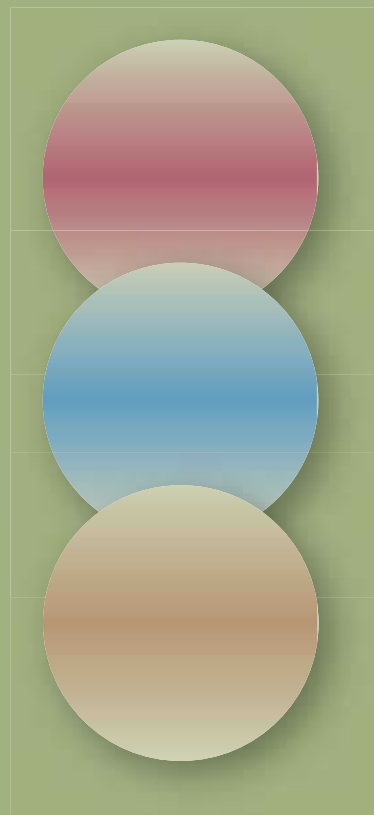


ÄMNESRAPPORT TILL
RAPPORT 252
2005

NATIONELLA UTVÄRDERINGEN
AV GRUNDSKOLAN 2003

Samhällsorienterande ämnen



Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnummer: 05:888
ISBN: 91-85009-76-8

Tryck: Elanders Gotab
Stockholm 2005
Upplaga: 1 000 ex



Göteborgs universitet



MALMÖ HÖGSKOLA

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)

Samhällsorienterande ämnen

Vilgot Oscarsson
Gunilla Svingby

I denna ämnesrapport inom ramen för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03), redovisas en fördjupad analys av resultaten i samhällsorienterande ämnen.

Rapporten är framtagen vid Lärarutbildningen vid Malmö högskola och vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen av samhällsorienterande ämnen. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Förord

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 har initierats av Skolverket för att ge en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet. Konstruktionen av utvärderingsinstrument, analyser av insamlade data och rapportering från de ämnesstudier som ingått i utvärderingen har lagts ut som särskilda uppdrag på forskargrupper vid universitet och högskolor runt om i landet.

Skolverket har centralt, via en analysgrupp vid utredningsavdelningen, genomfört analyser av gemensamma frågor i de olika ämnesenkäterna till lärare och elever och svarat för slutrapporteringen. I Skolverkets analysgrupp har ingått Oscar Öquist (projektledare), Sten Söderberg (bitr. projektledare), Gunhild Bartholdsson, Daniel Gustavsson, Gunnar Isealau, Caroline Klingensterina, Christian Lundahl, Gunilla Olsson, AnnSofi Persson-Stenborg (Myndigheten för Skolutveckling), Camilla Thinsz-Fjellström och Aina Tullberg. Skolverket har hittills utgivit en sammanfattning av resultatbilden i rapporten "Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, sammanfattande huvudrapport". Kopplade till denna rapport finns de olika ämnesstudierna redovisade i tre separata skrifter med den övergripande titeln "Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, huvudrapport".

Föreliggande rapport utgör den mer fördjupade ämnesrapporteringen från den forskargrupp som svarat för samhällsorienterande ämnen. I Skolverkets analysgrupp har Gunnar Isealau ansvarat för kontakterna med forskargruppen.

De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Stockholm i januari 2005

Oscar Öquist

Undervisningsråd, projektledare

Innehåll

Författarnas förord	7
Inledning	10
Disposition	12
Informanter	12
Begreppsförklaring	13
Tillförlitlighet och trovärdighet	13
Organisationen av de samhällsorienterande ämnen i grundskolan	16
Hur är SO-undervisningen organiserad?	17
Vad tycker eleverna om SO-ämnena och sina SO-lärare?	18
Vilka elever är mer eller mindre intresserade?	20
Hur ser eleverna på sina SO-lärare?	22
Vilka elever är inte intresserade?	22
Hur ser SO-lärarna på sina elever?	23
När lär elever sig bra?	24
Vilka är de självständiga eleverna?	26
Elevers förhållningssätt och lärares undervisning	28
Lärarnas syn på lärande	28
Lärande och prov	29
Arbetsätten	30
Hur vill eleverna arbeta?	32
Vilka arbetsätt föredrar olika elevgrupper?	33
Förhållningssätt och läromedel	35
Passiva och aktiva förhållningssätt – en översikt	35
Förhållningssätt och klassrumsklimat	37
Förhållningssätt och möjligheter att påverka undervisningen	38
Pojkars och flickors syn på undervisningen	39
Undervisningens organisation samvarierar med kön	40
SO-undervisning eller ämnesundervisning – spelar det någon roll?	41

Vilka kunskapsområden dominerar	
SO-undervisningen och vilka prioriterar eleverna?	46
Vad vill eleverna ha mer undervisning om?	48
SO-lärarna och undervisningen	52
Vilka kunskapsområden prioriterar lärarna?	52
Vad styr SO-lärarnas undervisning?	54
Vad stressar SO-lärarna?	56
Vilken roll spelar undervisningen för betygen?	57
Sammanfattning och diskussion	60
Bilagor	66
Bilaga 1	66
Bilaga 2	68
Bilaga 3	69
Referenser	72

Författarnas förord

Den nationella utvärderingen av grundskolans SO-ämnen har planerats och genomförts i ett samarbete mellan forskare och lärare vid Malmö högskola, Lärarutbildningen, Lunds universitet och Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, nämligen:

Elevernas kunskaper och värderingar i Geografi:

Högskoleadjunkterna Maja Lundahl, Anders Olsson och Inga-Marie Svensson

Elevernas kunskaper och värderingar i Historia:

Docent Lars Berggren och Universitetslektor Roger Johansson

Elevernas kunskaper och värderingar i Religionskunskap:

Högskoleadjunkt Rune Jönsson och Högskolelektor Bodil Liljefors-Persson

Elevernas kunskaper och värderingar i Samhällskunskap:

Universitetslektor Vilgot Oscarsson

Undervisningen i de Samhällsorienterande ämnena:

Universitetslektor Vilgot Oscarsson och Professor Gunilla Svingby

I arbetet har också medverkat

Universitetslektor Elisabeth Hesselors Arktoft, Göteborgs universitet

Psyk. mag. Ola Axelsson, Lunds universitet

Fil. kand. Oskar Cliffordson, Göteborgs universitet

Jur. kand. Charlotta Lindfors, Göteborg

Professor Horst Löfgren, Malmö högskola

Projektet har letts och samordnats av universitetslektor Vilgot Oscarsson och professor Gunilla Svingby.

Denna rapport beskriver undervisningen i SO-ämnena med elevers och lärares ögon. I ytterligare fem rapporter beskrivs och analyseras elevernas resultat på de provuppgifter och andra frågor som eleverna svarat på. De fem rapporterna är:

Olsson, A., Lundahl, M., Svensson, I-M. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Samhällsorienterande ämnen. Geografiämnet och förståelsen för hållbar utveckling.*

Rapporten beställs från Malmö högskola, Lärarutbildningen.

<http://www.mah.se/muep/so-utv>

Berggren, L. & Johansson, R. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Samhällsorienterande ämnen. Historia.*

Rapporten beställs från Malmö högskola, Lärarutbildningen.

<http://www.mah.se/muep/so-utv>

Jönsson, R. & Liljefors-Persson, B. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Samhällsorienterande ämnen. Religionskunskap.*

Rapporten beställs från Malmö högskola, Lärarutbildningen.

<http://www.mah.se/muep/so-utv>

Oscarsson, V. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Samhällsorienterande ämnen. Elevers demokratiska kompetens.* IPD-rapport 2005:04.

Rapporten beställs från Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet. <http://www.ped.gu.se/rapporter>

Oscarsson, V. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Samhällsorienterande ämnen. Elevers syn på globala förhållanden och framtiden.* IPD-rapport 2005:05.

