STÖDMATERIAL

Samhällsorienterande ämnen

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Beställningsadress:
Liber Distribution
162 89 Stockholm
tel: 08-690 95 76
fax: 08-690 95 50
e-post: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

ISBN: 978-91-85589-64-7
ISSN:1651-9787
Best.nr: U08:208
Löpnummer: 2008:11

Omslagsbild: Stockbyte/Gettyimages
Grafisk form: Mera text & form
Tryck: Lenanders grafiska AB

Samhällsorienterande ämnen

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning

MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

INNEHÅLL

FÖRORD 5

INLEDNING 6

Fokus på skolans kunskapsuppdrag 7
Mål att sträva mot anger inriktningen 7
Bedömning för lärande 8
Kön och prestation 8

LÄSARGUIDE 9

NU 03 – den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 10

1. VAD LÄR SIG ELEVERNA? 11

Vilka kunskaper visar eleverna? 12
Geografi 14
Historia 15
Religionskunskap 15
Samhällskunskap 17

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL 19
Läraren framgångsfaktor för eleverna 19
Röda trådar istället för en röra av trådar 21
Kursplanen håller koll på kursen 23
Gemensam bild av målet fokuserar lärandet 24
Meningen med fakta – fakta med mening 26
Sammanhanget ger kunskapen mening 27
Sambanden visar nyttan med kunskapen 29
Ämnesspecifika utmaningar 31

ATT SAMTALA OM KAPITEL 1 35

2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT? 37
Elevernas bild 37
Lärarnas bild 39
Motsatta bilder 40
En fragmentiserad arbetssituation 40

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL 42
Varför? – en fråga om motivation 42
Vad? – en fråga om innehåll 43
Hur? – en fråga om att knyta an 45

ATT SAMTALA OM – KAPITEL 2 55

3. VAD BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS? 57
Eleverna vill visa vad de kan 57
Olika bedömningsgrunder 58

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL 60
Styrdokumentens funktion vid bedömning 60
Bedömning av och för lärande 60
Behov av en gemensam tankestruktur 63
Bedömning som impuls tlll lärande 70

ATT SAMTALA OM – KAPITEL 3 72

REFERENSER OCH TIPS TILL VIDARE LÄSNING 74

FÖRORD

Denna samtalsguide har tillkommit framför allt utifrån ett behov av att fördjupa samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Ett samtal som ständigt behöver hållas vid liv mellan kollegor, elever och skolledare. Vår förhoppning är att guiden leder till gemensam reflektion i pedagogiska frågor hos enskilda lärare, arbetslag och ämneslag. Guiden kan också ge tillfälle till att reflektera över hur undervisningen kan utformas och hur elevernas utveckling mot målen kan följas. Tanken är att materialet ska kunna fungera som ett redskap för lärare att utforska och reflektera över de egna ansträngningarnas resultat.

Guiden utgår från den omfattande utvärderingen som Skolverket genomförde av grundskolans utveckling, *Den nationella utvärderingen, 2003* (NU 03).

En nationell utvärdering är som ett flygfoto. Nyanser suddas ut. Vi ser berg och dalar, sjöar och älvar, stora samhällen och skogar. En och en annan motorväg kan framträda. De små kullarna, åarna och bäckarna, småstigarna och människorna syns inte.[1]

Vi tror att när de stora övergripande bilderna kontrasteras mot skolans eller kommunens unika lokala landskap kan nya mer eller mindre kända bilder av den egna verkligheten upptäckas. Ser man samma mönster i den enskilda skolan som i de nationella utvärderingarna? Vad är annorlunda? Finns det skillnader mellan olika klasser i samma skola? Kan skolan skapa en ny vision för att få fler elever att utvecklas? Dessa är några av de frågor som guiden vill väcka.

Författare till denna samtalsguide är Gunnar Iselau, Skolverket. Vi vill rikta ett stort tack till alla de lärare, lärarutbildare, forskare och medarbetare vid Skolverket och Myndigheten för skolutveckling som bidragit med värdefulla tankar och synpunkter.

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Sandra Mardones Larsson
Projektledare

---

1) Holmberg, L. (2005). *Elever i årskurs 5 läser,* I: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Årskurs 5, s. 53.

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker.”[2]

INLEDNING

Vad lär sig eleverna i grundskolan? Vad förväntas de lära sig utifrån läroplanen och kursplanernas mål? Dessa frågor måste ständigt vara aktuella i samtalen om skolan, inom arbetslag och ämnesgrupper samt mellan skolor och skolhuvudmän. De professionellas samtal om skolans kunskapsuppdrag är nödvändigt för ett fortsatt utvecklingsarbete. I det sammanhanget hör detta material hemma, som en guide för sådana samtal.

En förutsättning för att skolan ska kunna genomföra sitt kunskapsuppdrag är att det finns en förståelse för sambanden mellan mål, kunskapsinnehåll samt bedömning och betygssättning. Myndigheten för skolutveckling vill bidra till diskussioner om dessa samband pedagoger emellan. Sådana diskussioner utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta statliga och lokala styrdokument till en fungerande praktik. De är också en förutsättning för en så likvärdig bedömning och betygssättning som möjligt.

Samtalsguiden i SO-ämnena är en del i myndighetens satsning på kunskapsutveckling och kunskapsbedömning, och ingår i en serie av samtalsguider för flertalet av skolans ämnen. Faktastoffet är i huvudsak hämtat från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003, i fortsättningen kallad NU 03. Men samtalsguiden är inte en komplett redovisning av alla resultat och analyser som NU 03 lett fram till. Guiden tar endast upp ett urval av resultat och slutsatser.

---

2) Utbildningsdepartementet. (2005). *Lpo 94*, s. 8.

Fokus på skolans kunskapsuppdrag

I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, är värdegrunden central. Arbetet med denna är en ständigt pågående process. Lärare, elever och skolledningar runt om i landet har under de senaste åren lagt ner mycket arbete på de hithörande frågorna. NU 03 visar att det finns en hög medvetenhet bland både elever och personal om värdegrunden, även om utvärderingen också visar att det finns brister i dess tillämpning i den dagliga skolverksamheten.

Myndigheten för skolutveckling vill bygga vidare på NU 03 genom att ta upp några frågor som den nationella utvärderingen väcker. Vad är det för kunskapsinnehåll som undervisningen i skolan gestaltar? Vilket lärande och vilka kompetenser utvecklar eleverna? Vilka aspekter av undervisningens arbetssätt och arbetsformer behöver omprövas? Hur kan bedömningen och uppföljningen av elevernas prestationer förbättras? Genom en djupare reflektion kring dessa frågor sätter man elevernas kunskaper i centrum för det kollegiala samtalet.

Mål att sträva mot anger inriktningen

I debatten om skolan sägs det ofta att vi har fått en skola där kursplanernas mål att uppnå styr undervisningen. Men det som enligt styrdokumentens intentioner ska styra inriktningen på undervisningen är mål att sträva mot. Med utgångspunkt i mål att sträva mot är det skolans uppdrag att utveckla alla elevers kunskaper så långt som möjligt. I en undervisning som ska stimulera och utmana varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter blir mål att sträva mot en naturlig utgångspunkt.

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för undervisningen, enligt läroplanen. Och här står skolan inför en utmaning! Att de flesta elever trivs med skolan, sina kamrater och sina lärare är en god grund, likaså att eleverna visar intresse och motivation för många av ämnena. Resultaten från NU 03 och resonemangen i denna samtalsguide ger några utgångspunkter inför samtal kring arbetsformer och arbetssätt utifrån ett nationellt perspektiv.

Bedömning för lärande

Den mål- och resultatstyrda skolan och det nuvarande betygssystemet har inneburit en stor omställning för lärarna när det gäller att bedöma elevernas kunskaper. Målstyrningen sätter fokus på den pedagogiska bedömningen som en del av lärandeprocessen. En pedagogisk bedömning är ett verktyg för elevernas utveckling, inte enbart för kontroll.

Lärare, elever och föräldrar behöver ha en gemensam kommunikation om och förståelse av mål, kriterier och bedömningsgrunder. Samtalet mellan dessa parter, kring var varje enskild elev står och vad han eller hon kan utveckla, är centralt. Det handlar om hur den individuella utvecklingsplanen, IUP, kan användas i samband med en bedömning för utveckling. Samtalet kring mål- och bedömningsfrågor är också betydelsefullt för en så rättvis och likvärdig utbildning och betygssättning som möjligt. Varje elev har rätt till lika möjligheter till lärande och utveckling samt till likvärdig bedömning av sina prestationer – oavsett i vilken skola eleven går eller var i landet man bor.

Kön och prestation

Skillnaderna i resultat mellan flickor och pojkar ökar generellt, pojkarna tappar allt mer i förhållande till flickorna. Detta är inte unikt för Sverige utan är en utveckling som syns i hela västvärlden – men den är extra tydlig i Sverige och Norden. I alla grundskolans ämnen, med undantag för idrott och hälsa, når flickorna de högsta betygen i högre utsträckning än vad pojkarna gör. De senaste åren har skillnaderna ökat i flera ämnen.

Resultatskillnaderna mellan flickor och pojkar är inte så stora i de naturorienterande ämnena men är tydliga när det gäller läsförmåga. Oavsett klass, etnicitet och bostadsort läser pojkar som grupp sämre än flickor. Eftersom läsförmåga är väsentlig för lärandet i alla ämnen finns det anledning att särskilt uppmärksamma pojkarnas allt sämre läsförmåga.

Resultaten från NU 03 visar att skillnaderna mellan pojkars och flickors studieresultat till viss del överensstämmer med deras motivation och inställning till studierna. Forskning om varför pojkar underpresterar är inte så utforskat, men engelska forskningsresultat[3] visar att en förklaring kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället som helhet. Skolan, som ska värna om likvärdighet och jämställdhet, behöver ta detta på allvar. Det är skolans uppgift att se till att alla elever kommer till sin rätt i skolan.[3]

LÄSARGUIDE

Samtalsguiden för de samhällsorienterande ämnena består av tre kapitel. De handlar om vilka kunskaper eleverna visar, hur SO-undervisningen ser ut respektive hur eleverna bedöms och betygssätts. Varje kapitel inleds med *Resultatbilder* som visar vad elever kan i dessa ämnen enligt den senaste nationella utvärderingen.

De tre kapitlen fortsätter därefter med varsina två underavsnitt kallade *Utgångspunkter för samtal* och *Frågor att samtala om*.

Utgångspunkter för samtal är tänkt att ge perspektiv på några av de frågor som NU 03 väcker. Där förs resonemang kring undersökningarnas resultat i relation till de bärande idéerna i läro- och kursplanerna.

Förhoppningen är att *Utgångspunkter för samtal* och frågorna som finns i anslutning till varje kapitel i *Frågor att samtala om* ska inspirera till utvecklande samtal och diskussioner pedagoger emellan, i arbetslag och ämnesgrupper. De ska vara ett stöd i arbetet med att utveckla SO-undervisningen på den egna skolan.

---

3) Willis P. (1999), *Learning to Labor. How Working Class Kids get Working Class Jobs.* Hamshire: Gower. Se även Bleach, K.. (Ed) (1998), *Raising Boys' Achievement in Schools.* London: Trentham Books, samt Björnsson, M, (2005), Kön och skolframgång

NU 03 – DEN NATIONELLA UTVÄRDERINGEN AV GRUNDSKOLAN 2003

Sedan 1990-talet har skillnaderna ökat i barns och ungas livsvillkor: ekonomiskt, socialt och kulturellt. Skolan har fått ett förändrat huvudmannaskap, ny läroplan och ett nytt mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Hur man organiserar arbetet i skolan har förändrats bland annat genom att arbetslag har införts. Skolan har också tvingats prioritera sociala insatser allt mer. Vidare har andelen elever med annat modersmål än svenska ökat. År 2006 låg den andelen på cirka 16 procent i grundskolan.[4]

Det var mot bakgrund av dessa förändringar som NU 03 genomfördes. Skolverket ville kartlägga hur grundskolan hade utvecklats under 1990-talet. Vilka insatser behövdes? Hur väl uppfylldes läro- och kursplanernas mål?

NU 03 genomfördes under vårterminen 2003 och omfattade årskurs fem och nio. 6 788 elever, 1 688 lärare och 120 skolor ingick i utvärderingen av årskurs nio.[5]

Eleverna i årskurs nio fick göra kunskapsprov i tio olika ämnen samt ett prov i problemlösning. Elever och lärare besvarade också allmänna och ämnesspecifika enkäter. Genom att en del av proven var upprepningar av prov som ingick i NU 92, blev resultaten i viss mån jämförbara över tid.

I utvärderingen i SO-ämnena användes prov och elev- och lärarenkäter i ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Det fanns även enkäter som vände sig till elever som undervisades i ett sammanhållet SO-ämne. 6700 elever och deras 301 lärare i SO-ämnena deltog. Provuppgifterna var av två slag. Uppgifterna kan karakteriseras som dels endimensionella faktafrågor och dels flerdimensionella frågor som söker pröva elevernas förståelse. De senare kräver att eleverna förklarar sina ställningstaganden, argumenterar och granskar olika argument och värderingar. Många av uppgifterna skisserar en konkret situation och ger eleverna möjligheter att välja olika handlingsalternativ och att ge skäl till sina val.

---

4) Enligt Skolverkets officiella statistik. Vid mätningstillfället 2006 var det 16,3 procent.

5) I utvärderingen av årskurs fem ingick 3 455 elever och 205 lärare. Hela NU 03 omfattade cirka 10 000 elever, 1 900 lärare och 197 skolor.

""Vad man undervisar om, kunskapsinnehållet i det man lär sig kan givetvis och bör kunna påverka arbetsformer och arbetssätt. Vilket innehåll man väljer har att göra med vilka kunskaper och färdigheter som eftersträvas, didaktikens varför-fråga"[6]

1. VAD LÄR SIG ELEVERNA?

Den gemensamma kursplanetexten för SO-ämnena beskriver att kunskaperna inom det samhällsorienterande området ska ge eleverna möjlighet att se omgivningen i relation till sig själva och att förstå sig själva i relation till omgivningen. Det handlar om att se hur individen både formar sin värld och formas av världen. Kunskaperna ska ge eleverna en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och kunna medverka till en hållbar samhällsutveckling.

Huvuduppgiften för SO-ämnena är att tillsammans utveckla elevernas kunskaper om människan och hennes verksamheter, samt om förändringar i naturlandskapet och i samhället på skilda platser och under skilda tider

De kunskaper som eleverna ska utveckla beskrivs både i en gemensam kursplanetext och i fyra ämnesspecifika kursplaner för geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Den gemensamma kursplanetexten kan ses som en bro mellan läroplanen och de ämnesspecifika kursplanerna. De fyra ämnesspecifika kursplanerna förstärker den gemensamma huvudinriktningen.

Det innebär att historieämnet har uppdraget att göra det möjligt för eleverna att se sig själva och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skeende. Geografiämnet har ett särskilt ansvar för elevernas kunskaper om och handlingsberedskap vad gäller överlevnad, resursanvändning och miljöpåverkan. Ämnet samhällskunskap ansvarar för att ta upp och analysera de demokratiska värdena och

6) Granström, K. (2006), Forskning om lärares arbete i klassrumet. s. 87

förmågan att granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor, samt att analysera de internationella utvecklingsfrågorna ur ett helhetsperspektiv. Religionskunskapsämnet ska öka elevernas etiska medvetenhet och skapa handlingsberedskap inför demokrati-, miljö-, jämställdhets- och fredsfrågor.

De ämnesspecifika kunskaperna som eleverna ska utveckla under grundskoletiden beskrivs i Mål att sträva mot för respektive SO-ämne. Dessa ämnesspecifika mål, tillsammans med de SO-gemensamma målen att sträva mot, visar de kunskapskvaliteter eleverna ska utveckla från årskurs ett till nio. De utgör utgångspunkterna för planeringen av undervisningen i respektive ämne.

Elevernas kunskaper förväntas enligt styrdokumenten utvecklas i ett sammanhang och vara ett redskap för eleverna att göra världen mer begriplig. På så sätt präglas elevernas lärande i SO-ämnena tydligt av kontextuella, funktionella och konstruktiva aspekter.[7]

Vilka kunskaper visar eleverna?

NU 03 visar en stor kunskapsspridning hos eleverna. Det finns elever som har stor och djup kunskap i de samhällsorienterade ämnena men även elever som visar okunskap eller mycket grunda kunskaper. NU 03 visar att flertalet elever har SO-kunskaper som kan karakteriseras som mer eller mindre fragmentariska. Kunskaperna är till sitt innehåll lösryckta och ytliga. Många elever visar kunskapsluckor även vad gäller mycket elementära kunskaper. Eleverna har dessutom tydliga svårigheter att visa på orsakssamband. Särskilt gäller det ”skolnära” kunskaper, det vill säga kunskaper som av tradition inhämtas genom skolundervisning.

Den splittrade bilden gäller också elevernas etiska tänkande och demokratiska värderingar. Eleverna vet och kan tydligt uttrycka hur det bör vara, men har svårt att underbygga med välgrundade sakargument.

---

7) Användningen av begreppet kunskaper ansluter i texten nära till de kunskapsformer som omnämns i läroplanen Lpo94; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa former av kunskap kan inte ses isolerade, utan är ömsesidigt beroende och förutsätter varandra. (Sambandet beskrivs närmare i kapitel 3 om bedömning.). Ordet kompetens kan ibland användas som synonym till kunskap. I texten används begreppet förmågor i beskrivningen av elevernas kunskaper. Begreppet förmåga ska då ses som ett samlingsbegrepp på förståelse och färdighet, dvs de kunskapsförmågor som är verktyg för att bearbeta faktakunskaperna.

