturgeografi oftast som det minst viktiga. Det är dock viktigt att påpeka att de olika studierna är gjorda utifrån olika undervisningsnivåer, olika styrdokument, olika indelningar av ämnet och ibland också har haft olika sätt att mäta. Exempelvis frågar inte Wall (2011) efter prioritetsordning utan efter hur mycket tid som respondenterna säger sig lägga på olika delområden, men detta är ändå ett sätt att se på prioritering utifrån att mer tid läggs på det som ses som viktigt än det som prioriteras lägre. Notera också att i Walls studie framkommer att mycket tid läggs på sociologi och kulturgeografi i jämförelse med övriga studiers prioriteringsordning. I denna studie är dock dessa delområden uppdelade ytterligare i en mängd olika delar, så den ackumulerade tidsåtgången om dessa mindre delar slås ihop till de större kategorierna som föreliggande studier laborerar med tenderar att bli hög. Så här blir jämförelsen lite haltande.

TABELL 9

*Prioriterade delområden i jämförelse*

	Stats- kunskap	Lag och rätt	Ekonomi	Medier	Sociologi	Kultur- geografi
Öberg & Bäckström (2021) Åk 7–9, Lgr 11 (n = 260)	1	2	3	4	5	6
Lindmark (2013) Gymnasium, Lpf 94 (n = 60)	1	5	2	3	4	6
Karlefjärd (2011) Gymnasium, Lpf 94 (n = 10)	1	5	2	3	4	6
Wall (2011) Åk 7–9, Lpo 94 (n = 55)	1	5	4	6	2	3
Odenstad (2010) Gymnasium, Lpf 94 (n = 21)	1	(-)	2	3	(-)	(-)
Bernmark-Ottosson (2009) Gymnasium, Lpf 94 (n = 4)	1	(-)	2	(-)	(-)	(-)

Anm.: Tabellen visar olika studiers rangordning av samhällskunskapsämnets olika delar utifrån skalan 1–6, där 1 är det främst prioriterade och 6 det minst. Anpassningar har gjorts för jämförbarhetens skull (se löpande text nedan). Med Öberg & Bäckström 2021 avses föreliggande studie. Angående Odenstad och Bernmark-Ottosson är det i dessa studier inte möjligt att utskilja rangordning för samtliga delområden. De områden som ej går att rangordna i dessa studier markeras med (-).

Som nämnts kan en tydlig samstämmighet konstateras då det gäller att Statskunskap placerar sig som det mest framträdande delområdet. Vi kan således konstatera att samsyn finns i vad som är det viktigaste delområdet. Därefter börjar dock rangordningarna skilja sig åt. Fyra av sex studier lyfter fram området ekonomi som det näst viktigaste området, men dessa fyra studier är utförda på gymnasienivå. De båda studierna som berör årskurs 7–9 placerar denna kategori ungefär i mitten av fältet. I föreliggande studie kommer lag och rätt på en andra plats i rangordning, steget före ekonomi. Här kan tolkningen göras att det är en studie i årskurs 7–9, där området i fråga är mer tydligt framträdande i styrdokumentet än för gymnasieskolan. Skillnaderna i rangordningar för de delar som följer efter statskunskap är till en del beroende på vilken undervisningsnivå som avses.

Vad säger då föreliggande studie huruvida det för högstadiets samhällskunskapsämne föreligger en ämneskanon, ämnestradition, samstämmighet, eller hur man nu väljer att benämna fenomenet?

Som tidigare nämnts visar studien att det finns en tydlig kärna i den undersökta samhällskunskapsundervisningen. Denna innehållsliga kärna består av statskunskap (demokrati och valsystem, svenskt statsskick och politiska ideologier), lag och rätt (brott och straff, domstolsväsende och ungdomsbrottslighet) och ekonomi (ekonomiskt kretslopp, samhällsekonomi och marknader). I relief till diskussionen i inledningen, om skolans likvärdighet, indikerar dessa resultat således att det tycks finnas en kärna i högstadiets samhällskunskapsundervisning som skulle kunna betraktas som en grundläggande medborgarutbildning. Studien visar också att detta innehåll i stor utsträckning förmedlas genom kortare lärarledda genomgångar och helklassdiskussioner.

För samtliga delområden återfinns ämnesstoff som det finns stor eller mycket stor samstämmighet kring (se tabell 4). Det delområde som det generellt råder minst samstämmighet inom är sociologi. Som en generell kommentar till samstämmigheten för ämnesinnehållet i de sex olika delområdena kan sägas: Det återfinns i alla delområden utom sociologi stark eller mycket stark samstämmighet, en utpräglad kärna som flertalet lärare tar upp i stor eller mycket stor utsträckning. Med denna kärna som grund återfinner vi sedan en tydlig variation i delområdenas andra mindre framträdande delar, liksom att det också finns sådant, om än inte speciellt mycket, som är mer samstämmighet i att det inte tas upp.