Rapporten beställs från Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet. <http://www.ped.gu.se/rapporter>

Inledning

Inledning

Samhällsorienterande ämnen i den svenska grundskolan har utvärderats nationellt vid tre tidigare tillfällen, 1989, 1992 och 1995. De två senare utvärderingarna gällde båda eleverna i sista skolåret och deras lärare medan den första rörde elever i årskurs 5 och lärare. Den här redovisade nationella utvärderingen av SO-ämnena genomfördes 2003 med elever och deras lärare i år 9.

Utvärderingen är mycket omfattande. Den omfattar dels en form av ”kunskapsmätning”, som innehåller både kunskapsfrågor av ”klassisk” typ och mer probleminriktade frågor och ställningstaganden i olika värdefrågor med relevans för de olika ämnena. Utvärderingen innehåller dessutom en omfattande enkät till eleverna och en motsvarande till lärarna, där de beskriver och värde-erar undervisningens innehåll, arbetssätt, inriktning, organisation, klassrumsklimat o.s.v.

Den nationella utvärderingen syftar till en nyanserad bild av tillståndet i grundskolan för att ge statsmakterna en uppfattning om effekterna av de resurser som satsas på skolan och av de förändringar som skett under de senaste tio åren (ny läroplan, nya kursplaner, ett nytt betygssystem och ökad valfrihet för eleverna).

Utvärderingen genomfördes våren 2003. Elever (år fem och år nio) och lärare i ett riksrepresentativt skolorval, (197 skolor med 10 000 elever samt 1 900 lärare) fick besvara ett stort antal enkäter. Data samlades in om grundskolans samtliga ämnen utom modersmålet, teknik och språkval. Elevernas föräldrar fick besvara en enkät liksom rektorerna.

Eleverna i de samhällsorienterande ämnena fick besvara flera olika uppgiftshäften. I samhällskunskap fick de frågor om demokrati, ekonomi och globala frågor. I historia ställdes eleverna inför frågor som avsåg att mäta deras historiemedvetenhet och källkritiska förmåga. I religionskunskap fokuserades etik och moralfrågor. I geografi relaterades frågorna till området ”hållbar utveckling”.

Eleverna besvarade också frågor om hur intressanta och viktiga de anser att olika skolämnen är och när de anser att de lär sig bra. Eleverna besvarade frågor om sin syn på arbetsformer och arbetssätt, läromedel, inflytande, relationer till lärarna, klassrumsklimat, samt synen på prov och bedömning. Eleverna fick frågor om vilka kunskapsområden de anser är de viktigaste och mest intressanta samt vilka områden de önskar få behandla mer i undervisningen.

Den här rapporten riktar sig i första hand till lärare och lärarstuderande som vill få en aktuell bild av SO-undervisningens inriktning och resultat. Vår förhoppning är att de resultat och slutsatser som presenteras kommer att diskuteras och leda till att SO-undervisningen blir än mer angelägen för såväl elever som lärare.

Disposition

Efter ett inledande avsnitt om de samhällsorienterande ämnenas ställning i skolan förr och nu utifrån ett läro- och kursplaneperspektiv riktas intresset mot hur eleverna ser på den undervisning de deltagit i. De frågeställningar som i första hand behandlas är:

- Hur upplever eleverna SO-undervisningen? Är den intressant? Viktig? Meningsfull?
- Vilka olika förhållningssätt har eleverna till sitt lärande? När anser de att de lär sig bra?
- Vilket kunskapsinnehåll får eleverna ta del av? Vad vill de få mer undervisning om SO-organiserad undervisning eller ämnesundervisning – spelar det någon roll?
- Vad styr lärarnas undervisning?
- Vilka skillnader finns mellan könen beträffande prestationer och attityder till undervisningen?
- Vilka skillnader finns mellan elever med olika etnisk och social bakgrund?

För att få en uppfattning om vilka förändringar som skett med avseende på SO-undervisningen relateras resultaten till de nationella utvärderingarna av SO-undervisningen som genomfördes under 1990-talet.¹

Informanter

Sammanlagt har cirka 6 700 elever och 300 lärare svarat på enkätfrågor. Svarsfrekvensen är hög med ett bortfall på mellan 10 och 15 procent.

I denna skrift redovisas svaren på elevenkäten som behandlar undervisningen från samtliga elever oberoende av om de fått ett enda SO-betyg eller betyg i de enskilda SO-ämnena i år 9. I de olika SO-ämnesrapporterna behandlas elevernas synpunkter på de enskilda ämnena samt deras kunskaper inom skilda kunskapsområden.²

¹ Skolverket (1993), Skolverket (1998).

² SO-ämnesrapporterna finns utgivna (våren 2005) som institutionsrapporter från Högskolan i Malmö samt från institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. För närmare information kan författarna till denna skrift kontaktas.

Begreppsförklaring

SO består egentligen av fem ämnen. Det är historia, geografi, religions- och samhällskunskap men också det samordnade SO-ämnet med en egen kursplan och ett enda SO-betyg. När vi i det följande skriver SO, SO-ämnena, SO-elever eller SO-undervisning(-en) så avses den undervisning som sker i alla SO-ämnena oberoende om eleverna får ämnesbetyg eller ett enda samlat SO-betyg. När vi skriver SO-ämnet, SO-betyg, samlad SO-undervisning eller SO-organisation/SO-organiserad undervisning så avses den undervisning som genomförs för de elever som får ett enda, samlat SO-betyg.

Tillförlitlighet och trovärdighet

En stor nationell utvärdering ger både möjligheter samtidigt som den har begränsningar. Tillförlitligheten i resultaten stöds av urvalet av informanter som är statistiskt väl genomfört. Provsituationen är väl kontrollerad och därmed garanteras rimlig likvärdighet. Provuppgifter och enkätfrågor är väl utprovade, tillräckligt många och varierade för att göra slutsatserna rimligt säkra. Uppgifterna har konstruerats av meriterade forskare och erfarna lärare med utgångspunkt i läroplanens mål och kursplanernas skrivningar. De bör därmed ha hög trovärdighet. Relationen till, och därmed i viss mån trovärdigheten, i förhållande till den faktiska undervisningens innehåll och mål prövas också genom att frågor ställs till elever och lärare om innehåll och arbetssätt.

Elevernas svar gavs i slutet av vårterminen i år 9. Eleverna var väl medvetna om att svaren på provenkätternas uppgifter inte hade någon koppling till deras betyg. Däremot kan deras svar på enkäterna påverkas av faktorer som har med den här typen av undersökningar generellt att göra.

På grund av det stora antalet informanter och på grund av begränsningar som följer med stora undersökningar, har frågornas antal, omfång och frågetyperna begränsats. Frågor och uppgifter representerar inte på långa vägar allt det innehåll och alla de mål, som eleverna enligt läroplan och kursplaner ska ha tillägnat sig. De representerar ett litet urval. Ett urval som styrs av att det i möjligaste mån var tänkt att upprepa frågor som ställdes i motsvarande utvärdering 1992. Urvalet innebär först att ett val har gjorts bland kursplanernas mål och sedan att målet konkretiserats till en eller flera uppgifter. Utformningen av uppgifter innebär självklart en tolkning. Dessa faktorer begränsar räckvidden i de slutsatser som kan dras om elevernas kunskaper.

En annan synpunkt gäller relationen mellan målen i läroplanen/kursplanerna och den typ av uppgifter som utvärderingen innehåller. Enligt läroplanen/kursplanerna ska undervisningen inriktas mot kvaliteter, som knappast kan mätas med uppgifter som besvaras skriftligt och enskilt under kort tid vid ett

enstaka tillfälle. Detta har varit fallet med utvärderingens uppgifter vilket innebär att bedömningen av elevernas kunskaper kommer att snedvridas mot förhållandevis lätt mätta kunskaper, medan mer processinriktade och komplexa kunskaper inte bedöms. Provtyper som utformas som reflekterande samtal och muntlig redovisning innebär att elever kan visa en mer förståelseinriktad kunskap än vad de visar genom skriftliga svar på frågor. I ett så brett och mångfacetterat ämnesområde som SO är detta särskilt viktigt att beakta.³

Ovanstående invändningar gäller emellertid knappast för enkätfrågorna till elever och lärare. Dessa är i huvudsak väl utprovade och kombineras på rimliga sätt. Bearbetning och analys av data har skett av meriterade forskare med etablerade metoder. Då utvärderingen har ett starkt fokus på undervisningsprocessen kan vi med stor tillförlitlighet uttala oss om vilka förhållanden i skolan som främjar elevernas prestationer och som spelar roll för deras attityder i olika värdegrundsfrågor.