Problematiken med elevernas kunskaper i SO-ämnena kan enligt professor Mikael Alexandersson beskrivas i form av tre rådande –ismer:

”Den första är en stark verbalism alltså att eleverna kan prata väldigt mycket om viktiga frågor men de saknar substans i sitt prat om detta. Den andra ismen handlar om fragmentarism, de får inte ihop helheterna riktigt, de kan inte binda samman de viktiga frågorna och kan inte alltid tänka kausalt (orsak-verkan). Den tredje ismen är individualism som underbyggs av vissa inslag i SO-undervisningen som exempelvis intressestyrningen. Det är ”jag” som definierar frågorna och de riktas också mycket mot den egna personen.” [8]

Ett huvudsyfte med kunskaperna i SO-ämnena är att eleverna ska kunna använda sina kunskaper som redskap för att orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Men utvärderingen av SO-ämnena pekar på att en relativt stor del av eleverna lämnar grundskolan med alltför splittrade kunskaper för att kunna ”se omgivningen i relation till sig själv och att förstå sig själv i relation till omgivningen”.[9] Detta ger enligt NU 03 anledning att uppmärksamma och diskutera frågan om vilka kunskaper som ska prioriteras i SO-ämnena så att eleverna i enighet med läroplanen kan utveckla ”den gemensamma referensram som alla i samhället behöver”.[10]

Det är samtidigt viktigt att komma ihåg att NU 03 även förmedlar bilder med positiva inslag, som visar att det finns möjligheter att ta vara på. Många av eleverna visar goda kunskaper som väl motsvarar kursplanens mål. Det finns också klara tecken på outnyttjade resurser hos eleverna – de är inte nöjda, de vill ha mer av sådant som man kanske inte alltid får i undervisningen och de vill ofta ha mer kunskaper om sådant som faktiskt är inskrivet i kursplanen att de ska få. Många elever uttrycker även att de kan mer om de bara anstränger sig.

---

8) Skolverket (2005c), *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 – Nuläge och framåtblickar.* s. 226

9) Skolverket (2002a), *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000. Stockholm. Skolverket* s. 65.

10) Skolverket (2006a), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94.* s. 5

En stor potential ligger även i att lärarna uttrycker en positiv inställning till att undervisa i SO-ämnena, även om många lärare samtidigt beskriver att situationen för deras möjligheter till yrkesutövande inte alltid är den önskade.

Det är viktigt att vara medveten om att den bild NU 03 kan ge av elevernas kunskaper i sig har ett begränsat fokus. Uttryck av kunskap som kommunikation, innovation, metakognition och identitetsskapande faller utanför mätningens ramar.

Ovanstående kunskapsbild gäller genomgående för samtliga SO-ämnen. Men utvärderingen ger även en kunskapsbild för varje ämne.

Geografi

Kunskaper i geografi ska utveckla elevernas insikter i förhållandet mellan människan och hennes omgivning. Kursplanen strukturerar kunskaperna utifrån tre samverkande förmågor – att *beskriva*, att *analysera* och att kunna *se konsekvenser*.

Ämnets beskrivande aspekt innebär att eleverna successivt lär känna sin värld och blir förtrogna med likheter och skillnader i levnadsvillkor och miljö i olika områden. Den analyserande aspekten handlar om att kunna förklara och förstå geografiska förhållanden och förändringar. Den konsekvensinriktade aspekten innebär att eleverna kan bedöma möjliga konsekvenser av människors påverkan i naturen och se konsekvenser av skilda geografiska händelser. Eleverna kan då också se och värdera vilka konsekvenser deras eget tänkande och handlande har för samhället och naturlandskapet.

De flesta eleverna, 85 procent, når enligt NU 03 kursplanens mål att uppnå beträffande elementära ämneskunskaper som namngeografi och i lägre grad även enkel tabell- och diagramtolkning. En stor majoritet av eleverna motsvarar också läroplanens och kursplanens mål att utifrån ett demokratiskt perspektiv och miljötänkande kunna se och hävda olika handlingsalternativ för en hållbar utveckling. Eleverna ser allvarligt på miljöproblemen och visar i mycket stor utsträckning respekt för vår gemensamma miljö.

Bristerna i geografiämnet är att många av eleverna tar ställning och visar kunskaper utan att i sina svar närmare kunna beskriva samband eller förklara orsaker till det som de tar ställning till. Därför bedöms en majoritet av eleverna visa en alltför grund kunskapsnivå i geografi i förhållande till de krav som ställs i kursplanens mål att uppnå för årskurs nio. Enligt kursplanen ska de ”förstå vad

som utgör resurser i naturen, kunna se samband mellan naturresurser och människors verksamheter, ge exempel på hur människors handlingar påverkar miljön och visa på olika alternativ i miljöfrågor".

Historia

Kursplanen pekar på historieämnets ansvar för att skapa förståelse av nutiden och ge perspektiv på framtiden. Fokus ligger på att eleverna ska kunna se sig själva och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skeende. NU 03 fokuserade här på elevernas *tidsmedvetande* och deras *historiemedvetande*.

När det gäller tidsmedvetande visar resultaten att en stor grupp elever (25-75 procent beroende på fråga) har svårigheter att nå kursplanens mål att tidsmässigt identifiera historiska händelser med betydelse för vår egen tid. Det gäller även när frågorna rör mycket elementära och centrala företeelser. Undantaget är andra världskriget, som fler nu än i tidigare utvärderingar kan placera in i rätt tidsperiod.

Ännu färre elever bedöms nå kursplanens mål att uppnå vad gäller historiemedvetande. I en uppgift att beskriva hur den svenska välfärden samt demokratin uppkom prövar NU 03 målet att eleverna "har insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor". De insikter som speglas i elevernas svar visar på en stor spridning från mycket god till liten överblick eller inget svar alls. De elever som visar kunskap inom området anknyter i sina svar ofta till vad detta har kommit att betyda för elevernas egen samtid. Större delen av elevernas svar faller inte in under några bestämda kategorier, utan är mera svävande och otydliga som förklaringar.

Utvärderingen lyfter fram frågan om vad ett fragmentariskt tids- och historiemedvetande innebär för elevernas möjligheter att förstå sin nutid och kunna agera och lägga perspektiv på framtiden.[11]

Religionskunskap

Kursplanen i religionskunskap har tre perspektiv; *Tro och tradition*, *Etik* samt *Livsfrågor och livstolkning*. I ljuset av det mångkulturella samhället betonas särskilt likheterna mellan olika kulturella och religiösa traditioner.

---

11) Se vidare t ex Långström, Sture (2001). Ungdomar tycker om historia och politik

När det gäller kunskaper om *tro och tradition* har eleverna goda kunskaper inom den egna sfären. De har däremot tydliga brister i kunskapen om religioner och livsåskådningar utanför den egna erfarenhetsvärlden, det vill säga i kunskaper som borde ha skapats i skolans undervisning. Det är till exempel anmärkningsvärt att endast 65 procent vet att ramadan hör hemma i islam, med tanke på att ingen undervisning om islam lär utelämna ramadans betydelse. Även resultaten från en uppgift om att ge exempel på en religiös berättelse tyder på en brist hos eleverna att reflektera över och tillämpa vad de har lärt sig.

Elevernas *etiska* medvetenhet är emellertid stark. Uppemot 90 procent av eleverna visar genom sina svar att de har ett uttalat etiskt tänkande. Det blir tydligt när de i sina ställningstaganden visar att de har uppfattat att en situation innehåller en etisk dimension – en föreställning om rätt och orätt. På så sätt uppfyller de kursplanens mål att uppnå när det gäller att ”kunna föra etiska resonemang”.

En stor majoritet av eleverna kan ”se konsekvenser av olika ställningstaganden”. Med detta är inte sagt att alla dessa elever argumenterar för eller följer den demokratiska värdegrunden, men den finns med vid deras ställningstaganden. En jämförelse mellan resultaten i NU 03 och NU 92 tyder på att andelen elever som är övertygande och konsekventa i ett synsätt grundat i människors lika värde tycks ha minskat något. Elevernas svar visar att den etiska medvetenheten fortfarande är stark, men att det finns en förskjutning mot ett ökat antal ställningstaganden till förmån för den egna individens personliga vinning.[12]

I NU 03 konstateras brister i elevernas förhållningssätt gentemot sådana kulturyttringar och livsstilar som är mer okända för dem. Dock är solidaritet och känsla för de svaga den dominerande inställningen hos eleverna. En tolkning kan vara att skolans stärkta fokus på värdegrunden på ett mycket verksamt sätt bidragit till att motverka en ännu större negativ trend.

Mer än hälften av eleverna anser att de i skolan inte sysslat nämnvärt med existentiella frågor, så kallade *livsfrågor,* som de själva anser är viktiga och som framhävs i kursplanen. Genom sina svar visar en stor majoritet av eleverna, trots detta, att de uppfyller kursplanens grundläggande mål att uppnå när det gäller att ”kunna reflektera över och formulera sig i för henne eller honom viktiga livsfrågor”.

---

12) För exempel, se Jönsson, R. Liljefors Persson, B. (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Religionskunskap*. s. 31f.

Samhällskunskap

I kursplanen för samhällskunskap har två perspektiv renodlats:

- demokrati som förhållningssätt och deltagande
- förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor som en grund för att kunna respektera och främja människors lika värde.

Kursplanen betonar begreppet kulturell mångfald och förmågan att ta ställning till olika former av förtryck och rasism.

Inom området demokrati som förhållningssätt och deltagande visar utvärderingen att eleverna är något mer politiskt intresserade och något mer aktiva vad gäller att vilja påverka samhällsförhållanden än vad tidigare utvärderingar har visat. Eleverna visar i sina svar ett starkare samhällsengagemang än de elever som deltog i NU 92. Eleverna är potentiellt aktiva samhällsmedborgare. De vill påverka samhällsutvecklingen.

Eleverna visar i sina svar att de vet vad begreppet demokrati står för. De kan även placera riksdagens partier på en vänster-högerskala. De har dessutom generellt en god förmåga att uppfatta och förstå olika politiska budskap. Däremot har de bristande kunskaper om politiska procedurer. Bland annat är majoritetsprincipen och den problematik som sammanhänger med den, till exempel minoriteternas rättigheter, inte självklara.

Fastän attityderna till demokrati är positiva är det viktigt att uppmärksamma att kunskaperna om demokrati inte är tillfredsställande. Elevernas kunskaper om grundläggande förhållanden i det svenska politiska systemet är lika låga som 1992. Eleverna tycks därmed ha ungefär samma kunskaper på området som den genomsnittliga vuxna svenska befolkningen. Eleverna kan dock förväntas ha bättre kunskaper med tanke på den omfattande undervisningstid som lärarna uppger ägnas åt dessa frågor.

Även elevernas förståelse av demokratins principer har brister. En majoritet av eleverna, 80 procent, instämmer i att män och kvinnor är jämställda. I övrigt visar elevsvaren på uppfattningar som inte alltid ligger i linje med den demokratiska värdegrunden.[13] Det handlar bland annat om invandring, straffskalor, sexu-

13) Se vidare Skolverket (2004b), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Huvudrapport –naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9. s 84. och Oscarsson,V. (2005a), *Elevers demokratiska kompetens* s 57ff

ell läggning och utsatta grupper. Resultaten i NU 03 tyder på att många elever lämnar studierna i samhällskunskap utan att ha internaliserat grundläggande demokratiska värden. Och det är tydligt att flickor sluter upp kring värdegrunden i betydligt större utsträckning än pojkar.

Den samlade slutsatsen när det gäller demokrati är att resultatet inte är tillfredsställande. Eleverna visar generellt inte de kunskaper som motsvarar kursplanens mål att uppnå för årskurs nio, där det står att eleverna ska ”ha grundläggande kunskaper om det svenska styrelsesättets framväxt och samhällssystemets uppbyggnad samt förstå innebörden av det grundläggande norm- och rättssystemet i Sverige”.[14]

Beträffande elevernas kunskaper om ekonomi ser det ljusare ut. Enligt kursplanen är ett av målen att uppnå ”kännedom om samhällsekonomi, hushållsekonomi och privatekonomi”. Och NU-resultaten bedöms här motsvara en god måluppfyllelse. Det gäller främst förståelsen av vad som styr prisbildning, där tre av fyra elever visar att de förstår principen om utbud – efterfrågan. Det gäller också förmågan att tolka och analysera ett budskap i en fiktiv tidningsartikel om en fabriksnedläggelse.

Däremot är det sämre ställt med måluppfyllelsen när det gäller att förstå innebörden av enkla ekonomiska termer, till exempel ränta, inflation, BNP, offentlig sektor och progressiv skatt. På denna typ av enkla faktafrågor om vardagsnära ekonomiska termer svarar visserligen ungefär 50 procent av eleverna rätt, men närmare en tredjedel av eleverna anger att de inte vet vad som menas med ekonomitermerna.

Enligt kursplanen ska eleverna för att nå mål att uppnå ha kunskaper om internationella förhållanden och kunna diskutera relationer och samarbete i ett globalt perspektiv. Det globala perspektivet är bland de absolut främsta inom SO-området när det gäller elevintresse. Däremot väcker inte det europeiska perspektivet samma intresse hos eleverna. Den europeiska identiteten är svagt förankrad. Eleverna ser sig mer som världsmedborgare än som européer. Eleverna vill, i linje med detta, ha mer undervisning om de globala frågorna än vad de får. Eleverna visar också goda kunskaper inom området. I utvärderingen 1998, US 98, ställdes ett tiotal enkla faktafrågor om globala förhållanden. Ett antal identiska frågor ställdes i NU 03 för att ta reda på om eleverna har bättre eller sämre kunskaper på området än tidigare. Svaren indikerar att eleverna i NU 03 har bättre kunskaper om globala förhållanden än eleverna i US 98.[15]

---

14) Politik i skolan. (2004).

15) Skolverket (1998). Tema tillståndet i världen.

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

De kunskaper eleverna visar kan ofta karakteriseras som fragmentariska. Dessutom skiljer sig kunskapernas innehåll från elev till elev. Denna bild ska ställas mot förväntningarna på att eleverna ska ha kunskaper med sammanhang som ger dem kompetens att samtala om, värdera och använda det de lärt sig för sin egen utveckling och i sina relationer med omgivningen.

De följande utgångspunkterna för samtal utgår från faktorer som NU 03 lyfter fram i syfte att stärka elevernas möjlighet till lärande i SO-ämnena. Det gäller lärarens kompetens, tolkning av kursplanen och inriktning i lärandet. För de enskilda ämnena uppmärksammas också specifika faktorer som bidrar till lärande i ämnena.

Läraren framgångsfaktor för eleverna

Att läraren gör ämnet intressant för eleverna är en tydlig framgångfaktor för deras lärande. Den samlade forskningen visar att det är lärarens kompetens som är den resurs som har störst betydelse för elevernas resultat.[16] Detta bekräftas i NU 03, där den enskilda lärarens betydelse för att göra SO-undervisningen intressant är mycket framträdande i elevernas svar. Samtidigt beskriver de elever som är negativa till SO att ämnena är ointressanta, att det är för många prov och för enformig undervisning.

I en fördjupad NU 03-studie av lärarens betydelse[17] konstateras ett generellt samband mellan faktorer hos läraren, elevernas lärandemiljö och elevernas prestationer.[18] När eleverna beskriver bra lärare handlar det om att de undervisar bra, förklarar så att eleverna förstår och gör ämnet intressant. Eleverna beskriver också att det är dessa lärare som de i högre grad lyssnar till.

---

16) Gustavsson, J. E. & Myrberg, E. (2002), *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiskt resultat*. s. 11

17) Skolverket (2006), *Lusten och möjligheten*. s. 6 f.

18) Mätningar av samband med elevernas prestationer har dock endast kunnat genomföras för ämnena svenska, matematik och engelska.

Dessa lärare, i sin tur, har i högre grad lärarutbildning och utbildning i ämnet, uttrycker i högre grad att de har mycket god tillit till sin metodiska och didaktiska förmåga och upplever i högre grad att det är roligt att undervisa i ämnet. Sambandet är även omvänt. De lärare som saknar lärarutbildning och utbildning i ämnet, de som inte känner tillit till sin kompetens och de som inte kan uppleva lusten att undervisa i ämnet, upplevs av eleverna i lägre grad som bra lärare.

Studien pekar följaktligen ut tre grundläggande förutsättningar för lärarens möjligheter att utveckla elevernas lärande:

- *att läraren är lärarutbildad och utbildad i de ämnen han eller hon undervisar i*
- *att läraren känner tillit till och kan uttrycka sin metodiska och didaktiska kompetens*
- *att läraren upplever att det är roligt att undervisa i ämnet.*[19]

Särskilt viktigt är att studien identifierar de kompetenser som behövs hos läraren för att fånga de omotiverade elevernas intresse. För att göra detta räcker det inte med utbildning. En avgörande faktor är istället att läraren har en trygghet i sin yrkesroll som uttrycks i tillit till sin egen metodiska och didaktiska kompetens. Då gör även vanligtvis omotiverade och lågpresterande elever bedömningen att läraren är bra och motiverar dem för ämnet. Den andra faktorn som påverkar alla elevers lärande, även de annars omotiverade och lågpresterande, är lärarens entusiasm. De lärare som uttrycker att det är roligt att undervisa har i högre grad elever som upplever en bättre lärandesituation och som presterar bättre på de nationella proven i svenska och matematik.[20]

19) Skolverket (2006), *Lusten och möjligheten.* s. 6
20) Skolverket (2006), *Lusten och möjligheten.* s. 17ff

För att läraren ska vara en framgångsfaktor för eleverna behöver han eller hon alltså ha en god egen grund för att kunna känna tillit i sitt yrkesutövande. En sådan grund utmärks av kunskap om uppdraget i styrdokumenten, ämneskunskap, ämnesdidaktisk kompetens och förmåga att kunna skapa en relation till eleverna som stimulerar dem till nyfikenhet och lust att lära. Utan trygghet i en egen grundkompetens minskar lärarens möjligheter att ha en positiv inverkan på elevernas lärande. Ett sätt att värdera sin egen lärarinsats kan vara att låta eleverna själva uttrycka nyttan och värdet av det de lärt sig i SO-ämnena.