Också då det gäller arbetssätt så finner vi en kärna på kollektiv nivå där kortare lärarledda genomgångar och helklassdiskussioner har en mer dominerande ställning. Angående övriga arbetssätt råder det dock mindre samstämmighet i och en viss variation förekommer också mellan de olika delområdena (se tabell 5). Liknande mönster återfinns angående källor i undervisningen. Också här ser vi att några källor är mer dominerande andra mindre, även om variation, ibland tydlig sådan, återfinns mellan de olika delområdena (se tabell 6).

Sett till examinationsformerna så uppvisar studien inte den samstämmighet som till delar fångar ämnesinnehåll, arbetssätt och källor. Samstämmighet finns, men då är den negativ, det vill säga att det föreligger samstämmighet att man generellt inte använder sig av vissa examinationsformer. Exempelvis används hemtentamen, individuella muntliga redovisningar, rollspel/workshops och skriftliga gruppuppgifter lite eller mycket lite på gruppnivå. Litteraturseminarium används i princip inte alls. De examinationsformer som används mest är skriftliga prov och skriftliga inlämningsuppgifter (se tabell 7).

Utifrån lärarnas könstillhörighet bryts dock en del av denna samstämmighet på gruppnivå för ämnesinnehåll, arbetssätt, källor och till viss del examinationsformer, ibland markant. De kvinnliga lärarna anger på kollektiv nivå att de använder sig av en mer varierad undervisning utifrån arbetssätt, källor och examinationsformer än sina manliga kollegor. Manliga lärare uppger i högre grad än sina kvinnliga kollegor att de generellt använder sig av föreläsningar som arbetsform, att de använder sin egen erfarenhet som källa i undervisningen och att de i något högre utsträckning använder sig av skriftliga prov som examinationsform. Angående de kvinnliga lärarna anger de



generellt i högre grad att de använder övriga arbetssätt, källor och examinationsformer. Då det gäller arbetsformer som grupparbeten och rollspel/värderingsövningar, källor som digitala källor och filmmaterial samt examinationsformer som gruppredovisningar inför grupp och rollspel/värderingsövningar så ligger de kvinnliga respondenterna i studien betydligt högre än de manliga lärarna. Notera att då det gäller läroboken som källa ligger båda grupperna högt, men i princip på samma nivå, även om variation föreligger mellan olika ämnesområden.

Även då det gäller ämnesinnehåll finner vi en del skillnader på kollektiv nivå utifrån könstillhörighet. De kvinnliga lärarna anger i högre grad än männen att de i undervisningen arbetar med normkritik, genusfrågor/jämställdhet inom sociologin, mångkultur, fred/konflikt, barnkonventionen, genusaspekten utifrån medieperspektiv samt jämställdhet i ett ekonomiskt perspektiv. Notera också att kvinnliga lärare i högre grad anger att de undervisar inom området kulturgeografi än de manliga. Som en summering utifrån lärarens könstillhörighet ger studien, trots en kollektiv kärna i ämnet, indikationer på att kvinnliga lärare i samhällskunskap i förhållande till sina manliga kollegor, tenderar ha en mer varierad undervisning utifrån ämnesinnehåll, arbetsmetoder, examinationsformer och vilka källor som används.

Studien indikerar också att många av skillnaderna som finns mellan olika lärares undervisning också drivs av individuella preferenser (och sannolikt förutsättningar). Olika lärare tycks ha olika preferenser när det kommer till hur de undervisar, vilka arbetssätt och källor de vill använda och hur avsnitt examineras. Till exempel syns tydliga samband mellan hur lärare som använder gruppbaseade arbetssätt också använder gruppbaseade examinationsformer och vice versa när det gäller individuella arbetssätt och examinationer. Det är viktigt att påpeka att dessa preferenser sannolikt också påverkas de förutsättningar lärare har för sin undervisning, främst sett till vilka elever läraren har att undervisa (jmf Hansson, 2011). Detta är tyvärr inget vi har kunnat undersöka då vi inte har data gällande de elever olika lärare undervisar (se Bäckström, 2020 för resonemang och ytterligare referenser).