³ Severin (2002).

Organisationen av de samhällsorienterande ämnena i grundskolan

Organisationen av de samhällsorienterande ämnena i grundskolan

”Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem att leva och verka i samhället”.⁴ Så står det i läroplanen för grundskolan (Lpo 94). Detta uppdrag, tillsammans med skolans demokratiuppdrag, legitimerar de samhällsorienterande ämnenas centrala plats i skolan. Därtill framträder SO-ämnenas stora betydelse i läroplanens skrivningar att all undervisning skall genomsyras av ett historiskt, ett internationellt, ett etiskt samt ett miljöperspektiv. Eleverna skall skaffa sig en allmän medborgerlig bildning och en förståelse av omvärlden och få en insikt i hur individen formar sin omvärld och formas av denna i ett tids- och rums- perspektiv.

Organiseringen av det område som i den svenska grundskolan kallas SO har varierat under de senaste tjugo åren. Den läroplan som infördes 1980 (Lgr 80) innebar en radikal förändring för de samhällsorienterande ämnena jämfört med de två tidigare läroplanerna, Lgr 62 och Lgr 69.

Den dittillsvarande uppdelningen i fyra ämnen; geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, ersattes av fem huvudmoment: ”Människan, Människans omgivning, Människans verksamhet – tidsperspektiv, Människans verksamhet – samhällsperspektiv samt Människans frågor inför livet och tillvaron: religionskunskap”. Tillsammans med tre naturvetenskapliga perspektiv skapades området ”Orienteringsämnen”. Syftet var att de natur- och samhällsorienterande ämnena skulle stödja och komplettera varandra. Samtidigt förändrades anvisningarna om innehållet. Istället för en heltäckande exempel-samling av stoffområden, beskrevs ett mindre antal områden med exempel på innehåll. Tillstånd gavs att sätta betyg antingen som ett samlat SO-betyg eller som tidigare som fyra enskilda ämnesbetyg.

I direktiven till den läroplanskommitté som tillsattes 1991 av den socialdemokratiska regeringen för att utarbeta en ny läroplan fanns skrivningar som innebar att utredningen kunde föreslå en gemensam kursplan för SO-ämnena. De borgerliga partierna vann valet 1991 och gav läroplanskommittén nya direktiv. De innebar, att ambitionen att utveckla Europas bästa skola skulle ske genom en satsning på de traditionella skolämnena. Detta innebar att kursplanerna för samhällsorienteringen baserades på de enskilda ämnena. De fyra ämnesbeteckningarna återinfördes därmed i den nya läroplanen 1994 (Lpo94), vilket således innebar en återgång till situationen före Lgr 80.

⁴ Avsnittet ”Skolans uppdrag” i Lpo 94.

Särskiljandet av ämnena kunde uppfattas som att undervisningen också skulle genomföras strikt ämnesvis. Lpo⁹⁴ ger emellertid rektor ett ansvar för att undervisningen samordnas i syfte att öka elevernas helhetssyn. Liksom tidigare kan rektor och lärare besluta om att ge antingen ett samlat SO-betyg eller fyra separata ämnesbetyg.

Även om renodlad ämnesundervisning var vanligast, så pågick sedan 80-talet en utveckling mot mer tematisk undervisning och mer integrerad organisation. Det blev allt vanligare att en lärare undervisade en elevgrupp i samtliga SO-ämnena. I mitten av 1990-talet påbörjades en revision av kursplanen för de samhällsorienterande ämnena, som resulterade i att en gemensam kursplanetext tillkom 1996. Den nu gällande kursplanen, Kursplan 2000, innebär för de samhällsorienterande ämnena en förstärkning av ett gemensamt innehåll. Kursplanerna för de enskilda SO-ämnena finns kvar men det finns också en gemensam kursplanetext för de fyra ämnena.

”Den gemensamma kursplanetexten, utformad i ett samhällsorienterande perspektiv, utgör tillsammans med kursplanerna för de olika ämnena en helhet vars delar skall stödja och komplettera varandra. De olika delarna bildar tillsammans det nationella uppdraget för utbildningen i de samhällsorienterande ämnena”... ”Texten för varje enskilt samhällsorienterande ämne utgör en fördjupning av den gemensamma SO-texten utifrån det enskilda ämnets aspekt och specifika innehåll.”⁵

Hur är SO-undervisningen organiserad?

Ungefär 300 lärare tillfrågades om hur deras SO-undervisning är organiserad.

Tabell 1 Hur är din SO-undervisning organiserad? (procent, n=252)

Som ämnesundervisning (varje ämne för sig och betyg i varje ämne)	27 %	(n=68)
Som en blandning av SO och ämnesundervisning (betyg i varje ämne men SO-temata förekommer)	20 %	(n=51)
Som SO-undervisning (betyg i varje ämne men SO som ett eget ämne på schemat även om tyngdpunkten ligger vid olika ämnen vid olika tidpunkter)	15 %	(n=38)
Som SO-undervisning (ett enda so-betyg och SO som ett eget ämne med tyngdpunkt i olika ämnen vid olika tidpunkter)	23 %	(n=56)
Som sammanhållen SO-undervisning med ett enda SO-betyg	13 %	(n=33)
På annat sätt	2 %	(n=6)
Totalt procent	100	(n=252)

⁵ Skolverket (2000, s 65).

Lärarnas svar visar att det vanligaste är någon form av ämnesuppdelad undervisning, vilket innebär att lärarna anger att de undervisar varje ämne för sig och ger betyg i varje ämne (ungefär 60 % av svaren). Renodlad ämnesundervisning bedrivs av cirka 30 procent av lärarna.

Hälften av de lärare som arbetar med en ämnesuppdelad organisation har inslag av ämnesövergripande teman i undervisningen.

Någt mer än en tredjedel av lärarna har en tydlig SO-integrerad organisation och sätter ett samlat SO-betyg (36 %).

Slutsatsen att de flesta arbetar i en ämnesuppdelad organisation kan ifrågasättas, om man istället för att utgå från betygssättningen tar hänsyn till inslag av tematisk karaktär. Man kommer då fram till att undervisningen tycks vara organiserad på tre olika sätt: som renodlad ämnesundervisning – med fyra betyg, som blandform mellan ämnesorganisation och SO-organisation – med fyra betyg och som renodlad SO-integrerad undervisning – med ett betyg. En tredjedel av lärarna arbetar i vardera modellen.

I jämförelse med den situation som lärarna beskrev 1992 innebär detta en påtaglig förändring. Då angav 34 procent av lärarna att de hade ren ämnesläsning (jämfört med 27 % 2003). I den aktuella utvärderingen uppger 36 procent av lärarna att eleverna får ett samlat SO-betyg, vilket jämföras med 1992, då endast 12 procent av eleverna fick sådant betyg.

Vad tycker eleverna om SO-ämnena och sina SO-lärare?

I de nationella utvärderingarna 1992 och 1995 framkom att eleverna tyckte att SO-ämnena var viktiga, intressanta och roliga. Detta gäller även 2003. När eleverna får svara på frågan vad de tycker är bra med SO-undervisningen svarar flertalet att de tycker att SO-ämnena är intressanta, viktiga, nyttiga och allmänbildande.

”Det är ett viktigt ämne för att klara sig i samhället”

”Man får veta hur samhället fungerar och sånt. Det är ju bra sen i riktiga livet”

”Det man lär sig i SO är mer konkret än tex matematik. Dessutom är det roligt”

”Det är roligt och kul att veta om världen i dag”

”Vår lärare gör det roligt”

Det sistnämnda citatet återkommer ofta i svaren. Lärarens stora betydelse för en intressant SO-undervisning är mycket framträdande i elevernas svar.

När eleverna ställs inför frågan vad som är dåligt är svaren mer skiftande. De negativa till ämnet säger i första hand att det är tråkigt, ointressant, för många prov och tråkiga lärare.