Det räcker dock inte med att lärarna har en god kompetens. Lärarna måste även ha lokala förutsättningar. Bland annat i form av tid för pedagogiska och ämnesdidaktiska samtal, successiv kompetensutveckling, funktionella lokaler samt datorer och andra grundläggande undervisningsredskap. I så breda och perspektivrika ämnen som SO-ämnena gäller det att inte brister i lokala förutsättningar hindrar lärarens yrkesutövning och därmed elevernas möjligheter att lära.

Röda trådar istället för en röra av trådar

Inte minst för SO-lärarna uppstår frågan hur man kan finna hanterbarhet i SO-kursplanens många och omfattande mål. I lärarens uppdrag ligger att förankra sitt yrkesutövande i styrdokumenten. Målen i kursplanen i SO-ämnena är inte förhandlingsbara eller urvalsbara. Kursplanen är en förordning och gäller i sin helhet. Kursplanen i ämnet gäller under hela grundskoletiden, och dess mål är inga ”engångsmål”, utan ska genom undervisningen från årskurs ett till nio successivt förstärkas. Mål att sträva mot är för varje ämne ungefär åtta stycken. Till detta kommer tretton gemensamma SO-mål. För att göra målen hanterbara krävs en professionell tolkning, det vill säga en kollektiv och gemensam tolkning av lärarna i ämnet. Inte minst viktig är en dialog och ett gemensamt tolkningsarbete mellan lärare som undervisar i ämnet i tidigare och senare årskurser.

Ämneslärare som har reflekterat kring tolkning och tillämpning av målen har funnit röda trådar i de mål som ska styra undervisningens inriktning från årskurs ett till nio. De gemensamma SO-målen och de specifika ämnesmålen är till stor del kompletterande. Detta innebär en möjlighet att genom samläsning lyfta fram de röda trådarna som ska genomsyra undervisningen i ämnet från årskurs ett till nio. Ett sätt att koncentrera målen är att klargöra de röda trådarna mellan

målen i SO-kursplanen och de mer specifika ämnesmålen och på så sätt få fram huvudinriktningen för elevernas kunskapsutveckling i ämnet. Till exempel är ett mål att sträva mot i den gemensamma SO-kursplanen att eleverna utvecklar…

- *förståelse av grundläggande existentiella och etiska synsätt och kan använda sin förståelse vid egna ställningstaganden,*

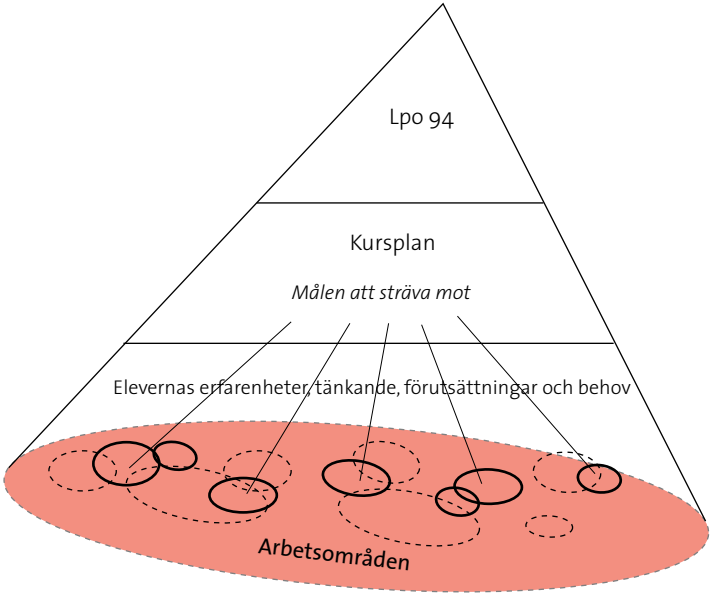
Detta fördjupas i mål att sträva mot för religionskunskap till att inriktningen ska vara att eleverna…

- *reflekterar över etiska, existentiella och religiösa frågor som berör hans eller hennes liv,*
- *utvecklar förståelse av ställningstaganden i religiösa och etiska frågor samt en grundläggande etisk hållning som grund för egna ställningstaganden och eget handlande,*

Exemplet visar hur tre mål kan samordnas till en huvudinriktning – reflektion över existentiella och etiska frågor. Det blir en av de röda trådar som ska styra undervisningen i religionskunskap under grundskoletiden. På så sätt, genom analys av mål att sträva mot, kan ett antal röda trådar identifieras. De röda trådarna kan i sin tur bli utgångspunkt för att konkretisera och strukturera olika arbetsområden. Och eftersom eleverna, som kursplanen föreskriver, ska vara med och utvärdera undervisningen är det naturligt att successivt komma tillbaka till dessa röda trådar vid utvärdering av hur undervisningen har varit och vilka resultat eleverna har uppnått. De röda trådarna ger på samma gång eleverna, och deras föräldrar, insikt i vilken kunskapsutveckling som undervisningen syftar till.

Kursplanen håller koll på kursen

Många är vittnesmålen om tidsbrist och stress över att inte hinna med den ofta långa lista av arbetsområden som man från början hade hoppats klara av. Det gäller därför att finna en planeringsgrund som undviker att man hamnar i detta stressande läge.



Det är naturligtvis svårt att med en bild helt illustrera sambandet mellan kunskapskvaliteterna i kursplanen och valet av konkret innehåll. Figurens bottenplatta visar på SO-ämnenas stora kunskapsfält. Den är streckad eftersom den kan vara hur stor som helst. De tjocka cirklarna markerar de innehållsliga urvalen, medan de streckade cirklarna markerar närliggande områden som utgörs av kunskaper från andra ämnesfält.

Figuren ovan illustrerar utgångspunkterna för en sådan planering och visar att de kunskaper i ämnet som beskrivs i kursplanens mål ska vara riktningsgivande för val av konkreta arbetsområden. Därmed kan antalet områden begränsas och balanseras. Om utgångspunkten tas i något eller några av de kunskaper som uttrycks i mål att sträva mot, blir den naturliga startpunkten att finna och forma de

arbetsområden som utvecklar de efterfrågade kunskaperna. Då kan det också bli lättare för eleverna och lärarna att utvärdera undervisningens effekt mot de på förhand bestämda målen. Genom att det inte är en mängd arbetsområden som ska hinnas med, utan ett antal kunskapsmål som successivt ska förstärkas, kan det även innebära minskad upplevelse av så kallad stofträngsel.

Figuren illustrerar också hur undervisningen i enighet med läroplanens uppdrag ska förankras i elevernas erfarenheter, tänkande, förutsättningar och behov. Tankar och erfarenheter från eleverna blir bidrag i planeringsarbetet och skapar motivation inför arbetet.

Det finns anledning att uppmärksamma att samspelet kursplanemål – elevernas erfarenheter – valda arbetsområden, finns med vid planering av undervisningen som en grund för en gemensam bild av vad man ska arbeta med och varför.

Gemensam bild av målet fokuserar lärandet

Kunskaperna i SO-ämnena skiljer sig mycket åt från elev till elev. Det gäller både kunskapernas kvalitet och innehåll. Ur det förhållandet uppkommer frågan hur skillnaden kan vara så stor när all undervisning ju ska utgå från samma mål i kursplanen. En bild framgår av intervjuer med lärare i samhällskunskap.[21] De visar att det är självklart att arbeta med demokratisk fostran och med Sveriges statsskick, samtidigt som få lärare säger sig ha reflekterat mer ingående över hur det uttrycks i kursplanen. Detta bekräftas av en studie om lärarens betydelse. Här anger mindre än hälften av lärarna att de diskuterar med kollegor om hur kursplanen kan tolkas och användas.[22] Det finns därför anledning att diskutera möjligheterna till en gemensam tolkning av kursplanens kunskapsuppdrag.

De flesta lärarna i SO-ämnena beskriver att de utgår från sina egna tankar och erfarenheter när de planerar arbetet. Det är således vanligt att läraren använder sitt eget intresse som kompass för att hitta rätt i den djungel av möjligheter som finns i SO-ämnena. Eleverna kan därför i samma ämne möta olika tolkningar av kursplanen och olika kunskapssyner hos varje ny lärare de har under grundskoletiden.

---

21) Skolverket (2008b), *Kursplanen – ett rättesnöre.* Rapport 310. Bilaga 2. Samhällskunskap. s. 32
22) Skolverket (2006), *Lusten och möjligheten* s. 31

Kursplanerna för SO-ämnena innehåller många och omfattande mål. Det kan ses som ett tecken på ämnenas stora omfång. I jämförelse med den undervisningstid som står till förfogande kan målen kännas stora och besvärliga att tolka. Särskilt problematiskt blir det om läraren är ensam i sin tolkning. Saknar läraren dessutom utbildning i ämnet kan det bli ännu svårare att göra en kursplaneförankrad tolkning som underlag för undervisning som skapar mening för eleverna.

Lärobokens närvaro är fortfarande stor, även om den enligt lärarna har minskat i betydelse. Om ingen lokal kursplanetolkning görs, kan det i praktiken bli läroboksförfattarnas struktur och val av innehåll som påverkar vad eleverna lär sig. Om utgångspunkten i annat fall tas i en lokal ämnestradition kan en sådan upplevas tydlig och gemensam. Problemet är att den insikt som framtagandeprocessen skapar hos lärare och elever saknas.

Om kursplanens beskrivning av helheten i inriktningen känns för stor och ogripbar att ha som utgångspunkt finns en risk att undervisningen fokuseras mer på de separata delarna än de större sammanhangen. Separata delar som kan hämtas från lärarens eller elevernas intressesfärer, eller från lärobokens olika avsnitt. Risken finns därmed att det i praktiken blir lärarens särskilda intresse, lokala ämnestraditioner, läroboken eller eleverna själva som styr undervisningens inriktning och innehåll.

Om det är så att eleverna själva får välja mål och innehåll efter egna intressen kan det innebära att de begränsas till en smal innehållslig kunskapssfär, olika för varje elev. NU 03 uppmärksammar problemet med att koppla ihop elevernas eget inflytande med att eleverna får ”forska” om något som de tycker är intressant. Detta, tillsammans med ensamarbete, kan bidra till att analys och helhet försvagas till förmån för en splittrad kunskapsbild. Visserligen kan man slå ihop alla elevers olika arbeten och hävda att de tillsammans täcker ett stort kursplaneområde inom SO. Frågan är dock vad varje enskild elev har lärt utöver sitt eget område.[23]

Eleverna ska således vara utgångspunkt, men inte bestämma målet. Målet är redan satt i kursplanerna. Läraren och eleverna ska tillsammans utgå från mål att sträva mot och ytterligare konkretisera målet. Det målet underlättar sedan planeringen av undervisningen.

---

23) Alexandersson, M. & Limberg, L., (2004), *Textflytt och sökslump*, s. 18

Meningen med fakta – fakta med mening

Till skillnad från till exempel de naturorienterande ämnenas kursplaner ger SO-kursplanerna ofta mer generella och abstrakta innehållsliga anvisningar. I en av Skolverkets aktuella analyser beskrivs att faktakunskap om specifika begrepp och procedurer i NO-ämnena och matematik oftast är en förutsättning för att eleverna ska kunna visa även mer generella kompetenser i ämnet. Frågan om vilka dessa faktakunskaper då ska vara besvaras med att man i NO-ämnena får förlita sig på att det i ett litet land som Sverige råder konsensus kring hur avgränsningarna av stoffet ska ske.[24] Vid en jämförelse med SO-ämnena gäller också här att mer generella kompetenser måste innefatta kunskap om fakta, begrepp och olika skeenden för att vara brukbara. Dock finns en betydelsefull skillnad. För SO-ämnena finns ingen konsensus om vilka faktakunskaperna ska vara. Tvärtom är valet av arbetsområden i SO-ämnena ofta olika från skola till skola, från lärare till lärare. Om dessa olikheter leder till skillnader även i måluppfyllelse, innebär det naturligtvis en problematik vad gäller kunskapskvaliteter och likvärdighet.

Men faktakunskaperna är föränderliga och fylls hela tiden på med ny information. Det ger SO-ämnena unika möjligheter att välja faktakunskaper som är meningsbärande för de kunskaper som ska utvecklas. Flödet av faktakunskaper leder dock till ett stort behov av lokala ämnesdidaktiska samtal där lärare förtydligar principerna för hur fakta väljs och används i undervisningen.

SO-ämnena rymmer en oändlig mängd möjliga faktakunskaper. Det kan upplevas som ämnenas välsignelse, men även deras förbannelse. Kvaliteten på lärandet i SO-ämnena är bland annat beroende av vilka faktakunskaper som väljs och hur de används. Om faktakunskaperna prioriteras upp, direkt eller indirekt via betoning på skriftliga prov, kan det innebära att lärandet stannar vid minneskunskaper som snart försvinner. Om faktakunskaper å andra sidan prioriteras ner till förmån för mer generella förmågor riskerar elevernas förståelse av innehållet att bli sekundärt, och därmed glömmas bort. Det innebär att lika lite som endast faktakunskaper ger lärande, lika lite kan lärande ske utan meningsfulla faktakunskaper. Istället är lärande ett samspel mellan att veta, att tänka om det man vet och att uttrycka och pröva sina tankar.

---

24) Skolverket (2006b), *Med fokus på matematik och naturvetenskap*, s. 19

Att avsaknad av förankring i fakta kan kantra hela lärandet framgår av intervjuer inom ett problemlösningsprojekt i NU 03. Intervjuerna visar hur elever i årskurs fem och nio okritiskt anammar olika människors synpunkter utan att reflektera över innehållet och utan att utgå från någon form av faktakunskap.[25] Utvärderingen visar att eleverna sällan inser att de måste känna till faktaförhållanden för att kritiskt kunna ifrågasätta den information de hittar. Att söka information, lösa problem eller tänka kritiskt förutsätter ett kunskapsinnehåll – ett *vad*.[26]

För att kunna tala om faktakunskaper är det viktigt att ha en gemensam bild av vad som avses. Faktakunskaper är information där man vet att något förhåller sig på ena eller andra sättet. Om faktakunskaper begränsas till avgränsade enheter som kan återges rätt eller fel begränsar de elevernas lärande snarare än befruktar det. Om faktakunskaperna däremot innebär vetande om adekvata enskilda fakta, begrepp och procedurer (skeenden och metoder) kan de bära framåt och stimulera elevernas förståelse. Elevernas tänkande och användning av sina tankar kan skapa behov av att veta mer. På så sätt är faktainnehållet en verksam del i lärandet sett som en helhet.

Sammanhanget ger kunskapen mening

Ingen har användning av osammanhängande kunskaper. Ändå är det fragmentariska kunskaper som framträder tydligast när eleverna visar sina kunskaper i de olika SO-ämnena. Men det finns också en annan bild. Många elever har gedigna kunskaper, helt i linje med kursplanen. De elever som visar mycket goda kunskaper har på ett helt annat sätt klarat att se sina kunskaper i ett sammanhang. Ett sammanhang som de anknyter till andra företeelser och till egna erfarenheter och tankar.

En bidragande orsak till de osammanhängande kunskaperna kan vara lärares och elevers upplevelse att så mycket inom olika områden ska hinnas med på en begränsad tid. Även om kursplanerna i SO-ämnena inte föreskriver konkret innehåll kan de, som tidigare påtalats, tillsammans med lärarens höga ambitioner, ge anledning till planer med ett omfattande innehåll. Om verklighetens tids-

25) Skolverket (2004b), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, s. 174
26) Alexandersson, M. & Limberg, L., (2004), *Textflytt och sökslump*. s. 11

ramar sedan inte motsvarar de tänkta kan det ge anledning till en stress som inte befruktar djuplärande, även om områdena hinns med på ytan. Det finns då en stor risk att det eleverna försöker lära sig inte hinner förankras i förståelse eller befästas genom olika former av användning. En situation som leder till att det eleverna memorerar snart kan komma att falla isär.

En annan orsak till splittringen kan vara att elevernas kunskaper i hög grad mäts genom prov. Beroende på provets utformning kan det innebära att helhetstänkande och problematiserande i praktiken får en lägre prioritet hos eleverna. Det som kommer på provet är ofta det som eleverna uppfattar som viktig kunskap. Ibland kanske proven bara mäter kunskaperna mot den genomförda undervisningen eller lärobokens innehåll, och inte mot bedömningens inriktning i kursplanen och i adekvata fall mot mål att uppnå och betygskriterier. Provet mäter då inte den förståelse av sammanhang som kursplanens mål syftar till. Det är också avgörande att den återkoppling eleverna får på sina prestationer ger dem en bild av deras styrkor och förbättringsområden så att det bidrar till deras fortsatta lärande.

En tredje orsak till splittringen kan vara att eleverna saknar relation till det de ska lära. Om kunskaperna inte anknyter till egna tankar och väcker elevernas behov att veta mer, minskar motivationen drastiskt. Att uppleva hur de nya kunskaperna belyser och utvidgar ett tidigare känt sammanhang, är nog den viktigaste återkopplingen för att SO-undervisningen ska vara meningsbärande för eleverna. Sådana sammanhang kan anknyta till det de redan kan i ämnet, till kunskaper i andra ämnen, till deras egna tankar eller till det de har fått veta genom massmedia och utanför skolan. I NU 03 visas detta genom att de elever som uttrycker goda kunskaper ofta anknyter till något tidigare känt eller till sina egna tankar och erfarenheter.