Avslutningsvis kan vi konstatera, som framgått ovan, att en del slutsatser kunnat dras av studien. Det är dock svårt att göra rättvisande jämförelser med tidigare forskning, inte minst då föreliggande studie är inriktad mot årskurs 7–9 och de nuvarande styrdokumentet och den tidigare forskningen främst är genomförd mot gymnasieskolan samt utifrån tidigare styrdokument. Framtida forskning skulle behöva undersöka eventuell samstämmighet mellan dels lärare inom gymnasieskolan, dels lärare i årskurs 4–6, för att kunna ge en mer fullständig bild av hur samhällskunskapsämnet formeras och kommer till uttryck i skolväsendet. Vi ser således ett behov av fortsatta studier för en bredare förståelse av vad samhällskunskapsämnet är och kan vara.

## Referenser

Ammert, Niklas (2008). *Det osamtidigas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Lund: Lunds universitet.

Arthur, James; Davies, Ian & Hahn, Carole (2008). "Introduction to the Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy" in Arthur, James; Davies, Ian & Hahn, Carole (eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, (s. 1–10). London: SAGE.

Baruch, Yehuda & Holtom, Brooks C. (2008). "Survey response rate levels and trends in organizational research" i *Human Relations* (61) nr 8, s.1139–1160.  
DOI: 10.1177/0018726708094863

Bergsten, Staffan & Elleström, Lars (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp. 2:a Rev. uppl.*, Lund: Studentlitteratur, 2004

Bernmark-Ottosson, Ann (2005). *Demokratins stöttepelare: En studie av lärarstudenters demokratiuppfattningar*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Bernmark-Ottosson, Ann (2009). "Samhällskunskapslärare" i Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, (s. 33–82). Karlstad: Karlstad University Press.

Bjessmo, Lars-Erik (1991). "Går det förändra lärares arbete?" i *Didactica Mima*, 1991 18–19, 82–90.

Brink, Lars (2006). "Kanon, karaktärsfostran, kulturarv?: Om litteraturundervisningens textkärna" i Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.), *Kanon och tradition: Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*, (s. 13–43). Lärarutbildningens skriftserie nr 2. Gävle: Högskolan Gävle.

Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.) (2006). *Kanon och tradition: Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Lärarutbildningens skriftserie nr 2. Gävle: Högskolan Gävle.

Bronäs, Agneta (2003). "Demokratins ansikte: Vilken bild av demokrati visas i samhällskunskapsböcker för gymnasiet?" i Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.), *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, (s. 177–201). Lund: Studentlitteratur.

Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2002). "Samhällskunskap som skolämne" i Falkevall, Björn & Selander, Staffan (red.), *Skolämne i kris?*, Stockholm Library of Curriculum Studies 2002 25:10, 74–82.

Bäckström, Pontus. (2008). *Utbildning med lika värde. En undersökning om den obligatoriska skolans likvärdighetsprincip*. Opublicerad kandidatuppsats i praktisk filosofi. Umeå: Umeå universitet.

Bäckström, Pontus (2020). *Kamrateffekter i skolundervisning – En ramfaktorteoretisk analys*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Casservik, Margareta (2005). "Vad styr?: Om lärares planering av historieundervisning" i Ericson, Hans-Olof; Johansson, Per Göran & Larsson, Hans

Albin (red.), *Historiedidaktiska perspektiv*, (s. 265–324). Jönköping: Jönköping University Press.

Cohen, Jacob (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37–46.

Dalberg, Tobias (2019). *Samstämmighet i skrivbedömning. Statistisk analys vid bedömning av två nationella skrivprov. Svenska i utveckling nr 36*. Uppsala: Uppsala universitet.

Eklund, Niklas & Larsson Anna (2009). ”Samhällskunskapen och disciplinfrågan: Om utbildning av lärare i samhällskunskap” i *Utbildning & Demokrati*, 2009 18:1, 69–91.

Englund, Boel (1999). ”Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande” i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1999 4:4, 327–348.

Field, Andy (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Femte upplagan. London: Sage.

Fleiss, Joseph L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378–382.

Forsberg, Åsa (2011). ”Folk tror ju på en om man kan prata”: *Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Gustafsson, Jan-Eric & Yang-Hansen, Kajsa. (2009). ”Resultatförändringar i svensk grundskola” i Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket.

Hadley, Gregory R.L. & Young, David C. (2018). ”A Glimse Inside: Considering the Impact of Curriculum Outcomes and Personal Ideology on Social Studies Pedagogy: A Study Summary” in *Journal of International Social Studies*, 2018 8:1, 37–61.

Hansson, Åse (2011). *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Hattie, John (2011). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur och Kultur.

Janson, Harald & Olsson, Ulf (2001). “A measure of Agreement for Interval or Nominal Multivariate Observations by Different Sets of Judges” i *Educational and Psychological Measurement* (64) nr 1, 62–70.

Janson, Harald & Olsson, Ulf (2004). “A measure of Agreement for Interval or Nominal Multivariate Observations” i *Educational and Psychological Measurement* (61) nr 2, 277–289.