”Att vi ofta gör på samma sätt i undervisningen. Läraren pratar vi antecknar”

”Att det är för många svåra ord och proven är för många och för svåra”

”Att våran SO lärare har en del komplicerade idéer för sig ibland”

”Gamla läroböcker. Utvecklingen går ju så snabbt”

”Det är för mycket prat av läraren”

En kvantitativ bild av elevernas syn på SO-ämnena ges i tabellen nedan.

Tabell 2 Elevers syn på SO (procent, n=5 860–5 838)

Påstående	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Summa procent
SO intresserar mig	31	43	18	8	100
Jag tycker det är viktigt att ha bra kunskaper i SO	37	46	11	5	100
Jag är ofta borta från SO-lektionerna	4	6	13	77	100
SO är ett svårt ämne	9	33	42	16	100
Vuxna tycker att SO är viktigt	27	47	20	6	100

Kommentar: Alla procentsiffror som redovisas i denna rapport är viktade tal.

Svarsprocenten för påståendet att ”SO intresserar mig” visar att tre av fyra elever är intresserade av SO-ämnena. Eleverna tycker också att SO är viktigt. Ungefär 80 procent tycker att det är viktigt att ha bra SO-kunskaper. Detta framgår också av elevernas bedömningar av frågorna i ämnesenkäterna och av deras bedömningar av innehållet i uppgiftshäftena i de olika SO-ämnena. Ungefär två tredjedelar av eleverna anser uppgifterna som viktiga och intressanta.

Av SO-ämnena anses samhällkunskap som det viktigaste av såväl elever som föräldrar. Historia anses av eleverna som det mest intressanta och roligaste enskilda ämnet. Därefter följer samhällkunskap. Religionskunskap har en låg placering med avseende på intresse och ”rolighetsgrad” bland de 16 skolämnena

som ingår i NU03-undersökningen. Men det bör observeras att eleverna anser att kunskapsområden som berör etiska frågor är viktiga och intressanta. Elevernas syn på hur intressanta och viktiga olika skolämnen är finns i bilaga 1.

Elever som får ett samlat SO-betyg är mer intresserade av SO än de elever som får ämnesbetyg.

Diagram 1 Elevernas intresse för de olika so-ämnena

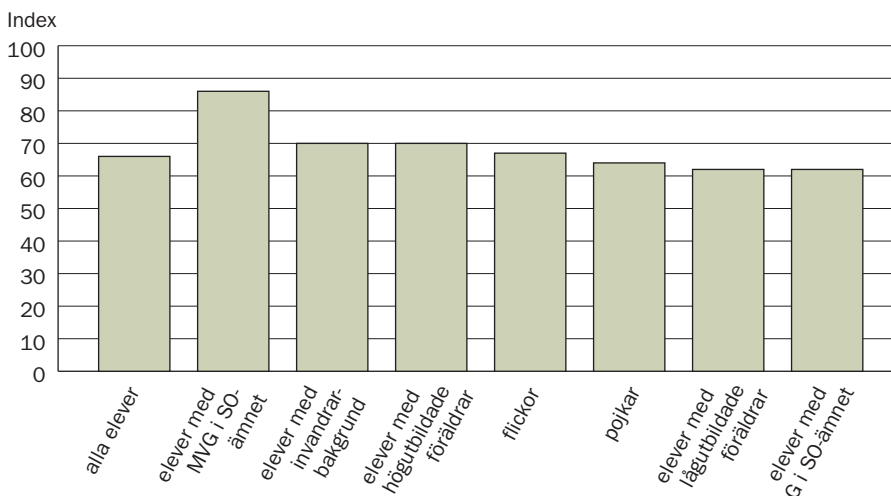


Kommentar: SO-ämnet avser de elever som får ett sammanfattande SO-betyg. Svarsprocenten avser de elever som svarat på frågan "SO resp ämnet historia (hi), samhällskunskap (sk), geografi (ge) samt religionskunskap (re) intresserar mig", svarsalternativen "stämmer ganska bra" resp "stämmer mycket bra". Procentskillnaderna mellan hi/sk/ge-ämnena är inte statistiskt signifikanta. De övriga procentskillnaderna är signifikanta. Antalet respondenter(n) är för SO-ämnet 2263, Hi=893, sk=919, ge=909, re=938

Vilka elever är mer eller mindre intresserade?

Elevers intresse för ett ämne eller ett kunskapsområde har mycket stor betydelse för deras prestationer. (Detta redovisas i det avslutande avsnittet.) Därför är det viktigt att studera variationer i elevintresse. Vilka grupper är mer eller mindre intresserade av SO?

Diagram 2 Olika elevgruppers intresse för SO (medelvärden på ett index 0–100, n=5 860)



Kommentar: Indexet har konstruerats så att det går från 0-100 där 100 är värdet för det starkaste intresset för so och 0 det svagaste. Med föräldrar med hög utbildning avses de som har eftergymnasial utbildning. Med låg utbildning avses de föräldrar som har förgymnasial/gymnasial utbildning. Elever med invandrarbakgrund är dels elever som själva invandrar, dels elever vars föräldrar är födda utomlands.

Det finns ett starkt samband mellan intresse och elevernas betyg, vilket framgår av diagram 2. De elever som har MVG i ett samlat SO-betyg har det starkaste intresset för SO och de som har Godkänt (G) har det lägsta. Samma mönster finns för de enskilda SO-ämnena men på en lägre nivå.

Av diagram 2 framgår också att elevers sociala bakgrund uttryckt som föräldrarnas utbildningsnivå har betydelse för elevernas SO-intresse. Elever vars föräldrar är högt utbildade är mer intresserade av SO än elever vars föräldrar är lågutbildade.

Observeras bör dock att elever med invandrarbakgrund är mer intresserade av SO än svenskfödda elever med minst en svenskfödd förälder. Elever födda i Sverige med minst en svensk förälder har medelvärdet 65. Elever med invandrarbakgrund har värdet 70. Sett över alla fem SO-ämnena är flickor något mer intresserade än pojkar.

Hur ser eleverna på sina SO-lärare?

Lärares stora betydelse för elevers skoltrivsel, för deras intresse för skolämnet samt för deras prestationer är väl dokumenterad.⁶ Därför är det viktigt att belysa vilken bild eleverna ger av sin(a) lärare i SO.

Tabell 3 Vad tycker du om den lärare du har i SO? (procent, n=5 812–5 886)

	Stämmer mycket bra/ ganska bra	Stämmer ganska dåligt/ mycket dåligt	Summa procent
Läraren undervisar bra	88	12	100
Läraren har förmåga att engagera och skapa intresse	76	24	100
Läraren tror på mig och min förmåga att lära mig	84	16	100
Läraren behandlar pojkar och flickor lika	87	13	100
Läraren har höga förväntningar på oss	78	22	100
Läraren är bra på att förklara när jag inte förstår	83	17	100
Läraren är bra på att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan	82	18	100

Eleverna har en synnerligen positiv syn på sin SO-lärare, vilket också gällde i de tidigare utvärderingarna. Hur mycket betyder uppskattningen av läraren för att skapa det starka intresse som eleverna har för SO?

Statistisk analys påvisar en stark samvariation mellan elevernas intresse för SO och elevernas syn på sin lärare. Ju starkare eleverna upplever sin lärares engagemang och hennes/hans professionella kompetens, desto starkare är elevintresset. Ett intresse som i sin tur har en stark positiv effekt på elevernas prestationer och betyg.

Vilka elever är inte intresserade?

Ungefär 25 procent av eleverna uppger att deras SO-lärare inte förmår skapa intresse eller engagemang för studierna. Vilka är dessa elever?

Medelvärdet är 71 på en ”engagemangsskala” (skalan kan anta värden från 0 till 100) som skapats av elevernas svar på frågan om sitt eget engagemang.

⁶ Kernell (2003), Giota (2003), Sanderoth (2002).