En huvudfråga för SO-ämnena är vad som orsakar de osammanhängande kunskaper som många elever visar och hur denna situation kan undvikas. Inte minst gäller det då att uppmärksamma och flerfaldiga de undervisningssituationer där eleverna använder sina kunskaper i olika meningsfulla situationer. En stor möjlighet i SO-undervisningen är att utgå ifrån de sammanhang som eleverna ser och ge dem möjlighet att utforska och vidga sin omvärld med nya SO-kunskaper. Det innebär att elevernas kunskapsutveckling i SO-ämnena kan prövas mot hur lärandet förändrat elevernas bild av sammanhang.

Sambanden visar nyttan med kunskapen

Många elever har i alla SO-ämnena uppenbara problem att förklara en situation i termer av orsak och verkan. Därmed saknar dessa elever även bra förutsättningar för att problematisera och för att kunna se hur olika förhållanden och ställningstaganden ger olika effekter. Det innebär risk för att lärandet stannar vid en ytlig kunskap, som inte ger den nyfikenhet, kreativitet och brukbarhet som läroplanen beskriver som mål för lärande. I ett samhälle som blir alltmer komplicerat och sammansatt finns inga självklara och enkla samband. Inte heller bland experter inom olika områden finns en självklar samsyn om samband mellan orsaker och verkan. Men ett komplext förhållande får inte innebära att undervisningen tonar ner vikten av att se och pröva samband. Tvärtom! Istället är det av största vikt att eleverna genom SO-ämnena får tillfälle att se och reflektera över samband vad gäller såväl faktaförhållanden som etiska förhållningssätt. På så sätt kan eleverna uppleva hur kunskaper i SO-ämnena kan användas för att bättre förstå tillvarons och samhällets komplexitet.

Ett exempel på vikten av förståelse av samband ges i beskrivningen av elevernas kunskaper i geografi. Elevernas bristande förståelse av varför översvämningar uppstår analyseras av ämnesforskarna som brist på förståelse av samband:

I de tidningsartiklar som rörde de omfattande översvämningarna i Europa gavs ingående skildringar av konsekvenserna av katastroferna, men inte i en enda av de artiklar som vi läste förklarades sambanden mellan orsak och verkan. De tog inte heller upp några förklaringar som visade vilken roll vi människor spelar som aktörer i detta sammanhang. Detta understryker vikten av att undervisningen i skolan även fokuserar orsakssammanhang och konsekvenser av mänskligt handlande. Vi tror att denna typ av frågor som rör komplexa samband sällan bearbetas på djupet i undervisningen så att de blir konkreta och verkliga för eleverna. En väg att nå förståelse är att eleverna arbetar med konkreta exempel kopplade till närmiljön och elevernas vardag. Ett exempel är att göra väderobservationer under en längre tid och att utgå ifrån elevernas egna upplevelser och erfarenheter i analysen. Vad innebär egentligen väder? Vilka är vädrets olika variabler (d.v.s. vad mäter vi?) och vilka är sambanden mellan dessa? Genom att konkretisera variablerna med hjälp av mätningar, experiment och iakttagelser ökar vi elevernas möjligheter att se samband och förstå.[27]

---

27) Lundahl, M. m. fl. (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Geografiämnet och förståelsen för hållbar utveckling*. s. 24

Samband som bygger upp förståelse finns ibland i själva ämnet, men ofta behövs kunskaper även från andra ämnen, till exempel NO-ämnena, som exemplet visar.

Men det gäller inte bara att förklara samband i ett skeende, det gäller också att ta etisk ställning till ett skeende eller en företeelse. Vad är rätt och vad är orätt? I NU 03 prövas både elevernas förmåga att välja handlingssätt för en hållbar utveckling och deras förmåga att hävda de demokratiska värdena i polemik mot antidemokratiska argument. I båda fallen framträder hos många elever påfallande grunda och osammanhängande kunskaper om orsak och verkan. Eleverna tycks ha en uppfattning om vad som är ”rätt svar”, men de har svårt att förklara varför. Eleverna vet att man bör åka tåg hellre än bil, men kan oftast inte förklara varför. Inte heller verkar de flesta elever ha reflekterat över sig själva och sitt eget, eller sin nära omgivnings, handlande som bidragande orsak till skeenden. Som en följd av detta ser eleverna inte så mycket till sitt eget ansvar som till samhällets, när det kommer till konkreta insatser. Elevernas etiska ställningstaganden visar ofta på en oförmåga att klargöra motiven för sina handlingar. Det allvarligaste ur ett samhällsperspektiv är att många elever inte kan visa sambandet mellan de demokratiska värdena och hur de själva bör ta ställning i samhälliga frågor om rätt och orätt. Eleverna har svårt att problematisera sitt handlande i relation till människans lika värde, jämställdhet, omsorg om svaga och utsatta, och andra av demokratins grundvärden. Samtidigt är det just en sådan demokratisk kompetens som läroplanen framhäver och som alla ämnen, men särskilt religionskunskap och samhällskunskap, har fått ett särskilt uppdrag att stärka.

Många elever visar således i sina svar bristande förmåga att utgå från vetande om hur det förhåller sig, att reflektera över orsak och verkan, och att pröva sina ställningstaganden. Det skapar naturligtvis en osäkerhet kring den egna förståelsen och därmed en osäkerhet kring nyttan av kunskapen. Denna inre osäkerhet hos elever kan innebära en okritisk mottaglighet för andra enklare synsätt. Utan träning att upptäcka och kritiskt analysera orsaksförhållanden finns alltid en frestelse att acceptera de enkla lösningar som eleverna erbjuds via massmedia och auktoritära personer i sin närhet. Viljan att dölja sin osäkerhet kan därför i förlängningen medföra ökad risk att elever istället okritiskt accepterar enkla och dogmatiska ställningstaganden i komplicerade frågor.

Omvänt betyder det att en undervisning som fokuserar på att utveckla elevernas förmåga att se orsak och verkan och andra samband, bidrar till att stärka

elevernas tillit till sitt eget tänkande. Sådan undervisning kan befästa elevernas kunskaper och visa på nyttan av dem. Att se samband innebär också att kunna och vilja ifrågasätta och laborera med olika möjligheter. På så sätt stärks även sambandet mellan elevernas vetande om ett innehåll, deras förståelse av innehållet och deras användning av det de lärt sig.

Ämnesspecifika utmaningar

Vid analysen av resultaten av NU 03 framkommer även särdrag i elevernas kunskaper i de olika SO-ämnena. Nedan följer en beskrivning av några utvecklingsmöjligheter som syftar till ökad måluppfyllelse i de enskilda ämnena.

Använd NO-kunskaper i geografi

Geografi är ett tvärvetenskapligt ämne som inom sina ramar integrerar naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga aspekter. Inom NO-ämnena finns mål som rör kretslopp och energiflöde, ekologiska samband och biologisk mångfald. Inom SO-ämnena finns mål som rör global resursfördelning och ett hållbart samhälle. Situationen att NO- och SO-ämnena delar på miljöuppdraget kan innebära att eleverna saknar samband dem emellan. Ett av många exempel är att inte fler än 34 procent av eleverna invänder mot förslaget att vid långvarig torka pumpa upp grundvatten för bevattning i olika delar av världen.

Geografiämnet ska ge verktyg för analyser av samspelet människa – natur. Eleverna ska lära sig att ta ansvar för den gemensamma miljön och resursanvändningen för att möjliggöra en långsiktigt hållbar utveckling. Då krävs kunskaper i NO-ämnena. Genom att öka samverkan med NO-ämnena kan elevernas nyfikenhet på och förståelse av de geografiska sammanhangen stärkas.

Uppmärksamma de röda trådarna i den historiska väven

Elevernas tidsmedvetande är ofta mycket osäkert. Många elever placerar till exempel tidpunkten för rösträttens införande till andra hälften av 1900-talet. Även elevernas historiemedvetande visar på en stor spridning i kunskaper från elev till elev. När eleverna i en klass ska förklara historiska processer är större delen av deras svar svävande och otydliga. Detsamma gäller när de ska förklara hur och varför samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor förr och idag.

När eleverna varken kan placera händelser i tid eller se sammanhang i de historiska förloppen undermineras deras kunskaper i historia. De behöver både komma ihåg och förstå viktiga händelser för att kunna se sig själva och företeelser i nutiden som ett led i ett historiskt skeende. NU 03 visar att de elever som har bättre kunskaper oftare kan sätta in dem i sammanhang som inbegriper företeelser i nutiden. Det visar nutidsanknytningens potential att både motivera och befästa elevernas kunskaper i historia. När eleverna representerar kulturell mångfald, med historiska rötter i skilda miljöer och länder, får undervisningen en spännande näring genom att visa att inget är självklart men att allt är sammanflätat av olika samband som påverkar elevernas nutid och framtid. Att i undervisningen uppmärksamma och använda de mångkulturella möjligheterna är särskilt viktigt, då forskning visar att läroböckerna i historia inte förmår att knyta an till denna samhällsförändring.[28]

Utvärderingen pekar på vikten av att stärka elevernas tids- och historiemedvetande genom att kontinuerligt knyta innehållet till dessa förmågor. Det innebär mer konkret att tidsfrågorna ”när hände vad?” och ”vad hände också vid den tiden?” blir stående inslag i alla arbetsområden i alla årskurser. Det samma gäller frågeställningen ”då – nu – sedan?”, det vill säga reflektioner kring möjliga samband mellan det förflutna, nutiden och framtiden. På så sätt kan frågeställningarna ge en grundstruktur, en varp i historiens väv, som stärker förståelsen av hur människor och skeenden har format elevernas nutid.

Låt frågorna komma före svaren i religionskunskap

Religionskunskap handlar om livets existentiella frågor, om etiska frågor och om religion och andra livsåskådningar. Det handlar om frågor och svar, och framför allt om sambandet dem emellan. Det finns en risk att svaren kommer före frågorna, vilket missgynnar både elevernas intresse och kunskapsutveckling.

Eleverna uppskattar etiska frågor som rör rätt och orätt, men samtidigt ger de snabba och oövertänkta svar på frågorna. Ofta är svaren dogmatiska och saknar prövning mot verkligt genomförande. Ämnesforskarna beskriver ett exempel:

”Trots att 47 procent av eleverna anger att människor och djur är lika mycket värda svarar 61 procent att det är rätt eller ganska rätt att använda djurförsök för att förbättra människors hälsa och endast 16 procent tar helt avstånd från att

28) Nordgren, Kenneth (2006). Vems är historien? s. 218

använda djurförsök. Det tycks alltså finnas en diskrepans mellan hävdandet av det allmänna, litet slarviga påståendet, ”djur och människor är lika mycket värda” och hur man tar ställning i konkreta situationer. Vår slutsats är att förhållandet mellan djurs värde och människors värde och vad man har rätt att använda djur till är frågor som behöver bearbetas mer i skolan. Vi menar att det är viktigt att eleverna inte bara gör olika typer av ställningstaganden utan också tränar sig i att se konsekvenserna av dessa”. [29]

Elevernas etiska medvetenhet är stark, men förmågan att underbygga ställningstagandena med välgrundade argument tycks ofta saknas. I förhållande till tidigare utvärderingar syns också tecken på en ökad vilja att agera för egen vinning framför solidaritet med andra. Detta trots att ämnet religionskunskap har ett uttalat uppdrag i kursplanen ”att öka elevers etiska medvetenhet och därmed skapa en handlingsberedskap inför exempelvis demokrati-, miljö-, jämställdhets- och fredsfrågor”. Det är således viktigt att eleverna får tillfällen att, under lärarens ledning, pröva och utveckla sin etiska kompetens i skolan, eftersom det sällan finns någon annan sådan arena att tillgå. Då kan eleverna öka sitt medvetande om hur frågor om gott och ont, rätt och orätt ständigt är närvarande i vardagen. Det gäller också att inrikta undervisningen så att den ger eleverna förmåga att använda värdegrunden som ett verktyg att stärka det goda, utan att därmed förse dem med skygglappar för de missförhållanden som föreligger. [30]

När det gäller frågor om tro står skolan ofta för svaren genom studier av religioner och andra livsåskådningar. Trots undervisning i de olika religionerna har eleverna efter en tid uppenbart svårt att återge mer än fragmentariska kunskaper om dem. Eleverna tycks behöva undervisning som ger förståelse för olika religioners och andra livsåskådningars svar på livets frågor. Detta stöds av att eleverna värderar religionskunskapsämnet lågt, men samtidigt värderar de existentiella frågorna högt. För att öka motivationen och förståelsen bör därför ordningsföljden uppmärksammas. Reflektionen kring elevernas frågor om livet bör komma före de svar som bland annat ges i religioner och andra livsåskådningar.

---

29) Jönsson, R. Liljefors Persson, B. (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Religionskunskap* s. 37

30) Osbeck, Christina (2006). *Kränkningens livsförståelse* s. 383

Demokratisk plantskola i samhällskunskap

NU 03 visar att det finns ett starkt samband mellan elevernas intresse för ämnet samhällskunskap och deras politiska intresse och samhällsengagemang. Ju bättre kunskaper eleverna har om demokrati och politik, desto större är benägenheten att acceptera grundläggande demokratiska fri- och rättigheter.

Samtidigt som många elever har en faktisk och potentiell handlingsberedskap att delta i politik och samhällsaktiviteter för att försöka påverka och förändra, saknar de ofta grundläggande demokratiska kunskaper. Utan dessa har eleverna naturligtvis svårt att förstå, förklara och försvara det demokratiska förhållningssättet i vardagens relationer och i sättet att styra samhället. Därmed är det svårt att se sitt eget ansvar och finna vägar att hävda sina rättigheter. Om demokrati känns för otydligt och opersonligt kan det även öppna för tanken att tulla lite på dess principer om det kan gynna den egna situationen. Ett sätt att komma åt förgivettagandet när det gäller demokratin är att diskutera demokratiska dilemman och principer i vardagslivet.

För att motverka tendenser till försvagning och ytlighet i elevernas kunskaper pekar NU 03 på vikten av att säkerställa att eleverna verkligen förstår de använda begreppen och har elementära kunskaper om de politiska systemens funktion. Faktakunskaper stärker elevernas förmåga att förstå och därmed urskilja och hävda de demokratiska värdena. Många lärare i samhällskunskap försöker fånga upp och diskutera dagsaktuella händelser. För att det inte ska leda till ett allmänt tyckande kan diskussionerna göras mer analyserande genom att eleverna får fundera kring ett visst samhällsproblems orsaker, konsekvenser, lösningar och hinder för lösningar. Samhällsfrågorna som behandlas bör alltså ges en strukturerande ram för att diskussionerna ska bli mer kvalitativa.

Ämnet samhällskunskap har enligt kursplanen ”ett särskilt ansvar att ta upp och analysera de demokratiska värdena och i det sammanhanget utveckla förmågan att granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor och främja viljan att delta och påverka.” För att förverkliga det behöver eleverna få möjlighet att testa sina och andras tankar mot de demokratiska värdena. Ett sätt att stärka elevernas demokratiska kompetens är att använda nyckelord ur kursplanens uppdrag för kontinuerlig avstämning från årskurs ett till nio. Vid utvärdering av olika arbetsområden kan klassen till exempel samtala om hur eleverna i arbetet har ”analyserat demokratiska värden”, ”utvecklat förmågan att granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor” och fått tillfälle att ”främja viljan att delta och påverka”. En annan viktig fråga att ta upp är huruvida undervisningen, som kursplanen föreskriver, har gett varje elev ”tillfällen till reflektion om det personliga ansvaret”.

ATT SAMTALA OM Kapitel 1

1. **På ett föräldramöte får du frågan ”vad är det viktigaste mitt barn ska lära sig genom din SO-undervisning?” Vad svarar du utifrån de ämnen du undervisar i? Resonera gärna i termer av förmågor och utifrån ett valt ämnesinnehåll.**

2. **Tänk på ett arbetsområde du/ni nyss har haft. På vilket sätt knyter det an till de förmågor som finns i kursplanens beskrivning av ämnets syfte, karaktär och mål att sträva mot?**

3. **Vilka huvudsakliga kunskaper utgör de röda trådarna i SO-ämnena i ett 1-9-perspektiv enligt kursplanen? Försök även identifiera de olika begreppen som ni lyfter fram och förklara vad de står för.**

4. **Texten lyfter på sidan 24 fram betydelsen av att utgå från kursplanens mål för att få balans i val av arbetsområden och inte drabbas av fenomenet att ”inte hinna med allt som borde hinnas med”. Diskutera med dina kollegor hur man hittar en bra struktur och strategi för en sådan balans.**

5. **Citatet på sidan 13 sammanfattar den nationella bilden av elevernas kunskaper i SO-ämnena med tre ”-ismer”: *fragmentarism, verbalism* och *individualism*? Diskutera dessa och vad din/er undervisning behöver utveckla för att motverka dessa trender.**

ÄMNESSPECIFIKA FRÅGOR

Geografi

6. **I texten på sidan 29, 31 och 52 påtalas vikten av samverkan med NO-ämnena för att ge eleverna möjligheter att utveckla kunskaper i geografi. Vilka innehållsområden skulle fungera bra för att bidra till ökad helhetsförståelse hos eleverna?**

forts.

ATT SAMTALA OM Kapitel 1, forts.