Japex, Lilli et al. (1997). *Minska bortfallet*. Örebro: SCB.

Jarhall, Jessica (2020). *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Malmö: Malmö universitet.

Johansson, Jörgen (2009). *Politikerundervisning vid lärarutbildningarna i Sverige: En översiktlig analys av kursplaner i samhällskunskap*. Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen vid Högskolan Halmstad. Forskningsrapport 2009:2. Halmstad: Högskolan Halmstad.

Johansson, Jörgen; Brogren, Anders & Petäjä, Ulf (2011). *Gymnasielärares syn på demokrati, kunskap och värderingar och hur denna påverkar undervisningen i demokrati- och värdegrundsfrågor*. Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen vid Högskolan Halmstad. Forskningsrapport 2011:1. Halmstad: Högskolan Halmstad.

Juhlin Svensson, Ann-Christine (2000). *Nya redskap för lärande: Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

Karlsson, Annika (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator: Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygssättande arbete*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Karlefjärd, Anna (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Kristiansson, Martin (2014). "Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt ämne som bistår andra ämnen" i *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 212–233.

Kristiansson, Martin (2017). "Underordnat, undanskynt och otydligt – om samhällskunskapsämnets relationsproblem inom SO-gruppen på svenskt mellanstadium" i *Acta Didactica Norge*, 2017 11:1 Art. 4, 1–20.

Laerd Statistics (2019). Fleiss' kappa using SPSS Statistics. Statistical tutorials and software guides. Hämtad 2021-01-13, from <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/fleiss-kappa-in-spss-statistics.php>

Larsson, Anna (2011). "Samhällskunskap" i Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (red.), *Utbildningshistoria*, (s. 249–258). Lund: Studentlitteratur.

Leppänen, Katarina & Lundahl, Mikela (red.) (2009). *Kanon ifrågasatt: Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Örlinge: Gidlunds Förlag.

Levstik, Linda S. (2008). "What happens in social studies classrooms?: Research on K–12 social studies practice" in Levstik, Linda S. & Tyson, Cynthia A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, (s. 50–62). New York: Routledge.

Linde, Göran. (2011). ”Vad har du lärt dig i skolan idag? Och framförallt – varför?” i Jansson, Bo. (red). (2011). *Utbildningsvetenskapens kärna. Lärarkets innersta väsen?* Malmö: Gleerups.

Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta!: En introduktion till läroplansteori*, (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lindmark, Torbjörn (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Umeå universitet.

Lozic, Vanja (2010). *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Malmö högskola.

*Nationalencyklopedin* (odat.). ”Kanon”. Hämtat 2020-12-23 från:  
[https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kanon-\(litteraturvetenskap\)](https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kanon-(litteraturvetenskap))

Nordgren, Kenneth (2006). *Vem är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstad universitet.

Odenstad, Christina (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Odenstad, Christina (2013). *Att förstå sin omvärld och sig själv: Samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Stockholm: Skolverket.

Olsson, Roger (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstad University Press.

Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet.

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

Sandahl, Johan (2014). ”Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner” i *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 53–84.

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

Schüllerqvist, Bengt (2006). ”Kanon och historiemedvetande – två ämnesdidaktiska begrepp” i Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.), *Kanon och tradition: Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*, (s. 131–147). Lärarutbildningens skriftserie nr 2. Gävle: Högskolan Gävle.

Skolverket. (1996). *Likvärdighet – ett delat ansvar*. Rapport 110. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284 2006. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008). *Kursplanen – ett rättesnöre?: Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. Rapport 310 2008. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Ämnesproven grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10: Samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.

Teichler, Ulrich; Arimoto, Akira & Cummings, William K. (2013). *The Changing Academic Profession*. Vol. 1. Dordrecht: Springer Netherlands.

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

Vlachos, Jonas, Hertegård, Edvin och Svaleryd, Helena (2020). "School closures and SARS-CoV-2. Evidence from Sweden's partial school closure" i medRxiv 2020.10.13.20211359. DOI: 10.1101/2020.10.13.20211359

Wikman, Britta (2003). *Att möta sin demokratisyn: Fyra lärare i samhällskunskap på gymnasieskolan ger sin bild av demokrati, i förhållande till berättelser ur livshistorien och undervisningen*. Stockholm: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande Lärarhögskolan Stockholm.

Willis, Gordon (2004). *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. Chicago: Harvard.

Zevin, Jack (2015). *Social Studies for the Twenty-first Century: Methods and Materials for Teaching in Middle and Secondary Schools*, (4th ed.). New York: Routledge.

Öberg, Joakim (2019). *Samhällskunskap från styrdokument till undervisning: Tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University.