Elever som inte trivs särskilt bra i skolan eller upplever ett dåligt klassrumsklimat har låga värden på ”engagemangsskalan” (indexvärdena 50 och 55). Elever som har lärare som trivs dåligt eller mycket dåligt med sitt arbete har också ett lågt värde (60).

De lärare som inte trivs med jobbet lyckas, enligt eleverna, inte särskilt bra med att skapa intresse och engagemang. Låga värden har också elever som inte är intresserade av SO (indexvärdet 60). Övriga gruppskillnader är mycket små.

Hur ser SO-lärarna på sina elever?

Lärarna har fått ge sin syn på hur eleverna uppfattar undervisningen och ämnet. En jämförelse med elevernas uppfattningar kan göras med hjälp av tabell 2.

Tabell 4 SO-lärares syn på eleverna (procent, n=252–255)

	Stämmer mycket bra/ ganska bra	Stämmer ganska dåligt/ mycket dåligt	Totalt procent
Jag tror att eleverna uppskattar mitt arbete	96	4	100
Jag tror att eleverna tycker att SO är meningsfullt	93	7	100
Jag tror att tycker att SO är ett svårt ämne	50	50	100
Jag tror att eleverna studerar SO för att det handlar om viktiga frågor i livet	73	25	100
Eleverna är ovilliga eller ”jobbiga”	23	77	100

Den ömsesidiga uppskattningen mellan lärare och elever i SO framgår mycket klart av tabellen. Likaså är det en ganska stor överensstämmelse mellan lärarnas och elevernas uppfattning att SO är viktigt och meningsfullt. Lärarnas och elevernas bedömning huruvida SO är ett svårt ämne är i stort sett densamma. De flesta eleverna placerar sig på mittalternativen, d.v.s. de anser att SO varken är riktigt svårt eller riktigt lätt.

SO-lärarna fick också frågor om elevernas beteenden. Det är bara ett fåtal lärare (6 %) som anser att det varje lektion är ”*störande oljud och dålig ordning på lektionerna*”, men fyra av tio lärare väljer svarsalternativet ”ibland” medan en lika stor andel av lärarna anger att det ”sällan” är störande ljud och dålig ordning. Beskrivningen av SO-lektionerna som i huvudsak lugna och trevliga bekräftas av lärarnas markeringar av påståendet, ”*Det är en trevlig positiv stämning på lektionerna*”. Tre av fyra lärare anger att så är fallet varje lektion.

En majoritet av SO-lärarna är alltså tillfreds med elev- och undervisnings-situationen, men det betyder samtidigt att ungefär 25 procent av lärarna upplever klassrumsklimatet negativt. Vilka är dessa lärare? Det som framförallt utmärker dem är att de inte trivs särskilt bra i skolan. De lärare som upplever ”störande oljud och dålig ordning på lektionerna” i särskild stor utsträckning upplever över huvud taget klassrumsklimatet som dåligt. De anser att arbetet med elever med sociala problem och föräldrakontakter är besvärliga. De anser att deras arbetssituation skulle förbättras om de fick färre elever i klasserna.

Manliga lärare upplever i något större utsträckning eleverna som jobbiga.

I debatten om skolan fokuseras ofta problem med disciplin och stökiga elever i förtortsskolor och i storstadsmiljö. Svaren visar en delvis annan bild. Lärare som arbetar i ”storstadsskolor” upplever att eleverna är stökiga i mindre utsträckning än lärare i större städer. Minst oro och stök upplever lärare i glesbygd och mindre tätorter. Då ska man veta att lärare som arbetar i glesbygd och i mindre tätorter har färre elever i klasserna än lärare som arbetar i större städer och i storstad.

Lärare som arbetar med SO-organiserad undervisning anser att eleverna är jobbiga i större utsträckning än lärare som arbetar ämnesvis. Detta bero troligen inte på organisationsformen utan på att lärare i SO-organiserad undervisning dels har fler elever, dels oftare arbetar på stora skolor i större städer.

När lär elever sig bra?

Elever har olika motiv till att anstränga sig. En del lär sig mest för proven medan andra ser SO-undervisningen som viktig för framtida studier och arbete. En del elever tycker att de lär sig bäst när läraren och läroboken får dominera undervisningen. Andra vill bestämma själv.

Elevernas svar på frågan ”När tycker du att du lär dig bra?” framgår av tabell 5.

Samtliga undervisningssituationer är enligt eleverna bra för lärandet. Bäst är de två första, vilket tydligt visar motivationens betydelse. När eleverna är intresserade av det de studerar och när de får välja innehåll utifrån egna önskemål, då anser de också att de lär sig bra. Den inre motivationens betydelse för lärandet framstår i tabellen som mycket viktigare än den yttre motivationen. Att förbereda sig för prov, läsläsning och att skriva av från tavlan, har enligt eleverna inte samma effekt på lärandet som att vara intresserad och få välja innehåll själv.

Tabell 5 Elevers syn på när de lär sig bra (procent, n=5 882–5 854)

Påstående, jag lär mig bra...	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Totalt procent
När jag är intresserad av det vi jobbar med	69	25	4	2	100
När jag själv får välja vad jag vill jobba med	53	37	7	3	100
När läraren berättar och förklarar	49	39	8	4	100
När jag förbereder mig inför prov	37	44	14	5	100
När vi diskuterar i helklass	28	42	22	8	100
När vi diskuterar i mindre grupper	25	46	22	7	
När jag läser läxorna i SO	25	45	22	8	100
När jag skriver av det som läraren skriver på tavlan	24	43	23	10	100
När jag söker information med hjälp av datorn	17	42	29	12	100

Kommentar: De olika påståendena är rangordnade efter svarsprocenten på svarsalternativet "stämmer mycket bra".

Alternativet *"Jag lär mig bra... när läraren berättar och förklarar"* ligger på tredje plats. Det muntliga berättandet och förklaringarna från en kunnig människa – läraren – uppskattas påtagligt av eleverna till skillnad från självständig informationssökning med hjälp av datorn. Resultatet ligger i linje med resultaten från andra studier.⁷

Eleverna anser att de lär sig genom att lyssna på läraren – när denne berättar. De andra arbetssätten med läraren i "frontalposition" uppskattas inte lika mycket. Enskilt arbete är minst uppskattat antingen det sker som informationssökning via datorn eller genom att skriva av från tavlan. Diskussioner i helklass eller i smågrupper uppskattas av en del elever men inte av andra.

En statistisk sambandsanalys visar dels att de nio alternativen samvarierar, men också att sambandens styrka varierar. Statistisk dimensionsanalys visar två olika dimensioner när det gäller elevernas förhållningssätt till lärande i skolan. Den ena dimensionen innehåller elevernas markeringar på fyra påståenden *"Jag lär mig bra...när jag själv får välja vad jag vill jobba med"*, *"Jag lär mig bra...när*

⁷ Alexandersson & Runesson (2003), Skolverket (2003).

jag är intresserad av det vi jobbar med”, ”Jag lär mig bra...när vi diskuterar i mindre grupper” och ”Jag lär mig bra...när vi diskuterar i helklass”.

Innehållet i dimensionen kan sammanfattas som **självständigt förhållningssätt**. Svaren indikerar också en hög grad av aktivitet i förhållande till undervisningen.

Den andra dimensionen innehåller tre påståenden, som uttrycker ett mer osjälvständigt eller passivt förhållningssätt till lärandet med höga värden på alternativen *”Jag lär mig bra när jag skriver av det som läraren skriver på tavlan”, ”Jag lär mig bra när jag förbereder mig inför prov”,* samt *”Jag lär mig bra när jag läser läxorna i SO”*. Dessa elever prioriterar anpassning till skolan och lärarens krav. Man kan beteckna förhållningssättet **anpassning**. Det är möjligt att detta förhållningssätt är mer passivt än det föregående. Anpassning kräver rimligen inte lika mycket egna initiativ eftersom valen är gjorda av läraren/skolan, men anpassning kan också innebära ett strategiskt och därmed ses som ett aktivt val från elevens sida.