Historia

7. **Texten (sid 31-32) för fram tanken att kontinuerligt förankra historiekunskaperna så att eleverna utvecklar tidsmedvetande (när det hände) och historiemedvetande (sambandet då – nu – sedan). Hur skulle du/ni gå tillväga för att stärka elevernas tidsmedvetande och historiemedvetande så att de blir synliga i undervisningen?**

Religionskunskap

8. **På sidan 32 diskuteras vikten av att lyfta fram elevernas frågor innan man kommer till de etiska och existentiella svaren. Diskutera hur du/ni arbetar med livsfrågor och etiska problem. Uppmärksamma därvid balansen mellan elevernas frågor och de svar som olika livsåskådningar ger.**

Samhällskunskap

9. **På sidan 34 beskrivs samhällskunskapsämnets särskilda ansvar för elevernas demokratiska kompetens. Vad innebär denna kompetens? Hur träder den fram i din/er undervisning?**

Fler frågor?

”Valet står inte mellan huruvida människor lär sig något eller inte, utan vad de lär sig av de situationer de ingår i." [31]

2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?

Elevernas bild

SO-ämnena intresserar eleverna ”medelmycket”, de är ”medelsvåra” och de anstränger sig ”medelmycket”. När det gäller huruvida lärarna ”diskuterar tillsammans” med eleverna ligger dock samtliga de fyra SO-ämnena i topp. Eleverna anser också att lärarna i SO-ämnena är de som undervisar bäst. Lärarens stora betydelse för en intressant SO-undervisning är mycket framträdande i elevernas svar.

Jämfört med den tidigare utvärderingen 1992, NU 92, upplever eleverna arbetssätten i SO-ämnena som mer varierande i NU 03. Det är fortfarande vanligast att läraren leder en samlad undervisning i klassen, men inslagen av diskussioner och enskilda arbeten är större. Omkring två tredjedelar av eleverna anger att de informeras om SO-kursplanen och får reda på vilka kriterier som gäller för betygen. Ungefär hälften av eleverna beskriver att de har inflytande vid planering av innehåll och arbetsformer.

En tredjedel av eleverna uttrycker att de har relativt många tillfällen att utveckla sin förmåga att argumentera, att lyssna till andra och att sätta sig in i andras åsikter. Majoriteten av elevgruppen anger dock att det sker sällan.

Omkring 75 procent av eleverna beskriver att SO-ämnena är intressanta. Undantaget är religionskunskap som 63 procent anser intressant. Jämfört med många andra ämnen är detta höga värden. Å andra sidan innebär det att var fjärde elev inte upplever SO-ämnena intressanta. Var tionde elev markerar ett starkt ointresse.

Bland elever med stort eller ganska stort ointresse finns en högre andel som saknar en trevlig positiv stämning. Denna elevgrupp tycker inte att deras synpunkter tas på allvar av läraren och får inte det stöd de önskar av läraren. Läraren upplevs

---

31) Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*, s. 28

inte som engagerande. Dessa elever beskriver inte heller att de själva gör sitt bästa. Eleverna uppfattar samhällskunskapsämnet som nyttigast för det framtida arbetslivet, medan historieämnet uppfattas som mest intressant. Geografiämnet är det ämne som eleverna bedömer vara lättast. Religionskunskap bedöms som klart minst intressant av de fyra SO-ämnena. Samtidigt är det ett ämne där elevernas önskemål om hur det bör vara ligger närmare kursplanens beskrivning än den undervisning eleverna beskriver att de är med om.

Elevernas intresse och lärarens förmåga att fånga deras intresse framstår som viktiga framgångsfaktorer för lärande i SO-ämnena. Eleverna beskriver att när de är intresserade av det de studerar, när de får välja innehåll utifrån egna önskemål och när läraren berättar och förklarar, då lär de sig bra.

Eleverna vill, med ett undantag, ha mer undervisning än de tycker sig få inom SO-ämnenas olika områden, se tabell 1. Eleverna efterfrågar en undervisning som mer inriktas på hur det är att leva i en föränderlig och global värld, där inte minst de etiska frågorna om rätt och orätt, gott och ont blir allt tydligare.

Tabell 1 Elevernas syn på vad undervisningen bör handla om samt vad den har handlat om (procent, n=2 210-2 224)

	Mycket viktigt innehåll	Mycket undervisning om	Diskrepans
Demokrati och att vara demokratisk	32	21	-11
Vad som gör att samhället förändras	39	17	-22
Människors liv förr och nu	30	18	-12
Hur människor har det i olika delar av världen	51	21	-30
Hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer	38	15	-23
Frågor om vad som är rätt och orätt, gott och ont	39	13	-26
Frågor om tro och olika religioner	25	26	+1
Miljöfrågor	30	10	-20

Kommentar: Eleverna fick frågan "Vad tycker du att SO-undervisningen skall handla om? Vad är mer eller mindre viktigt? Svarsalternativen är "mycket viktigt", "ganska viktigt", "inte alls viktigt". Den andra frågan som diskrepansmåttet baseras på är "Hur mycket har SO-undervisningen de tre senaste åren handlat om" (och så följer de 8 olika områdena). Svarsalternativen är "mycket", "ganska mycket", "ganska lite", "ingen undervisning alls", "vet inte/kommer inte ihåg". *Källa:* Skolverket (2005a), Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Samhällsorienterande ämnen s. 49

NU03 visar att organisationen av SO-ämnena har förändrats så att en samlad, ämnesövergripande SO-undervisning har blivit vanligare. Ungefär en tredjedel av lärarna bedöms ha en ämnesövergripande undervisning inom SO-ämnena. NU 03 kan inte visa signifikanta skillnader mellan elevers kunskaper beroende på hur SO-undervisningen organiseras. Däremot finns skillnader i elevernas upplevelser. I de klasser som har ämnesövergripande SO-undervisningen upplever eleverna större variation i arbetssätt och känner mer elevinflytande. En större andel elever anger här att de får möjligheter att själva välja innehåll, arbeta i grupp och diskutera. Den ämnesövergripande SO-undervisningen beskrivs av eleverna som något svårare, samtidigt som eleverna i högre grad anger att de här motiveras mer av intresse och inte bara lär för proven.

Lärarnas bild

Liksom vid tidigare utvärderingar beskriver lärarna i SO-ämnena att de trivs med arbetet som lärare och med eleverna, ungefär 96 procent anger bra eller mycket bra. Det innebär att SO-lärarna trivs bättre än genomsnittet av lärarna.

Undervisningen i SO-ämnena bedöms av de allra flesta lärarna som rolig men krävande. Lärarna upplever dock undervisning i de fyra ämnena olika. Det roligaste ämnet att undervisa i är historia medan det är minst roligt att undervisa i geografi. Lärarna bedömer att samhällskunskap och religionskunskap är de ämnen som det är mest krävande att undervisa i.

I motsats till tidigare utvärderingar, då läroboken angavs som styrande för undervisningen, anger lärarna i NU 03 att det är det egna intresset och de egna idéerna som påverkar inriktningen på undervisningen.

Så gott som samtliga SO-lärare har lärarutbildning, även om mer än var fjärde lärare i respektive SO-ämne saknar utbildning i ämnet. Tre fjärdedelar av lärarna har minst fem års yrkeserfarenhet och nära hälften har mer än 20 år i yrket. SO-läraren är ofta medelålders med lång yrkeserfarenhet. Skillnaden mot tidigare är att förr var läraren i de senare grundskolåren oftast en man, nu är SO-läraren lika ofta en kvinna.

Motsatta bilder

Även om elever och lärare i de flesta avseenden har en samstämmig bild av undervisningen, har utvärderingen klarlagt situationer där ståndpunkterna är mer polariserade.

Lärarna har till exempel en mycket hög ambition vad gäller SO-ämnenas starka roll som demokratifostrare. Nästan alla SO-lärare, 92 procent, anser att kunskapsområdet *Demokrati och att vara demokratisk* är mycket viktigt i ämnet. Eleverna har en annan syn. Knappt var tredje elev betecknar undervisning inom detta område som mycket viktigt. De upplever inte heller att de har haft relativt sett mycket undervisning i ämnet. Inte heller efterfrågar de mer undervisning om demokrati i någon högre grad.[32]

Ett annat exempel på polaritet gäller religionskunskap. Eleverna uttrycker starkt att de saknar undervisning om etiska och existentiella frågor. De vill diskutera livets frågor. Men lärarna lägger mer vikt vid att känna till svaren på livets frågor i form av studier av religioner och tro.

Varannan lärare inom SO-ämnena anger att det ibland eller varje lektion är dålig ordning eller störande oljud. Beskrivningen från eleverna är än mer negativ, två av tre elever beskriver att de ibland eller på varje lektion upplever dålig ordning eller störande oljud. Situationen visar på vikten av att stanna upp och tillsammans diskutera arbetsmiljön för att skapa bästa möjliga förutsättningar för lärande.

En fragmentiserad arbetssituation

NU 03 ger en bild av SO-lärare med höga ambitioner och med ett positivt förhållningssätt. Samtidigt blir det tydligt att lärarna har olika syn på sitt uppdrag, olika lokala förutsättningar och en ofta oönskad ensamhet i sina reflektioner över undervisningen. Det finns en skillnad mellan vad lärarna vill åstadkomma i SO-ämnena och vad de upplever att man kan åstadkomma. Särskilt viktigt är det att uppmärksamma hur lärarna upplever att arbetsuppgifterna ökar medan pedagogiskt bärande delar minskar. Lärarna saknar också sin rektor som en sammanhållande och återkopplande pedagogisk ledare.

---

32) Se vidare Larsson, Kent (2004). Demokratiska dimensioner i skolans samhällsundervisning

Lärarnas beskrivningar i NU 03 visar på vikten av att de tillsammans, och med stöd av rektorn, kan skapa förhållanden som ger eleverna bra möjligheter för lärande i SO-ämnena.

SO-lärarna anger att det mest stressande i arbetet är de höga kraven de har på sig själva. Därtill upplever två tredjedelar av lärarna att det är stressande att ha så många elever i klasserna. Den mest stressande arbetsuppgiften är kravet att sätta betyg. Därefter följer kravet att eleverna ska uppnå ämnesmålen och kravet att följa betygskriterierna.

Många lärare anger vidare att samarbetet med kollegor i samma ämne har minskat jämfört med tidigare år. Det kan bidra till en osäkerhet hos lärarna om hur man ska använda kursplanen i undervisningsplaneringen, vilket en intervjustudie med lärare i samhällskunskap bekräftar. Studien visar att de intervjuade samhällskunskapslärarna varken läser eller följer kursplanen särskilt noggrant. Många lärare beskriver att de saknar stöd för hur man ska tolka kursplanens formuleringar. Lärarna uttrycker även ett betydande missnöje med de konkretiseringar av kursplanerna som produceras lokalt. Det är bara ett fåtal av dem som har fått någon form av fortbildning om kursplanearbete.[33]

33) Skolverket (2008b), *Kursplanen – ett rättesnöre*. Rapport 310. Bilaga 2. Samhällskunskap. s. 33

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Utgångspunkterna för samtal har formerats runt de didaktiska frågeställningarna *varför, vad* och *hur*. Även om frågeställningarna har fått varsitt avsnitt nedan är de naturligtvis ömsesidigt beroende av varandra.

Varför?- en fråga om motivation

Om det är så att alla människor är intresserade av tankar om livets villkor och mening, av relationer till andra och till vad som händer i samhället, då inställer sig frågan hur det kommer sig att en fjärdedel av eleverna i NU 03 inte upplever SO-ämnena som vidare intressanta eller nyttiga. Det är ju just dessa områden som kursplanen anger att SO-ämnena ska handla om.

SO-ämnenas potential att förklara livet och samhället är efterfrågad av eleverna. I enkäterna svarar eleverna att de vill ha mer undervisning i SO om det som berör, utmanar, engagerar och är kopplat till deras livsvärld. NU 03 visar att när eleverna får insikt om sambandet mellan sina egna frågor och upplevelser och meningen med undervisningen, då ökar motivationen. Vid ämnesanalyserna på individnivå framgick att elevernas intresse kunde betyda mer för deras prestationer än deras sociala bakgrund, mätt i form av föräldrarnas utbildningsnivå.

Med tanke på lärarnas höga ambitioner och den tidsbrist som upplevs inom SO-undervisningen kan det finnas risk för att frågan *varför* hoppas över. En effektiv tidsanvändning kan omvänt vara att läraren och eleverna tar god tid på sig att reflektera över och formulera svar på varför-frågan. Genom att den egna motivation är den bästa pådrivaren i arbetet kan man till och med vinna tid med reflektion över varför arbetet ska göras. Varför-frågan tydliggör anledningen till arbetet och blir en drivkraft. Samtidigt blir frågan en utgångspunkt vid utvärdering av huruvida undervisningens resultat blev det förväntade.

NU 03 visar även på vikten av motivation hos varje enskild elev. Om de flesta, men inte alla i klassen, känner motivation innebär det att några elever kan komma att sakna bra möjligheter att lära utifrån sina förutsättningar och tankar. Samtidigt kan det i praktiken vara så att motivationen får näring först när elever i

arbetet får upptäcka sammanhang som väcker intresse. Detta visar hur viktigt det är för läraren att aldrig släppa varför-frågan. Den behövs för avstämning och nya impulser även under arbetet med vad och hur.

Vad? – en fråga om innehåll

Frågan *vad* kan utifrån styrdokumenten täcka många aspekter och röra såväl eleverna som undervisningen och lärandet. Detta avsnitt väljer att använda vad-frågan som ingång till resonemang om innehållet i SO-undervisningen.

Vem väljer vad?

På ett sätt är innehållet i undervisningen redan valt. Det beskrivs i generella termer i kursplanen. Där finns dock oftast inte anvisningar om konkret innehåll.

Så ger till exempel mål att sträva mot i geografi årskurs nio anvisningar om innehåll, ibland mer generellt som i första strecksatsen, ibland något mer specificerat som i andra strecksatsen:

- Eleven skall ha kännedom om hur människor lever och arbetar i skilda miljöer i världen och om faktorer som påverkar dessa förhållanden samt reflektera över möjligheter till förändringar,
- ha kunskaper om några av de viktigaste naturgivna processerna som formar och förändrar landskapet och känna till huvuddragen vad gäller klimat- och vegetationszonerna i världen,

I båda fallen anförtros åt läraren och eleverna att ansvara för val och konkretisering av det innehåll som bäst leder mot kunskapsmålen.

NU 03 visar att utvecklingen generellt sett har gått från att läroboken avgör valet av konkret innehåll till att läraren gör det. Många SO-lärare anger att deras egna intressen och idéer påverkar och styr deras undervisning. Det innebär att utgångspunkterna för SO-undervisningen har mångfaldigats. Från att tidigare några få läroböcker i praktiken kunde ange inriktning och stoffurval är det nu så att varje lärare kan ha sin inriktning och sitt konkreta innehåll.

Det finns anledning att uppmärksamma denna förändring utifrån den olikhet som finns mellan elevernas SO-kunskaper, både vad gäller innehåll och kvalitet. Att läraren väljer konkret innehåll istället för läroboken kan naturligtvis innebära en kvalitetshöjning och en bättre kursplaneförankring. Men risken föreligger alltid, om det är läraren som ensam valt inriktning och innehåll, att eleverna arbetar fram svar på frågor som de aldrig själva har ställt och att de i brist på motivation snabbt glömmer det de skulle lära sig. Motivation och lärande kan främjas om läraren istället överlåter åt eleverna att själva ta ansvar och utforma sin inriktning och sitt stoffurval efter eget intresse. Men även här finns risken för splittring i kunskaper och oklara anknytningar till kursplanen.

Om lärarens personliga intressen, skolans traditioner eller varje elevs intressen påverkar undervisningen kan detta styra bort från den inriktning som anges i kursplanens mål att sträva mot.

Vid planering av SO-undervisningens inriktning och innehåll finns en hierarki i styrdokumenten som är viktig att uppmärksamma. Det är läroplanen som är utgångspunkten för SO-ämnenas uppdrag. Nästa steg är den övergripande SO-kursplanen, som är en överbryggning från läroplanen till de enskilda ämneskursplanerna. Genom denna ordningsföljd kan huvudlinjerna i SO-ämnena lättare urskiljas. Undervisningens val av konkret innehåll kan på så sätt kopplas till det överordnade syftet i den gemensamma SO-kursplanen och läroplanen. Detta förfarande innebär också större möjligheter att få balans, helhetssyn och en gemensam referensram inom det samhällsorienterande området.

Kursplanen beskriver således ämnets syfte, huvudinriktning och kunskapsmål. Läraren har sedan i uppdrag att tillsammans med eleverna utforma undervisningen så att kunskaperna kan uppnås.

Betydelsen av kunskapsinnehåll

Frågan om val av konkret innehåll är problematisk men avgörande för vilka kunskaper eleverna utvecklar inom SO-ämnena. Ämnena erbjuder en stor innehållslig valfrihet i tid och rum, med en spännvidd från människans inre tankar och relationer i närmiljön till det globala perspektivet. Lärarna måste i sina ämnesdidaktiska samtal finna principer för hur konkret innehåll ska väljas tillsammans med eleverna. Principerna ska säkra att innehållet bidrar till att utveckla elevernas kunskaper enligt kursplanernas mål att sträva mot. De ska också minska

risken att eleverna memorerar ett innehåll som de inte kan anknyta till egen förståelse och användning.

Det är inte bara valet av konkret innehåll som är av betydelse för lärandet. Det gäller även vilken vikt som läggs vid innehållet i undervisningen. I NU 03 visar eleverna ofta kunskaper som är grunda och lösryckta, då de inte underbygger dem med innehållslig substans. Det väcker frågan om det finns situationer där eleverna väljer innehåll primärt för att kunna utveckla och visa en förmåga, till exempel att strukturera stoff och producera något till ett häfte eller en muntlig redovisning. Det valda innehållet känns då inte särskilt viktigt att ta tillvara och glöms därför lätt. Liksom det behövs två ben för att röra sig framåt behövs inom SO-ämnena en samverkan mellan goda faktakunskaper och förmågor att bearbeta dessa till gagn för förståelse och användbarhet.

Vid planeringen av undervisningen är det väsentligt att både konkretisera och motivera det faktainnehåll som ska bli en del av elevernas kunskaper och att specificera de förmågor som ska vara redskap i bearbetningen av innehållet. På så sätt blir det lättare att följa hur undervisningen utvecklar elevernas kunskaper enligt mål att sträva mot. Genom att till exempel i historia formulera vilka historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser undervisningen just nu ska fokusera och vilka tanke- och handlingsförmågor som särskilt ska använda i arbetet, är det lättare att göra en avstämning mot den kunskapskvalitet som ska stärkas. I detta fall enligt mål att sträva mot i historia att eleverna ”- utvecklar förmåga att urskilja historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser”.

Hur?– en fråga om att knyta an

Hur avgörs hur?

Hur-frågan är en professionell fråga, det vill säga en fråga som avgörs av lärarna som profession utifrån läroplanens riktlinjer. Även kursplanerna är viktiga utgångspunkter, då deras beskrivning av *vad* även innebär konsekvenser för *hur* undervisningen kan utformas för att uppnå de förväntade kunskaperna.

Eftersom lärarna tillsammans utgör professionen, kräver en professionell hantering av hur-frågan en öppen och pågående dialog. Den handlar om hur undervisningen bör utformas för att eleverna ska få bästa möjliga förutsättningar för sitt lärande. Dialogen är särskilt viktig i SO-ämnena som inte har någon samlad

nationell ämnesdidaktisk forskning att stödja sig på. Öppenhet om metodik och innehållsliga val kan sägas vara en indikation på styrkan i lärarprofessionen.

Det är ingen tvekan om att det är läraren som har huvudansvaret för hur undervisningen utformas. Samtidigt ligger i detta ett ansvar för att planera undervisningen tillsammans med eleverna. Ju tryggare läraren är i hur undervisningen bör inriktas, desto större öppenhet kan finnas för elevernas deltagande i samtalen om bästa sätt att nå eftertraktade kunskaper.

I de flesta fall tycks lärarna och eleverna i NU 03 ha samma syn på hur SO-undervisningen bör utformas. Men i ett avseende skiljer sig åsikterna markant åt. Nästan alla elever anser att de lär sig bra när de själva får välja vad de vill arbeta med. Det håller flertalet lärare inte med om.

Det finns även skillnader eleverna emellan. I NU 03 utkristalliseras två huvudinriktningar i synen på hur undervisningen bör vara. Den ena gruppen har ett självständigt och mer öppet förhållningssätt till lärande och föredrar grupparbeten och större arbeten eller projekt. Den andra gruppen föredrar mer anpassade och lärarstyrda arbetsformer. I den förra dominerar flickor, i den senare pojkar.

Skillnaderna i synsätt kring hur undervisningen bör organiseras måste naturligtvis diskuteras innan arbetet påbörjas. Särskilt inom SO-ämnena, med alla möjligheter till olika arbetssätt, är samtal om olika sätt att lära avgörande för motivation och effektivitet i lärandet.

Om eleverna i klassen har olika syn på hur undervisningen bör vara kan det vara frestande att variera genom att välja ett dominerande arbetssätt för respektive arbetsområde. Denna metod innebär dock en åtskillnad mellan arbetssätt och lärande, då lärande inom ett område kan kräva olika arbetssätt. Elever riskerar att låsas in i arbetssätt som inte gynnar deras lärande. Variation och flexibilitet i arbetssätt inom ett arbetsområde ökar däremot möjligheterna att både få perspektiv på kunskaperna och få arbeta på det sätt som bäst gynnar lärandet. Ju fler sätt och ju fler sinnen som kan komma i användning, desto större möjligheter för varje elev att finna sitt sätt att lära. Det är naturligtvis så att lokala omständigheter kan begränsa möjligheterna till variation i arbetssätten. Frågan måste då ställas om inte elevernas ökade möjligheter att lära sig är ett starkt argument för att anpassa förutsättningarna efter SO-undervisningens behov.

Forskningen har uppmärksammat fördelarna med att undervisningen inte baseras på personliga intressen i den mening att var och en av eleverna arbetar

efter sina tankar. Istället främjar en gemensam dialog motivationen och lärandet. Särskilt inom så breda ämnen som SO-ämnena kan en inledande dialog vara ett sätt att skapa en gemensam inriktning utifrån de många olika elevintressena. Om dialogen förs så att den inriktas på att urskilja de gemensamma frågorna och intressena, kan det underlätta både lärande och val av arbetssätt. Genom en överenskommen huvudlinje kan alla elever var berörda och därmed motiverade. En gemensam huvudlinje ger i sin tur goda förutsättningar för eleverna att variera sig runt denna, för att på så sätt kunna bidra till att fördjupa och vidga perspektiven. I ett sådant dialogiskt förhållningssätt kommer lärarens yrkesskicklighet till sin rätt; att lyssna, utmana och inrikta lärandet mot kursplanens mål.

Lärarens val – att administrera eller agera

Det är naturligtvis så att både elevernas och lärarens intressen ska finnas med som drivkrafter i utformningen av undervisningen. Men det är lärarens ansvar att kanalisera undervisningen så att den knyts till ämnets kursplanemål. Forskning visar att ju aktivare eleverna är med att välja efter intresse, desto aktivare måste läraren vara med att leda arbetet genom att ställa krav, forma strukturer samt följa och ge återkopplingar och utmaningar till eleverna under arbetets gång. Det är särskilt viktigt för de elever som upplever svårigheter i sitt lärande.[34] Om enskilt arbete blir alltför fritt, kan det innebära att läraren inte har möjlighet att följa med i allt som händer inom de olika områden som eleverna har valt. Risken att köra fast eller gå vilse är överhängande om eleven lämnas ensam i sitt lärande. Läraren kan då inte heller ge fördjupande utmaningar och följa elevernas tänkande. Då kommer inte heller lärarens didaktiska kompetens till sin rätt. Läraren kan i så fall bli en allmän hjälpreda som administrerar undervisningen.[35]

I ett läge där SO-ämnena kan upplevas som för komplexa, tiden för kort och kursplanerna för tolkningsbara, kan det hända att läraren överlåter planeringen av undervisningen till läroboken eller till de enskilda elevernas val. Kanske är det så att när eleverna ser läroboken eller Internet som källan till lärande blir läraren en perifer person som snarare administrerar undervisningen än leder den.

---

34) Granström, K. (2003), Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I: *Kobran, nallen och majjen.* s. 239
35) Se exempelvis Österlind, E., (red), (2006), *Eget arbete – en kameleont i klassrummet.*

När eleverna ser läraren och ämnet som åtskilda beskriver de SO-undervisningen som tråkig. Lärare som istället integrerar ämnet i sitt agerande vinner elevernas intresse. Dessa lärare uttrycker även själva i högre grad att det är roligt att undervisa i ämnet. NU 03 visar tydliga positiva samband mellan lärarens kunskap inom ämnet och ämnesdidaktiken, och elevernas upplevelse av ämnet och undervisningen.

Viktigt att ha roligt

I Skolverkets studie om lärarens betydelse konstateras ett annat positivt samband, och det är mellan lärare som uttrycker att det är mycket roligt att undervisa i ämnet och elevernas prestationer. Det gäller i svenska och matematik. Mycket i NU03 indikerar att ett sådant samband även gäller i SO-ämnena.[36]

Vad gör att vissa lärare tycker det är mycket roligt att undervisa, och andra inte? Frågan kan för SO-ämnenas del belysas med resultatet i NU 03, som visar att dubbelt så många av de behöriga lärarna, jämfört med de obehöriga, tycker att det är mycket roligt att undervisa i religionskunskap. Samtidigt är religionskunskap ett ämne som lärarna upplever att det är svårt att undervisa i. Här återspeglas vikten av ämnesutbildning för att känna säkerhet i sin yrkesutövning och därmed uppleva det roliga med att undervisa. Effekten blir att elevernas intresse ökar, vilket bidrar till att skapa en god cirkel där lärarens och elevernas inställning förstärker varandra.

Undervisning som innebär att eleverna tycker att det är intressant och lärarna tycker att det är roligt tycks vara tydliga indikatorer för att man har funnit en bra form för lärande.

Görandet hinder för tänkandet

NU 03 visar på en SO-undervisning där de flesta elever arbetar flitigt och är intresserade, men saknar tillräckliga möjligheter att reflektera över och tillämpa det de lärt sig. Därtill anger många lärare i sina enkätsvar att de blir stressade av att inte hinna med alla planerade arbetsområden i SO-ämnena. Risken finns att en upplevd tidsbrist gör att möjligheten för samtal om hur lärandet ska gå till blir

36) P.g.a. av för litet enskilt underlag i varje SO-ämne kunde detta samband inte mätas i NU 03.

lidande. Detta kan leda till att elevernas insatser i form av arbete inte motsvarar vad de får ut i form av lärande. I analysen av kunskapsresultaten skriver professor Mikael Alexandersson följande:

”NU 03 visar att eleverna har blivit duktigare på att diskutera. Samtidigt har de blivit kunskapsmässigt svagare i flera ämnen. Kan det vara så att de diskuterar mycket eftersom de inte behöver stå till svars för vad de säger? Det leder också till så kallad aktivism, d.v.s. att de är aktiva för aktivitetens egen skull. De gör saker, de är aktiva, de arbetar på utan att det sker ett lärande. Aktiviteten i sig blir viktigare än den kunskap som aktiviteten syftar till.” [37]

Lärarens höga ambitioner att hinna med så mycket som möjligt och de flesta elevernas stora intresse för ämnena kan driva på i riktning att så fort som möjligt sätta igång och arbeta. Den del av eleverna som inte har ett förhandsintresse kan därmed också tvingas i arbete. Många av dem kan då, i brist på mening, få svårt att koncentrera sig. De vandrar runt i klassrummet, får inget gjort eller sitter och dagdrömmer. Snarare än att lära sig ta ansvar genom eget arbete lär de sig att göra det andra ber dem om, även när de själva anser att uppgiften är meningslös. [38] Även för de motiverade eleverna som arbetar mycket och aktivt, kan skolarbetet komma i ett läge där fokus snarare ligger på att göra färdigt än att tänka på vad man lär sig. Kanske bidrar viljan att snabbt sätta igång och göra saker till den fragmentariska kunskap där ”skollärda” kunskaper ofta har glömts bort.

Om det är så att eleverna uppfylls mer av att göra färdigt än att reflektera över innehållet, ställs frågan om hur tiden kvalitativt bör användas för att bättre gynna varje elevs reella kunskapsutveckling. Den fördjupade lärarstudien i NU 03 visar att när SO-läraren har en självtillit i sin kompetens stärker det markant en lärandemiljö som eleverna betecknar som positiv. [39] Läraren kan då bättre utnyttja SO-ämnenas potential att förklara livet och samhället och skapa en undervisning om det som berör, utmanar, engagerar och är kopplat till elevernas livsvärld. Denna lärmiljö karakteriseras av att eleverna känner sig motiverade och

---

37) Skolverket (2005c), *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 – Nuläge och framåtblickar*. s. 235

38) Granström, K. (2003), Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I: *Kobran, nallen och majjen.* s. 239

39) Skolverket (2006), *Lusten och möjligheten* s. 42

upplever att läraren är ett faktiskt stöd i deras kunskapsutveckling. Några elever i NU03 uttrycker detta så här.

”Man får veta hur samhället fungerar och sånt. Det är ju bra sen i riktiga livet”
”Det är roligt och kul att veta om världen i dag”
”Vår lärare gör det roligt”

Motsatsen är den arbetsmiljö som kännetecknas av mer ensidiga arbetssätt.

”Att vi ofta gör på samma sätt i undervisningen. Läraren pratar vi antecknar”.
”Det är för mycket prat av läraren och för lite diskussioner”
”Gamla läroböcker. Utvecklingen går ju så snabbt”.

Vad kan man lära sig ensam?

Arbetssätten i SO-undervisningen har sedan den tidigare utvärderingen, NU 92, blivit mer varierande. I den ökade variationen finns en urskiljbar mer enhetlig utveckling mot ökande frekvens av enskilt arbete, ibland betecknat som forskning. NU 03 uppmärksammar de problem som kan uppstå vid ett alltför ensidigt användande av detta arbetssätt.[40] Särskilt problematiskt blir det om man kopplar ihop elevernas rätt till eget inflytande med en rätt att själv bestämma vad man ska arbeta med. Om ett självständigt arbete saknar tydlig koppling till kursplanemålen kan resultatet bli ”proceduraktiviteter”, ett konkret görande men inte nödvändigtvis ett lärande. Att vissa aktiviteter kan kännas meningsfulla och intressanta för eleverna är inte automatiskt ett mått på kunskapsutveckling i enighet med de nationella kunskapsmålen.[41] Ensamarbete tillsammans med avsaknad av kursplaneförankrade mål kan vara en starkt bidragande orsak till elevernas splittrade och ojämna kunskaper.

Man bör i det här sammanhanget reflektera över vilka kunskaper som kan utvecklas genom ensamarbete och vilka som bara kan utvecklas i kommunikation med andra. Det gäller även att bevaka lärarens möjligheter att följa och stimulera varje elev om alla arbetar enskilt och med olika innehåll. Det finns en risk att

---

40) Skolverket (2004a), *Nationella utvärderingen av grundskolan* 2003. s. 135
41) Vinterek, M. (2006), *Individualisering i ett skolsammanhang*. s. 107

elever stannar upp eller går vilse i sitt lärande om de blir ensamma i sitt tänkande. Särskilt stora svårigheter kan ett självvalt arbetssätt innebära för elever som behöver stöd och struktur i sitt lärande. Det är lätt att arbetet för dessa elever innebär avskrivning av text på ett mer eller mindre slumpartat sätt.[42]

Att överlåta för stort ansvar på eleverna kan även leda till att själva sökandet efter information, sammanställningen, sorterandet och redovisningen blir viktigare än kunskapsinnehållet. Ska eleverna utveckla kunskap via insamlad information behövs en lärare som kan hjälpa dem att värdera, sortera, kritisera och bedöma trovärdighet. Det handlar då inte om att ta över elevernas ansvar eller lärande utan att hjälpa dem att koppla ihop det nya med det de redan kan.[43]

Det är i kommunikativa sammanhang som lärande sker. Lärande kräver att kunna se variation, en flerstämmighet. Flerstämmigheten är den heterogena klassens styrka.[44] Lärarens uppgift blir att kanalisera flerstämmigheten och elevernas inhämtade kunskaper så att klassen får ett råmaterial för gemensam bearbetning. På så sätt kan de enskilda elevernas arbeten bidra till en gemensam bild av sammanhang.

Därför är det avgörande för elevernas kunskapsutveckling att undervisningen inte avslutas med att eleverna individuellt eller i grupp redovisar sina arbeten. Istället är det då, när den samlade kunskap som eleverna har arbetat fram uppmärksammas och gemensamma mönster analyseras och diskuteras, som det eleverna lärt sig förankras och får en mening. Utan detta sammanhållande kitt mellan de individuella arbetena är risken stor att kunskaperna snart faller sönder i fragmentariska delar.

Helheten förutsätter ämnessamverkan

Läroplanen betonar att eleverna genom sina kunskaper ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Läroplanen ger därför skolans pedagogiska ledare, rektorn, ett särskilt ansvar för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.

---

42) Alexandersson, M. & Limberg, L., (2004), *Textflytt och sökslump.* s. 113
43) Ibid s. 119
44) Dysthe, O. (1996), *Det flerstämmiga klassrummet – att skriva och samtala för att lära.*

Samverkan mellan SO-ämnena

Eleverna har ett behov av att förstå och se sin omvärld som en helhet. Det har också visat sig i NU 03 att eleverna i högre grad motiveras av frågeställningar som utgår från en helhet.

Varje elev har, oberoende av skolprestation, en förförståelse av sin omvärld. En undervisning som utgår från och förstärker elevernas helhetsbild väcker mer intresse än en undervisning som endast ger kunskap om en del. Ju mer helhet, till exempel i form av en övergripande frågeställning, desto starkare motivation hos hela elevgruppen.

Att arbeta med en helhet innebär naturligtvis att fokusera på de delar som tillför denna helhet ny kunskap. Dessa delar kan ofta hämtas från olika SO-ämnen. Studier av kolonialismen är ett exempel på att kunskaper måste hämtas från geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap för att eleverna ska ha möjlighet att skapa en helhetsbild och förståelse av samband.

Samverkan med andra ämnen

Medan det är relativt vanligt med samverkan mellan de olika SO-ämnena, är det mer sällsynt med samverkan mellan SO-ämnen och andra ämnen. Dock har NU 03 visat att stora delar av det som bygger upp SO-kunskaperna finns att hämta i andra ämnen. Det är tydligt att kunskaper i NO-ämnena kan bidra till att eleverna bättre förstår samband mellan orsak och verkan i det samhälleliga perspektivet. Likaså kan samverkan mellan SO-ämnena och svenska innebära att eleverna bättre kan tillgodogöra sig budskapet i SO-texter. Språket och språkanvändningen avgör hur eleverna förstår och kan förhålla sig till kunskapsinnehållet.[45]

Samverkan med matematik kan innebära en större möjlighet att beräkna och grafiskt visa på sammanhang. Kunskaper i engelska kan öppna upp det globala perspektivet. Samverkan med till exempel bild och musik kan ge möjligheter att visa upp och uttrycka kunskaperna på mer kraftfulla sätt.[46] Samverkan med hem- och konsumentkunskap kan ge en smak av historiska tider och av andra länders kulturer. På så sätt kan en växelverkan med andra ämnen bidra till att stärka elevernas kunskaper i SO-ämnena.