De två dimensionerna kan jämföras med begreppen ”bytesvärde” och ”bruksvärde”, som i andra studier använts för att beteckna olika förhållningssätt till lärande, d.v.s. dels en instrumentell orientering, som innebär att man fokuserar på att lära sig enkla fakta som kan komma på prov och som således ger ett direkt utbyte av ansträngningen, dels en fokusering på förståelse och mening.

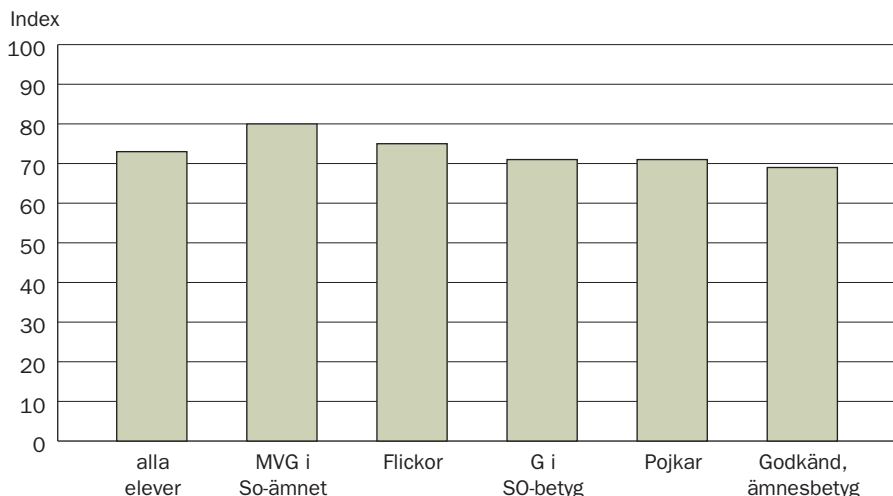
Elevers olika förhållningssätt till lärande går igen på en rad andra områden. I en fråga får eleverna t.ex. ta ställning till påståendet *”Jag arbetar med SO bara för att klara proven”*. Ungefär 40 procent av eleverna svarade att detta ”stämmer mycket bra/ganska bra”. Dessa 40 procent utgörs främst av elever som har ett förhållningssätt till lärande, som vi beskrivit som anpassning. Av ”anpassnings-eleverna” anger 48 procent att de enbart arbetar för proven – ett svar som tyder på att eleverna anstränger sig mer för det ’materiella’ utbytet av ansträngningen än för dess inneboende värde. Av de elever som väljer ett självständigt förhållningssätt ger 36 procent detta svar. Dessa elever anser också i högre grad att de behöver kunskaper i SO för att klara fortsatta studier och framtida arbete.

Vilka är de självständiga eleverna?

Vilka elever har ett mer självständigt och aktivt förhållningssätt till lärande och vilka har ett mer anpassat/passivt?

I diagram 3 redovisas värden för elever som uttrycker ett självständigt förhållningssätt till lärande.

Diagram 3 Olika elevgruppers värden på ett index som visar ett självständigt förhållningssätt till lärande



Kommentar: Indexvärdena är från 0 till 100. Med "godkänd ämnesbetyg" avses betyget G i re, sk, ge eller hi. Med självständigt förhållningssätt avses elevernas svar på frågorna "lär mig bäst när jag får välja själv", "när jag är intresserad" samt "diskutera i grupp eller i helklass".

Som framgår av diagram 3 har elever som fått ett SO-betyg generellt något högre värden än elever som får ämnesbetyg. Det betyder alltså att elever, som undervisats i en samlad SO-organisation ger uttryck för ett mer självständigt förhållningssätt till lärande än elever som undervisats antingen i renodlad ämnesorganisation eller i någon form av uppblandad ämnesundervisning och som fått ämnesbetyg. Elever i SO-organisation med det högsta betyget (MVG) i SO-ämnet skiljer sig från alla andra elevgrupper genom större självständighet.

Det finns emellertid inga skillnader med avseende på självständighet respektive anpassning mellan olika etniska grupper eller mellan elever som har hög- eller lågutbildade föräldrar. Däremot finns det könsskillnader. Flickor har som grupp ett mer självständigt förhållningssätt till lärande än pojkar. Detta visar sig också när vi närmare studerar könsskillnaderna för de olika förhållningssätten. Flickor har något högre värden på "intresse", "välja själv" samt "diskussion i mindre grupper". Pojkar har högre värden än flickor på "diskutera i helklass", "läsa läxor", "anteckna från tavlan", "förbereda för prov" samt "söka information via datorn". Pojkar föredrar således mer skolanpassade och möjligen mer passiva arbetssätt medan flickorna föredrar de mer självständiga. Resulta-

tet är i linje med senare års internationella forskning.⁸ Tendensen syntes redan i utvärderingen 1992, men tycks ha förstärkts.

Elevers förhållningssätt och lärares undervisning

Som visas ovan har elever som får ett enda SO-betyg ett mer självständigt förhållningssätt till lärande än elever som får ämnesbetyg. Här skall vi pröva om detta kan kopplas samman med att lärarna i SO-organiserad undervisning har ett annat förhållningssätt till lärande än lärarna i ämnesorganiserad SO-undervisning. Vi har studerat medelvärden på de två index, som bildats utifrån elevsvar och som resulterade i två olika förhållningssätt till lärande, d.v.s. självständighet respektive anpassning. På dessa index har vi tagit fram medelvärdet för elever till de lärare som har en renodlad ämnesläsning (eleverna får alltså ämnesbetyg) och medelvärdet för elever som läser samordnad SO med ett samlat SO-betyg. Vi har således jämfört ”extremgrupperna”.

Utfallet av analysen visar, att det finns en statistiskt signifikant skillnad mellan de två grupperna. SO-elevs mer självständiga förhållningssätt till lärande samspelar med SO-lärares sätt att bedriva sin undervisning.

Lärares syn på lärande

SO-lärarna har besvarat samma fråga som eleverna, d.v.s. när de tror att eleverna lär sig bäst. Lärares bedömningar överensstämmer i stort sett med elevernas när det gäller värdet av att läraren berättar och förklarar och datorsökningens ringa betydelse för lärandet. Också beträffande diskussion i grupp är lärare och elever överens.

Lärarna delar inte elevernas uppfattning att de lär sig bra när de får välja själv. Närmare 60 procent av eleverna markerar alternativet ”stämmer mycket bra” på frågan att de lär sig bra när de själva får välja vad de vill jobba med. Knappt 30 procent av lärarna anger detta svarsalternativ. Nästan alla elever anser alltså att egna val innebär att de lär sig bra, något som flertalet lärare inte håller med om.

Lärarna och eleverna skiljer sig också åt när det gäller betydelsen av förberedelser för prov, läsläsning och att skriva av från tavlan för elevernas lärande. Eleverna ser dessa ”lärsituationer” som betydligt viktigare än vad lärarna anser dem vara.

⁸ T.e.x. Tallberg-Broman & Rubinstein-Reich (2002).

Lärande och prov

Utvärderingar av SO-undervisningen under 1990-talet (NU92 och UG95) berörde hur eleverna ser på prov och på provens funktioner. Det visade sig att drygt hälften av eleverna inte ville ha prov som premierar ytlig kunskap. De gav uttryck för en kunskapssyn som kan beskrivas som djupinriktad. *”...eleverna uttrycker genom sina svar en medvetenhet om vad som borde gälla som relevant kunskap, som är helt i linje med läroplanens anda.”*⁹

Vi skall här belysa om ovanstående resultat och slutsatser även gäller för NU03-utvärderingen.

Tabell 6 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

Tabellen visar att hälften av eleverna tycker att ett prov ska ge dem möjligheter att visa att de kan se samband, sammanhang och att förstå orsak – verkan. Resultatet överensstämmer med de tidigare nationella utvärderingarna av SO.¹⁰

Utfallet av en statistisk sambandsanalys visar att elever som har ett ”anpassat” förhållningssätt till lärandet i betydligt större utsträckning betonar att det är viktigt att kunna läxan för att klara än elever som har ett självständigt förhållningssätt till lärande. Resultatet stöder de resultat som redovisas i samband med tabell 5. Det finns en grupp elever som genomgående anpassar sitt lärande till de krav som de finner formulerade i läxor, i prov och att skriva av

⁹ Skolverket (1998).