---

45) Jörgel-Löfström, Carin (2005). *Elevens röst i lärande och fördjupning.*

46) Se t ex Öhman-Gullberg, Lisa (2006). *Movere - att sätta kunskap i rörelse*

Omvänt kan kunskaper i SO-ämnena vara en grund för ökad motivation i andra ämnen. Det är först när eleverna möter andra bilder av sin omvärld, formulerar egna frågor och får syn på tillvarons problematik, som motiv för lärande uppstår. Därför kan kunskaper och frågeställningar från SO-ämnena bidra till att förstärka och förstå kunskaper i andra ämnen. Till exempel kan frågeställningar och begrepp i NO-ämnena bli mer bestående om de initieras av elevernas frågor och tankar om sitt liv, den historiska utvecklingen och de problem och möjligheter som samhällsutvecklingen innebär.

Arenor i SO-ämnena

Var femte elev visar bristande intresse för SO-undervisningen och därmed ofta bristande kunskaper. Om eleverna inte ser hur det de ska lära sig kan användas för att vidareutveckla den egna förmågan, finns en uppenbar risk att den nya kunskapen känns meningslös och därför snabbt försvinner. Det väcker frågan om hur undervisningen kan organiseras för att befästa och vidareutveckla elevernas kunskaper.

Många kunskaper kan eleverna inte läsa sig till. Det gäller till exempel att resonera i termer av orsak och verkan, relatera till egen kunskap, ta ställning i etiska valsituationer och sätta in sina resonemang i större sammanhang. Det kräver praktik. Och praktik kräver arenor, det vill säga situationer där eleverna kan ”laborera” i grupp eller i helklass. Tillsammans, under lärarens ledning, får eleverna prova olika perspektiv och härigenom utveckla sin förståelse. Det finns ju inga människor som saknar uppfattning om någonting. När någon elev säger:” Vet inte” innebär det ofta att ”jag vågar inte säga vad jag tycker därför att jag känner mig osäker, därför att jag inte har tillräckligt goda argument eller inte vill framstå som en dumbom.” Mer sällan betyder det ”Jag är helt nollställd”.[47]

Arenor innebär en trygg och tillåtande miljö där eleverna kan föra fram sina tankar, lyssna till andras ståndpunkter och väga egna och andras argument mot varandra på ett respektfullt och utvecklande sätt. Där kan arbetssätt som reflekterande samtal, rollspel, simuleringar och dramasituationer vara effektiva. En sådan lärmiljö, som ansluter till ett deliberativt samtalsätt[48], kan ge de kunskaper

47) Severin, Roland (2002). *Dom vet vad dom talar om*

48) Begreppet ”deliberativa samtal” används för att beskriva de samtal där deltagarna får utrymme att ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och synpunkter. Se, Englund, T. (2000) s. 3

om sammanhang som SO-kursplanen föreskriver och som är förutsättningar för att utveckla förståelse av sig själv och sin omvärld.

Ett sätt att stärka elevernas kunskaper kan således vara att öka de tillfällen där eleverna kan använda nyvunnen kunskap till att föra reflekterande och utmanande samtal med varandra under lärarens ledning. Inte minst är detta viktigt för att förankra den demokratiska värdegrunden i elevernas tankar och erfarenhetsvärld. Forskning visar också på vikten av att låta eleverna, särskilt pojkar, utveckla sitt tänkande genom att lyfta fram och argumentera för sina ståndpunkter och övertygelser. [49]

Via nätburen kommunikation och olika former av datorspel utvecklas också nya arenor för lärande. Där kan eleverna pröva ståndpunkter och spela olika roller. Aktuell forskning visar på datorspelens potential för lärande.[50] Om man tar fasta på den potentialen och spelens förmåga att intressera eleverna, inte minst pojkarna, kan man hitta utgångspunkter för diskussion om viktiga etiska frågor och både nutida och historiska förhållanden. Redan nu finns spel som handlar om etiska ställningstaganden, om hur det är att leva i konfliktområden och om att planera och bygga samhällen. Spelen kan användas för att undersöka faktiska omständigheter, diskutera olika ställningstaganden och se konsekvenser.

Under lärarens utmanande vägledning kan eleverna tryggt pröva sina tankar även i handling, och på så sätt få syn på, befästa och utveckla sina kunskaper. Att arbeta med arenor innebär stora möjligheter för elevens lärande. Det förutsätter samtidigt god ämnesdidaktisk kompetens hos läraren, som gör att elevernas kunskaper utvecklas i riktning mot kursplanens mål.

---

49) Eriksson, Keijo (1999). *På spaning efter livets mening* s. 181

50) Se t ex Gee., J., P, (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*

ATT SAMTALA OM Kapitel 2

1. **På sidan 42 beskrivs hur viktig motivationen är för lärandet. Det finns många undervisningssituationer där man som lärare känner att man inte når alla elever. Diskutera vilka goda erfarenheter ni har av att annars omotiverade elever har blivit intresserade och presterat i ämnet. Hur och vad behövs som kan bidra till sådana tändande gnistor?**

2. **Välj att arbetsområde. Hur blir sambandet mellan fakta, förståelse och färdigheter tydligt i undervisningen?**

3. **Hur väl anser du/ni att läroböckerna kan användas för att eleverna ska utveckla de kunskaper som diskuteras i kapitlet, t ex kunna se orsakssamband och se kunskapens sammanhang och användning. Vad mer behövs för att utveckla dessa kunskaper? Diskutera former för att göra detta möjligt.**

4. **På sidan 49 beskrivs att eleverna har blivit duktigare på att diskutera men samtidigt är de svagare kunskapsmässigt. Eleverna arbetar aktivt, men utan att det sker ett bestående lärande. Hur ställer sig du/ni till detta påstående? Diskutera gärna utifrån egna erfarenheter av detta och motsatsen. Vilka orsaker och lösningar kan ni urskilja?**

5. **Arbetssätten och de kunskaper som utvecklas hänger ihop. Diskutera hur olika arbetssätt kan stödja lärandet i de fyra olika kunskapsformer som läroplanen lyfter fram.**

6. **Om olika lärare väljer olika innehåll eller eleverna själva får välja det som de tycker är intressant, vilka kvalitets- och likvärdighetsproblem kan en sådan situation medföra?**

7. **På sidan 50-51 beskrivs att ensamarbetet har ökat som arbetssätt i SO-undervisningen. Vilka överväganden i relation till kursplanens mål behöver göras när man använder olika arbetssätt?**

ATT SAMTALA OM Kapitel 2

8. **Texten på sidan 53-54 talar om behov av ”arenor” (situationer) där eleverna, får pröva olika tankar och roller för att befästa och utveckla kunskaperna. Vilka sådana arenor väljer du/ni er att använda? Hur bör de utformas och genomföras för att ge bra förutsättningar för lärande?**

9. **NU 03 visar snarare på en minskad än på en ökad samverkan mellan lärare i samma ämne. Hur är det på din skola och i din kommun? Vilket samarbete ser du nödvändigt för att, i förlängningen, stärka förutsättningarna för elevernas lärande?**

Fler frågor?

""Forskning kring bedömningar har visat att det behövs nya typer av bedömningsmetoder för att identifiera den typ av kunskapande läroplanen vill främja. (...) Den bärande uppfattningen är att undervisning och bedömning inte kan skiljas åt. (...) I själva bedömningen kan allt från traditionella uppgifter ingå till observationer, intervjuer, problemlösning,essäer, utställningar, portföljer, projektvärdering, självvärdering"[51]

3. VAD BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS?

Bedömning av elevernas kunskaper sker fortfarande i huvudsak med skriftliga prov. En majoritet av eleverna, 89 procent, uppger i NU 03 att de har prov som individuellt och skriftligt kontrollerar deras behållning av ett läxavsnitt eller av ett större undervisningsavsnitt. Två tredjedelar av eleverna uppger även att läraren tar reda på vad de kan genom samtal i klassen, redovisning av eget arbete eller grupparbete. Att ”läraren ser vad jag gör” uppfattar 79 procent av eleverna som en vanlig bedömningsmetod. De flesta elever anger således att deras lärare har ett mångsidigt perspektiv vid bedömning av deras prestationer i SO-ämnena.

Eleverna vill visa vad de kan

Tabellen nedan visar att eleverna anser att proven ska täcka det mesta. Starkast betonar eleverna att ett prov ska ge dem möjligheter att visa att de kan se sammanhang och förstå orsak och verkan. De elever som prioriterar mer aktiva och självständiga undervisningssätt i SO-ämnena förordar i högre grad att proven ska visa att de kan förstå sammanhang och själva dra slutsatser.

---

51) Lundahl, C. (2007), *Kunskapsbedömningens historia*. s. 63

Tabell 2 Hur tycker du att ett prov i SO ska vara för att mäta kunskaperna på ett bra sätt? (procent, n=5 780-5 808)

Det skall visa att jag ...	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Inte särskilt viktigt	Inte alls viktigt	Totalt procent
läst på läxorna	37	45	13	5	100
kan fakta	46	46	6	2	100
kan motivera varför jag tycker som jag gör	49	39	9	3	100
förstår orsakerna till något	51	40	6	3	100
kan dra slutsatser	49	39	9	3	100
själv kan samla in fakta	37	47	13	3	100
förstår hur saker och ting hänger samman	53	40	5	2	100

Källa: Skolverket (2005a), Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Samhällsorienterande ämnen s 29

Olika bedömningsgrunder

NU 03 visar att de flesta lärarna, ungefär 90 procent, anser att kursplanens mål och bedömningskriterier är viktiga. Dock anser mindre än hälften av lärarna att de är av mycket stor vikt. Situationen kan illustreras av den Skolverksrapport som innehåller intervjuer med lärare om användningen av kursplanen.[52] Här beskriver samhällskunskapslärarna att kursplanen inte används som en direkt utgångspunkt, utan att kursplanens kriterier är en ”grund” för bedömningen. Vissa lärare har gjort en schabloniserad bild av betygsstegen. Antingen har de den ”i bakhuvudet” eller nedskriven i någon form av betygstrappa eller liknande. Det förkommer att man på skolan har generaliserande betygstrappor, som går att tillämpa på flera ämnen vid bedömningen. Dem använder man i stället för att direkt använda kursplanens mål att uppnå och betygskriterier.

Mer än hälften av lärarna i NU 03 anger att de inte har fördjupande samtal om kursplanen med sina kollegor. NU 03 tecknar därmed en bild av ensamhet i tolkning och utförande. En situation där läraren är utlämnad åt sin egen bedömning kan innebära en upplevelse av osäkerhet hos den enskilda läraren. Dessutom kan

52) Skolverket (2008b), *Kursplanen – ett rättesnöre?* Rapport 310. Bilaga 2. Samhällskunskap.

olikheter mellan lärare hota varje elevs rätt till en likvärdig och kursplaneförankrad bedömning.

NU 03 pekar på brister i bedömningen inom SO-ämnena. En stor andel elever med betydande luckor i sina kunskaper har fått slutbetyget Godkänd eller bättre i ämnena. Samtidigt har elever, som i utvärderingen visar liknande kunskaper sinsemellan, stora skillnader i slutbetyg. Skolverkets utbildningsinspektion bekräftar denna olikhet och beskriver utifrån inspektioner av skolor att många elever upplever att kravnivåerna är olika inom samma ämne för olika lärare.[53]

53) Skolverket (2005), *Utbildningsinspektionen 2004* s. 59

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Detta avsnitt syftar till att stödja det lokala samtalet och arbetet genom att lyfta fram grunden för bedömning av elevernas kunskaper och ge exempel på stödjande strukturer.

Styrdokumentens funktion vid bedömning

Läroplanens anvisningar om betygssättning är, tillsammans med kursplanen, grunden för bedömning av elevernas kunskaper i ämnet. Läroplanen ger läraren i uppdrag att utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper. Med tanke på den makt läraren utövar genom sin bedömning är det viktigt att bedömningen sker mot kursplanens bedömningskrav, inte enbart mot undervisningens innehåll. En bedömning mot kursplanens krav blir kontinuerlig, vilket ger bedömningen stadga och eleverna insikt om de kunskaper som successivt, från årskurs ett till nio, utvecklas genom undervisningen.

Bedömning av och för lärande

Bedömningen av elevernas kunskaper kan ha olika syften. Läraren kan ha avsikten att göra en samlad bedömning till grund för avstämning mot ett mål eller för att sätta betyg. En sådan summativ bedömning syftar till att bestämma kvalitetsnivån på elevernas kunskaper. En annan bedömning är den formativa. Den syftar istället till att vidareutveckla elevernas kunskaper. I den formativa bedömningen ger läraren sina elever fortlöpande återkoppling på deras kunskapsutveckling. Därmed blir den även underlag för förändring av undervisningen efter elevernas behov. På så sätt blir den formativa bedömningen ett gemensamt underlag för läraren, eleverna och föräldrarna, vid till exempel utvecklingssamtal. Den individuella utvecklingsplanen (IUP) kan också användas som en del i den formativa bedömningen, genom att den lyfter fram såväl elevens starka sidor som vilka förmågor som eleven bör få möjlighet att utveckla ytterligare.

Den formativa återkopplingen bör inte ges samtidigt med betyg eller betygsliknande omdömen, eftersom forskning har visat att många elever inte tar till sig återkopplingen om de samtidigt får ett summativt samlingsomdöme.[54] Det är den formativa återkopplingen, som ger positiva effekter för elevernas lärande. Det är således viktigt för eleverna att läraren vet om de olika bedömningsformernas syften och effekter.

SO-kursplanernas bedömningsdelar

Kursplanerna för SO-ämnena är som sagt konstruerade så att de dels innehåller en gemensam del, dels ämnesspecifika delar. Samtliga delar är uppbyggda på samma sätt med avsnitt som anger ämnenas syfte och roll, mål att sträva mot, ämnenas karaktär och uppbyggnad, mål som eleverna ska ha uppnått i årskurs fem till nio, bedömningens inriktning samt betygskriterier för betygen VG och MVG.

För varje SO-ämne gäller att skrivningarna i såväl den gemensamma kursplanen som den ämnesspecifika kursplanen ska vara uppfyllda. Det betyder att för till exempel ämnet samhällskunskap gäller både de bedömningsanvisningar som finns i den gemensamma kursplanetexten och de i samhällskunskapstexten.

Bedömningsanvisningarna består i såväl den gemensamma SO-kursplanen som de fyra ämneskursplanerna av tre samverkande delar.

Bedömningens inriktning

Kursplanens avsnitt bedömningens inriktning ger lärare för elever från årskurs ett till nio utgångspunkter att stämma av och sinsemellan diskutera elevernas kunskapskvaliteter i ämnet. Inte minst är den viktig för lärare i de lägsta årskurserna, då det här inte finns kompletterande stöd i form av mål att uppnå och betygskriterier.

Mål att uppnå i årskurs fem och nio

Mål att uppnå anger den miniminivå av kunskaper som alla elever ska uppnå det femte respektive det nionde skolåret. Målen uttrycker en grundläggande kunskapsnivå i ämnet vid dessa bägge tidpunkter.

---

54) Black, P. & Wiliam, D. (1998), *Inside the black box: raising standards trough classroom assessment.* King's Collage. London. Se även OECD/CERI (2005), *Formative Assessment.*

Mål att uppnå för det nionde skolåret ligger till grund för bedömningen om en elev ska få betyget Godkänt. De allra flesta elever kommer naturligtvis längre och ska också komma längre i sitt lärande.

Betygskriterierna för VG och MVG
Betygskriterierna preciserar vilka kunskaper som krävs för att få betyget Väl godkänt respektive Mycket väl godkänt.

Huvudspåret i bedömningen av elevernas kunskaper från årskurs ett till nio är kriterierna i avsnittet bedömningens inriktning. Sedan finns en avstämningspunkt i mål att uppnå för årskurs fem. Därefter är det slutresultatet som ska bedömas i mål att uppnå för årskurs nio och i de nationella betygskriterierna för VG och MVG.

Kursplanens betygskriterier spänner från att vara relativt konkreta som att…

- *Eleven skall ha kunskaper om världskartan och känna till viktiga namn, läges- och storleksrelationer.*

… till mer övergripande inriktning som ger stora möjligheter att välja innehållsligt material…

- *ha kännedom om hur människor lever och arbetar i skilda miljöer i världen och om faktorer som påverkar dessa förhållanden samt reflektera över möjligheter till förändringar" (Ur mål att uppnå för årskurs nio, geografi).*

Mål att uppnå innebär i dessa fall att undervisningen ska ge varje elev kunskap så att han eller hon kan redogöra för namn samt läges- och storleksrelationer på världskartan. Eleverna ska även, i det andra fallet, utifrån egna eller gemensamt innehållsligt val, kunna beskriva hur människor arbetar i skilda delar av världen, vad som påverkar deras arbetsförhållanden och ge sina tankar om hur förändringar kan ske eller kommer att ske.

Behov av en gemensam tankestruktur

Gemensam reflektion – vad ska bedömas?

Varje lärare i SO-ämnena har för varje ämne tre övergripande och tre ämnesspecifika bedömningsdelar i kursplanen att utgå ifrån vid sin bedömning. För läraren kan den här konstruktionen kännas stor och komplicerad. Dessutom är varje bedömningskriterium skrivet så att det måste tydliggöras och konkretiseras av läraren för att bli brukbart.