¹⁰ Skolverket (1993), Skolverket (1998).

från tavlan. Och så finns det en annan grupp elever med ett mer självständigt förhållningssätt. De eleverna prioriterar att förstå samband, sammanhang och själva dra slutsatser.

När det gäller hur man ser på vikten av att kunna fakta vid prov finns det ingen samvariation mellan syn på lärande och syn på provens funktion.¹¹ Även elever som har ett självständigt förhållningssätt till lärande vet att faktakunskaper är viktiga att kunna för att få ett bra provresultat.

Arbetsätten

I detta avsnitt skall vi dels belysa hur eleverna *vill* arbeta, dels hur de *får* arbeta. Vi skall också pröva antagandet att elever som har ett självständigt, aktivt förhållningssätt till lärande prioriterar aktiva arbetsformer i större utsträckning än elever som har ett mer anpassat och passivt förhållningssätt.

I utvärderingarna från 1990-talet (NU92 och UG95) var klassundervisning tillsammans med individuellt arbete de dominerande arbetsätten. Mer elevaktiva arbetsätt var sparsamt företrädda. Överensstämmelsen var dålig i förhållande till de arbetsätt som förordades av SO-kursplanen från 1980, vilken föreskrev elevaktiva arbetsätt. Utvärderingen drar slutsatsen att

*”Majoriteten av eleverna har enligt egen bedömning haft en undervisning som har dominerats av helklassundervisning med inslag av individuellt arbete. Undervisningen har styrts av läroboken. En liknande bild av förekomsten av olika arbetsätt ges i utvärderingen 1995.”*¹²

Hur beskriver eleverna sätten att arbeta i SO-undervisningen 2003? Eleverna fick följande fråga om hur de arbetat i SO:

”Tänk tillbaka på din undervisning i samhällskunskap som du haft de senaste 3 åren. Hur ofta har du arbetat på de sätt som anges här?”

¹¹ Sambandets styrka (Pearson's r) mellan anpassat lärande och att prov skall fokusera på att man läst läxan är .305. Korrelationskoefficienten är endast $r=.136$ mellan "läst läxan" och variabeln "självständigt lärande". Samvariationen mellan variabeln "prov skall visa att man kan fakta" och variabelerna anpassat respektive självständigt lärande är $r=.228$ respektive $r=.226$.

¹² Skolverket (1998).

Tabell 7 Hur ofta har du arbetat på de sätt som anges här? (procent, n=5 779–5 853)

	Varje/ de flesta lektioner	Ibland	Sällan	Aldrig/ mycket sällan	Total procent
Eleverna sitter och lyssnar, läraren pratar	54	39	5	2	100
Läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar	31	52	14	3	100
Läraren och eleverna diskuterar tillsammans	33	50	14	3	100
Eleverna arbetar i grupper	12	60	22	6	100
Eleverna arbetar var för sig	37	54	7	2	100
Eleverna genomför större arbeten eller projekt	15	54	24	7	100

Tabellen visar att undervisningen fortfarande i hög grad kännetecknas av att hela klassen är fokuserad mot läraren, s.k. helklass-/frontalundervisning. Det vanligaste undervisningssättet enligt eleverna våren 2003 är att läraren pratar och eleverna sitter och lyssnar. Hälften av eleverna anger att varje lektion/de flesta lektioner kännetecknas av att elever lyssnar medan läraren pratar. En tredjedel av eleverna anser att de två andra frontalundervisningssätten, läraren pratar och ställer frågor respektive lärare och elever diskuterar tillsammans, är vanliga. Något fler menar att under varje eller de flesta lektioner arbetar eleverna var för sig. Andra arbetssätt är mer ovanliga som regelbundna inslag, men mer än hälften av eleverna anger att grupparbete och projekt förekommer "ibland". Andelen svar i kategorierna "sällan" och "aldrig/mycket sällan" för grupparbeten och projektarbeten ligger kring en tredjedel.

Bilden från tidigare studier bekräftas i huvudsak. Varje eller de flesta lektioner kännetecknas av elever som antingen i helklass lyssnar på läraren eller arbetar med uppgifter enskilt. Men det finns också skillnader. Skillnaderna jämfört med studien 1992 är dels att diskussion i helklass är vanligare 2003 och att fler elever 2003 svarar att *enskilt arbete* förekommer varje/de flesta lektioner. Vidare uppger betydligt fler elever att *grupparbete* och *projektarbeten* ibland förekommer. Det tycks som om de olika arbetssättens inbördes relation håller på att förändras så att framförallt enskilt arbete vid datorn ökar men också olika former av grupparbeten.

Hur vill eleverna arbeta?

Tidigare undersökningar visar att eleverna vill ha en varierad undervisning.¹³ Eleverna fick en fråga om vilka arbetssätt de hade önskat att få mer av eller mindre av.

Tabell 8 Ni har säkert haft olika arbetssätt i SO under de tre senaste åren. Vad skulle du önska att ni hade haft mer eller mindre av i SO-undervisningen? (procent, n=5 802–5 859)

	Mer av	Varken mer eller mindre av	Mindre av	Balansmätt
Läraren och eleverna diskuterar	41	52	7	+34
Eleverna arbetar i grupper tillsammans	38	50	12	+26
Eleverna genomför större arbeten eller projek	28	54	18	+10
Eleverna arbetar var och en för sig	23	62	15	+8
Eleverna sitter och lyssnar, läraren pratar	22	64	14	+8
Läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar	16	67	18	-2

Kommentar: Balansmättet är den procentuella skillnaden mellan vad eleverna vill ha mer av och vad de vill ha mindre av. Tabellen visar balansskillnaderna i en fallande skala.

Den största skillnaden mellan vad eleverna *vill ha* och vad de *får* är diskussioner med läraren. SO-ämnena tillhör de ämnen i grundskolan där eleverna får diskutera mest men det finns en önskan från eleverna att få en undervisning som är ännu mer inriktad på diskussioner. (I bilaga 1 finns statistik om elevers möjligheter att diskutera i olika ämnen).

De arbetssätt, som enligt eleverna är vanligast, vill många elever ha mindre av. Det gäller de mer passiva arbetsformerna där läraren pratar och eleverna lyssnar. Ungefär var femte elev vill ha mer av enskilt arbete men ungefär var sjunde vill ha mindre.

Däremot vill en ganska stor del av eleverna (cirka en tredjedel) ha mer grupparbete och mer av större projekt. Det finns emellertid en tydlig splittring mellan elever med olika preferenser när det gäller flera av arbetssätten. Medan en majoritet är eniga om att de önskar mindre av arbetssätt där det är huvud-

¹³ Skolverket (1993, 1998), Kernell (2003).

sakligen läraren som pratar, har elever mycket olika önskemål när det gäller omfattningen av de andra alternativen.

Sammanfattningsvis tyder svarsfrekvenserna i tabell 8 på att många elever vill ha mer av elevaktiva arbetssätt som innefattar såväl diskussioner i mindre grupper som diskussioner med lärarna. En rimlig slutsats är att för att tillgodose de olika önskemålen behövs dels variation i arbetssätt, dels möjligheter till egna val.

Vilka arbetssätt föredrar olika elevgrupper?

Som tabell 8 visar, är eleverna delade ifråga om synen på arbetssätten. Statistisk analys visar att eleverna kan delas in i två grupper med skilda preferenser.¹⁴ Den ena innebär att elever prioriterar grupparbeten och större arbeten eller projekt. Den andra gruppen elever prioriterar ”sitter och lyssnar och läraren pratar” samt ”läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar”.¹⁵ Man kan beteckna de två preferenserna som *aktivt* respektive *passivt*.