För att göra bedömningen hanterlig behövs en struktur som på ett rimligt enkelt sätt grupperar och sorterar mål och kriterier så att de kan överblickas. I skolans lokala planering ska nationella mål och betygskriterier tolkas och konkretiseras så att det blir klart för alla vad undervisningen ska innehålla, hur den ska utformas och vilka kunskaper eleverna ska ha utvecklat för att få ett visst betyg. På så sätt kan lärarna skapa en gemensam och konkret bild av vad som bedöms, något som varje lärare är skyldig att redovisa för elever och föräldrar. På många skolor har detta arbete upplevts som problematiskt. I vissa fall har arbetet därför endast inneburit omskrivningar av de nationella kriterierna på samma abstraktionsnivå. I andra fall har arbetet helt enkelt uteblivit.

Den komplexitet som många lärare kan uppleva vid tolkningen av kursplanens bedömningskriterier i SO-ämnena kan, tillsammans med bristande möjligheter att träffa ämneskollegor, innebära att lärarna istället individuellt utformar sin egen strategi och struktur för bedömning. Detta kan dock skapa fler problem än det löser. Om eleverna är oklara över vad som bedöms eller upplever att olika lärare ger olika respons på samma kunskaper, kan det ha negativ påverkan på både elevernas lärande och deras förståelse av vad SO-undervisningen syftar till.

Det är viktigt att eleverna inte behöver vara osäkra på vad som är viktig kunskap i ämnet och efter vilka kriterier kunskapen kommer att bedömas. Det är därför avgörande för elevernas lärande att de får veta efter vilka kriterier de ska bedömas och hur det ska gå till. Forskning visar att elevers prestationer förbättras när de vet vad som förväntas av dem.[55]

Bedömning och betygssättning är en del av lärarprofessionen och förutsätter därför samsyn mellan lärare i samma ämne, men även mellan lärare i olika

55) Jönsson, A (2008), *Educative Assessment for/of Teacher Competency.*

ämnen. Professionaliteten innebär att lärarna gemensamt fastställer vissa sätt att förhålla sig till läroplaner och kursplaner. Därför kan lärardiskussioner utifrån kursplanernas bedömningsavsnitt och kollegial medbedömning av elevprov stärka kvaliteten och likvärdigheten i bedömningarna av elevernas kunskaper. Detta innebär i sin tur goda förutsättningar för att göra det tydligt för elever och föräldrar hur bedömning och betygssättning går till. På så sätt stärks såväl lärarnas professionella status som elevernas upplevelse av rättvis och likvärdig bedömning.

Att bedöma utifrån kursplanen

Man kan säga att det vid en bedömning handlar om att bedöma kvaliteten i elevernas vetande om ämnesinnehåll, elevernas tänkande om detta innehåll och elevernas handlande utifrån sitt tänkande om innehållet. Bedömningen kan även innefatta elevernas kompetens, det vill säga förmåga att kunna använda sina kunskaper även i nya sammanhang. Dessa fyra delar ansluter till läroplanens beskrivning av olika kunskapsformer; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Som utgångspunkt för bedömningen finns bedömningens inriktning, mål att uppnå samt betygskriterier för VG och MVG. Ett exempel är att

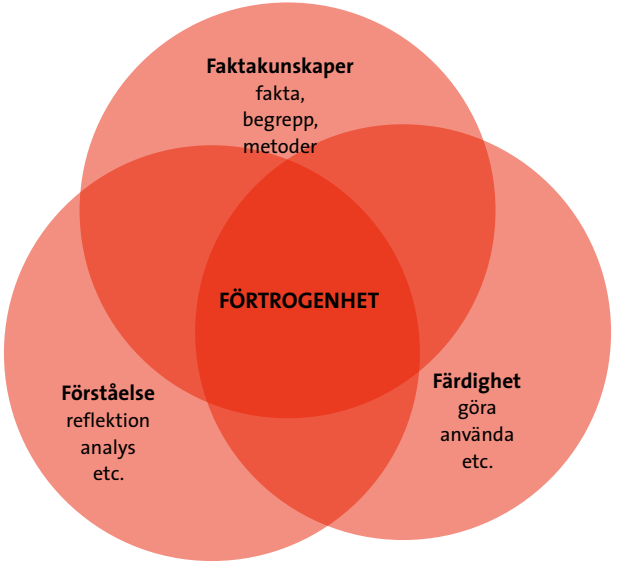
- *eleven ska förstå de gemensamma och grundläggande demokratiska värden som vårt samhälle vilar på samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbets- och beslutssätt. (ur Mål att uppnå i samhällskunskap för årskurs nio).*

För att läraren ska kunna göra en bedömning måste bedömningskriteriet först struktureras. Det kan göras med hjälp av de fyra kunskapsformerna. I ovanstående mål att uppnå beskrivs *faktakunskap*, som kan delas upp i enskilda fakta (demokratiska värden), begrepp (demokrati och samhälle) och metoder (arbets- och beslutssätt). Det finns i målet krav på *förståelse* och på *färdighet* att kunna tillämpa sin kunskap. Tillsammans ger dessa kunskapsformer möjlighet för eleverna att integrera kunskapen med sina tidigare kunskaper och på så sätt bli mer *förtrogna* och utveckla sin kompetens.

Nedanstående figur illustrerar sambandet mellan de olika kunskapsformerna. Även om de olika formerna kan ses var för sig, är det när de samverkar som förutsättningar för lärande uppstår.

Det finns naturligtvis även förstärkande samband mellan kunskapsformerna. När elevernas förståelse och färdigheter ökar ställs högre krav på faktakunskaperna, så att även de breddas och fördjupas. Att pröva kunskaperna i praktiken kan innebära att förståelsen stärks. Undervisningen kan utgå ifrån vilken som helst av kunskapsformerna för att sedan gå vidare till och förstärka de andra. En bedömning av elevernas kunskaper måste dock omfatta en samtidig bedömning av alla kunskapsformer.

Figur 2.



Elevernas kunskaper är aldrig starkare än den svagaste länken. Det betyder att saknas fakta, förståelse eller färdighet, då saknas styrkan i kunskapen. Därför är det viktigt för SO-läraren att strukturera bedömningen och lyfta fram vad som är starkt och vad som behöver förstärkas. Det är också viktigt för läraren att kunna

följa hur de olika delarna av elevernas kunskaper utvecklas. Både för att kunna återkoppla till eleverna och för att vid behov förändra undervisningen.

Det är viktigt att bedömningen inte struktureras i form av en trappa, där lägsta betygsnivån utgörs av att eleverna kan ett antal innehållsliga fakta, och att stegen därefter utgörs av att eleverna visar förståelse och så vidare. Istället ska bedömningen redan på en låg kunskapsnivå innefatta en beskrivning av såväl faktakunskap som grad av förståelse och färdighet. Likaså förutsätter en hög kunskapsnivå en bred kunskap om innehållsliga fakta.

En bedömning av elevernas kunskapsutveckling visar på *graden* av de kunskaper eleverna visar i ämnet, strukturerat inom de olika kunskapsformerna. En generell kunskapsprogression inom SO-ämnena kan beskrivas som i denna tankemodell.

Tabell 3

Faktakunskaper	Behärskar det basala innehållet vad gäller fakta, begrepp och metoder	Har en god överblick över viktiga fakta, begrepp och metoder	Behärskar i stort sett allt innehåll som är adekvat vad gäller fakta, begrepp och metoder
Förståelse	Förklarar grundläggande samband, kan strukturera och analysera och reflektera på en elementär nivå	Förklarar, strukturerar, analyserar och reflekterar på ett utvidgande sätt	Använder sitt tänkande till att pröva och testa olika sätt att se på det inlärda
Färdighet	Agerar och tillämpar med ett visst stöd	Agerar ofta på eget initiativ och tillämpar med bra resultat	Agerar kreativt på eget initiativ och tillämpar med utmärkt resultat
Förtrogenhet	Kan använda sitt kunnande i nya sammanhang av enkel karaktär	Kan på ett självständigt sätt använda sitt kunnande i flera och olika sammanhang	Använder kreativt och utvecklande sina kunskaper i för eleven nya och mer komplicerade sammanhang.

En översikt som ovan kan vara ett underlag för lärare och elever i arbetet att fördjupa och konkretisera kunskapsprogressionen, först på ämnesnivå och sedan på arbetsområdesnivå. Den kan förtydliga för eleverna vad undervisningen syftar till.

Kunskapsformerna i bedömningskriterierna – ett exempel

Nedanstående figur illustrerar hur ett par av kursplanens mål att uppnå kan förtydligas genom att man delar upp dem så att olika former av kunskap framgår.

I den vänstra kolumnen återges hela bedömningsmålet. I exemplet handlar det om två mål att uppnå, ett för årskurs fem i geografi och ett för årskurs nio i samhällskunskap. I de högra kolumnerna sker en uppdelning av målen så att de olika formerna av kunskap framgår. En beskrivning av förtrogenhet är svår att hämta från enskilda mål och texten i den kolumnen är endast ett förslag på möjlig tolkning.

Tabell 4

	FAKTAKUNSKAP Innehållsliga bestämningar av olika slag. De kan ange fakta, begrepp, skeenden och metoder	**FÖRSTÅELSE** Tänkande, dvs kognitiva förmågor som att analysera, kombinera, värdera, dra slutsatser etc.	**FÄRDIGHET** Förmågan att använda fakta och förståelse och agera utifrån egenformulerade syften	**FÖRTROGENHET** På ett integrerat sätt använda sina kunskaper i nya sammanhang
Det handlar om att bestämma ...	*Vilka fakta-kunskaper som ska bedömas?*	*Vilka är de förståelse-kunskaper som ska bedömas?*	*Vilka är de färdigheter som ska bedömas?*	*Kan förtrogenhet iakttas och hur ska den bedömas?*
Mål att uppnå åk 9 Sk 3:e målet *Förstå* de ***gemensamma och grundläggande demokratiska värden*** som vårt samhälle vilar på samt kunna *tillämpa* ett ***demokratiskt arbets- och beslutssätt***	***Gemensamma och grundläggande demokratiska värden*** ***Demokratiskt arbets- och beslutssätt***	*förstå*	*tillämpa*	*Visar förmåga att tänka självständigt och utvecklande om demokratins värden och använder sina kunskaper om demokrati i nya sammanhang*
Mål att uppnå åk 5 i Ge 5:e målet Genom egna *iakttagelser* och *mätningar förstå* innebörden av ***begreppen väder, klimat och års tider*** och *ha kännedom om* och *visa* hur sådana förhållanden ***varierar mellan olika områden***	***Begreppen väder, klimat och årstider*** ***Variationer mellan olika områden***	*förstå* *ha kännedom om*	*iaktta* *mäta* *visa*	*Visar förmåga att tänka självständigt och utvecklande om meteorologiska fenomen och använder sina kunskaper i nya sammanhang*

Nedan beskrivs närmare hur innehållet i kunskapsformerna kan beskrivas och exemplifieras med utgångspunkt i ovanstående figur.

Faktakunskap

En grund för bedömningen är om eleverna har kunskap om de fakta, begrepp och metoder som utgör den information som ska bearbetas till förståelse och användas som färdighet. Faktakunskaperna innebär kunskap som information, det vill säga att veta om något. I tabellens exempel är dessa faktakunskaper beskrivna i form av enskilda fakta som ”gemensamma och grundläggande värden”, begrepp som ”väder, klimat och årstider” samt kunskap om metoder och procedurer som innebär att kunna urskilja ”variationer mellan olika områden” och veta hur ett ”demokratiskt arbets- och beslutssätt” går till. Faktakunskaper är således inte liktydigt med enkla kunskaper utan kan innebära vetskap om komplicerade saker och förlopp.

Förståelse

Att förstå har en kognitiv inriktning - att uppfatta meningen och innebörden i ett fenomen. Förståelsekunskapen uppmärksammar individens tänkande om meningen med de faktakunskaper som finns att tillgå. Det gäller till exempel elevernas förmåga att analysera, se samband och konsekvenser och att värdera. Dessa förståelseförmågor kan bedömas i olika grader av kvalitet. Den kognitiva dimensionen av målet uttrycks i tabellens exempel som att eleverna ska ”ha kännedom om” och ”förstå”.

Färdighet

Vidare innehåller målen i tabellen beskrivningar som rör elevernas färdighet. Det innebär att eleverna ska kunna tillämpa, dvs agera utifrån sina faktakunskaper och sitt tänkande. Begreppet tillämpa används här i meningen att agera på ett självständigt sätt, dvs inte att endast upprepa något inlärt. Färdighet är en praktisk dimension av kunskap, och den kan gestaltas både i motoriska och intellektuella handlingar. Det innebär i tabellens exempel att eleverna ska kunna tillämpa ett demokratiskt arbets- och beslutssätt och kunna iaktta, mäta och visa meteorologiska förhållanden.

Förtrogenhet

De tre första kunskapsformerna i figuren åskådliggör elevernas kunskaper mer konkret, medan den kunskapsform som läroplanen betecknar som förtrogenhet utgör en annan dimension. Den uppmärksammar den integrerade kunskapen som samlad kompetens. Förtrogenhet betecknas som en bakgrundskunskap, vilande på de andra kunskapsformerna. Den kompetens som utvecklas kan gestaltas av förmågan att utifrån en helhetssyn göra relevanta bedömningar, tänka självständigt och använda sina kunskaper i nya sammanhang.

Bedömning som impuls till lärande

För att bedömningen ska vara en verksam del i lärandet är det viktigt att redan vid planeringen konkretisera vad som ska bedömas. I tabellens exempel handlar det bland annat om vad som är ”gemensamma och grundläggande demokratiska värden”, vad det innebär att förstå dessa och vad det innebär att ”kunna tillämpa ett demokratiskt arbets- och beslutssätt”. En sådan gemensam beskrivning är grundläggande både för undervisningen och för bedömningen. Den kan bidra till att stärka rättvisan och tydligheten i bedömningen.

Med ökad tydlighet får även eleverna och deras föräldrar kunskap om vad bedömningen avser. NU 03 visar att elever som upplever att de har fått rättvisa betyg också i högre grad anger att de har fått veta vad de ska lära sig och hur de ska bedömas enligt kursplanen. Elever som upplever att läraren ger dem rättvisa betyg upplever även i högre grad läraren som en bra lärare.

För alla, men särskilt för omotiverade elever, är det viktigt att läraren visar på och klargör bedömningsgrunderna. Den vilja som finns hos varje individ att förstå sammanhang och att använda sina kunskaper får inte tas ifrån de omotiverade eller lågpresterande eleverna, genom att de i första hand ges i uppgift att lära sig ”fakta” och att de bedöms efter detta. Fakta utan tänkande och användning ger på sin höjd memorerade och fragmentariska kunskaper. Det är denna bild av elevers SO-kunskaper som ofta framträder i NU 03.

Det finns möjligheter att förändra situationen. Avgörande för all bedömning är att den har legitimitet hos de bedömda. Det kan den få om den upplevs som rättvis och utgår från kursplanen. För att få denna legitimitet bör bedömningskriterier och bedömningssätt vara kända från början hos eleverna. Bedömningen bör också omfatta alla de kunskapskvaliteter som eleverna har haft möjlighet att utveckla genom undervisningen. De återkommande avstämningstillfällena bidrar till att eleverna själva få syn på sin kunskapsutveckling och förstärker deras fortsatta lust att lära.

ATT SAMTALA OM Kapitel 3

1. **Du/ni får frågan vid ett föräldramöte: ”Vad betonar du när du bedömer mitt barns kunskaper i ditt ämne?” Vad svarar du/ni då?**

2. **Vilka olika sätt använder du/ni för att ge varje elev möjlighet att visa vad de kan?**

3. **Hur klargör du/ni för eleverna vad som bedöms vid olika slags avstämningar och i den fortlöpande undervisningen?**

4. **Tänk på ett arbetsområde du/ni nyss har gått igenom med eleverna och haft ett skriftligt prov på. Hur speglade provet elevernas olika kunskapskvaliteter? Framträder en särskild kunskapsform? Diskutera utifrån ett konkret provexempel eller utifrån en annan avstämningsform.**

5. **I vilken utsträckning använder du/ni elevernas prov eller andra avstämningsformer på ett formativt sätt? Hur går det till? Vilka effekter av detta kan du/ni se hos eleverna?**

6. **Hur beskriver du/ni elevernas kunskapsprogression i SO-ämnena? Hur kan matriser vara till nytta som underlag för att beskriva progressionen? Vilka andra sätt kan finnas för att klargöra elevernas kunskapsutveckling?**

forts.

ATT SAMTALA OM Kapitel 3 forts.

7. **På sidan 66 ges exempel på hur de fyra f:en kan urskiljas i bedömningskriterierna. På vilket sätt kan en sådan struktur vara till hjälp vid bedömningen? Pröva att göra en sådan uppdelning med andra mål att uppnå och betygskriterier, gärna tillsammans med eleverna.**

8. **Om elever på ett prov inte visar den kvalitet i sina kunskaper som du/ni har förväntat dig/er, hur tänker du/ni för att eleverna ska kunna utveckla dessa kvaliteter?**

9. **Kollegiala bedömningar är enligt forskningslitteraturen ett kraftfullt verktyg för mer samstämmiga och säkra kunskapsbedömningar. Hur skulle ett sådant kollegialt bedömningsarbete inom SO-ämnena kunna arrangeras i arbetsenheter/arbetslag/ämneslag eller generellt på din/er skola?**

10. **På vilket sätt skulle ni kunna få en ökad samsyn genom att i arbetslaget, i ämnesgruppen och på hela skolan granska och analysera de bedömningsunderlag och bedömningssätt som ni använder vid bedömningsarbetet?**

Fler frågor?