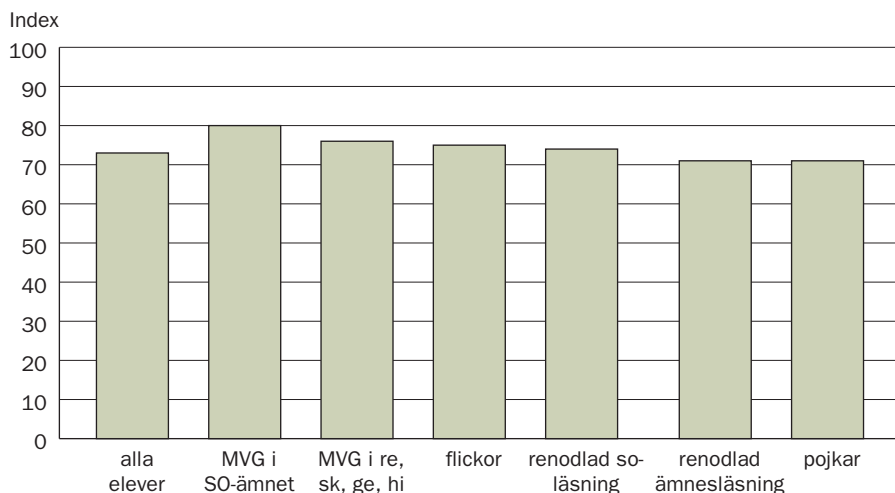
När det gäller elevernas förhållningssätt till lärande fann vi ett självständigt och ett anpassat. Vi har nu funnit ett aktivt och ett passivt förhållningssätt till arbetssätten i SO-undervisningen. En elevgrupp vill ha en mer traditionell undervisning där läraren är aktiv och eleverna passiva. En annan elevgrupp vill arbeta aktivt i grupp och/eller genomföra större arbeten eller projekt.

Vad kännetecknar de två grupperna? I diagrammet 4 redovisas olika elevgruppers värden på ett aktivitetsindex (0–100). Ju högre värde, desto mer av de två aktiva arbetsformerna (grupparbeten och projekt) vill eleverna ha.

¹⁴ Faktoranalys, Principalkomponentmetoden, Varimax rotation.

¹⁵ Det finns två arbetssätt som bedöms likartat av de skilda elevgrupperna (och därför utelämnats i den fortsatta analysen). Det är dels ”läraren och eleverna diskuterar tillsammans”, dels ”eleverna arbetar var för sig”. Dessa två arbetssätten ingår i båda dimensionerna (förhållningssätten) vilket sannolikt speglar att innebörden av dessa två arbetssätt kan vara mycket olika.

Diagram 4 Olika elevgruppers värden på ett index för aktiva arbetssätt



Kommentar: Indexet (med värden från 0 till 100) har konstruerats utifrån elevernas svar på frågan vilka arbetssätt de vill ha mer av. I detta fall de aktiva arbetssätten "eleverna arbetar i grupper tillsammans" samt "eleverna genomför större arbeten eller projekt".

De största skillnaderna är mellan elever med betyget godkänd (G) och elever med MVG. Ju högre betyg, desto mer av aktiva arbetsformer vill eleverna ha. Detta mönster gäller för alla SO-ämnen. Av diagrammet framgår att de elever som har MVG i ett samlat SO-betyg är en grupp som i särskild stor utsträckning vill ha mer av elevaktiva arbetsformer.

Elever som undervisats i SO-organisation har haft mer av aktiva arbetssätt än elever i ämnesorganisation. Det innebär alltså att de elever som fått mest aktiva arbetssätt vill ha mer. Elever i ämnesorganisation föredrar mer passiva arbetssätt än elever i SO-organisation.

Flickor vill ha mer av aktiva arbetssätt än pojkar.

Andra gruppsskillnader har vi inte funnit. Elever med olika etnisk bakgrund har i stort sett samma värden. Elevernas sociala bakgrund mätt som föräldrarnas utbildningsnivå, samvarierar inte med elevers önskan om mer elevaktiva arbetssätt.

Elevernas svar på denna fråga stödjer den tendens som redovisats ovan. Eleverna är delade i två grupper: En som föredrar mer passiva arbetssätt och som väljer anpassning som lärandestrategi och en annan grupp som prioriterar aktiva arbetssätt och som har en mer självständig hållning till lärande i skolan. Med hjälp av de mer djupgående statistiska bearbetningarna kan vi också se att de båda grupperna tycks bestå av olika "sorters" elever. I den första gruppen finns oftare pojkar och elever som har deltagit i ämnesundervisning och som

inte mött särskilt mycket elevaktiva arbetssätt. Eleverna i denna grupp förefaller mindre intresserade av SO som innehåll och mer fokuserade på att studera för att klara proven. I den andra gruppen finns oftare flickor, elever som haft samordnad SO-undervisning och elever som fått tillfälle till mer elevaktiva arbetssätt. Dessa elever tycks vara mer inriktade på att lära sig innehållet för sin egen skull eller för att det upplevs som intressant och värdefullt.

Våra statistiska beräkningar visar att utifrån elevernas syn på sina arbetssätt och när de anser att de lär sig bra så visar det sig att den aktiva/självständiga elevgruppen är större än den passiva och anpassade. Så finns det också en stor del elever (närmare en tredjedel) som har en blandning av de två förhållningssätten. Frågan är om den elevgrupp (cirka en tredjedel av eleverna) som är aktiva och självständiga får en undervisning som ligger i linje med detta aktiva förhållningssätt?

Förhållningssätt och läromedel

Eleverna har tillfrågats vilka läromedel som används i undervisningen. Utvärderingen 1992 visade att för drygt tio år sedan hade läroboken tillsammans med arbetsböcker en mycket stark ställning i undervisningen. Svaren från eleverna i denna utvärdering visar att läroboken fortfarande är det i särklass mest använda läromedlet i SO. Arbetsböckerna används emellertid inte alls lika mycket. I deras ställe har kommit faktaböcker. Internet som läromedel har ökat mycket på tio år.

Ungefär 30 procent av eleverna använder Internet i SO-undervisningen varje vecka men något fler (35 %) anger att de knappast alls använder denna informationskälla i skolarbetet.

Tidningar och tidskrifter liksom TV används fortfarande mycket sparsamt.

Vi kan se en viss förändring av användningen av olika läromedel. Finns det något samband mellan användningen av vissa läromedel och elevers förhållningssätt?

När det gäller läroböcker är det ingen skillnad mellan de som har ett självständigt förhållningssätt till lärande och som föredrar aktiva arbetssätt och de elever som intar ett anpassat och mer passivt förhållningssätt. Däremot använder den första gruppen elever oftare tidningar, faktaböcker och Internet jämfört med elever med ett anpassat och mer passivt förhållningssätt.

Passiva och aktiva förhållningssätt – en översikt

Eleverna ger alltså uttryck för antingen ett självständigt eller ett anpassat förhållningssätt till lärande eller ett aktivt eller passivt förhållningssätt till arbetsätten i undervisningen. Det finns vidare elever som ger uttryck för ett själv-

ständigt förhållningssätt till lärande i SO, men som föredrar passiva arbetsätt. Elever som uttrycker ett förhållningssätt till lärande, som vi betecknat anpassning, kan i sin tur föredra aktiva arbetsätt.

I matrisen på nästa sida redovisas elevernas fördelning på de olika varianterna av förhållningssätt och preferenser.

		Förhållningssätt Lärande	
		<i>självständigt</i>	<i>anpassat</i>
Förhållningssätt Arbetsätt	<i>aktivt</i>	1 30 %	3 27 %
	<i>passivt</i>	2 28 %	4 15 %

Kommentar: Matrisens procentsiffror bygger på elevernas värden (0–1) på två dikotoma variabler, "lärande" resp "arbetsätt". Aktiva arbetsätt innefattar de elever som vill ha mer av grupparbeten och projektarbeten. Passivt arbetsätt innefattar de elever som vill ha mer undervisning där läraren pratar och ställer frågor och eleverna lyssnar. Självständigt lärande betyder att eleverna anser att de lär sig bäst när de själva får välja stoff som intresserar dem och när de får diskutera. Anpassning i förhållande till lärande innebär att eleverna anser att de lär sig bäst när de förbereder sig för prov, läser läxor samt när de skriver av det som läraren skriver på tavlan. (n=5 773–5 882)

Närmare en tredjedel av eleverna ger i sina svar uttryck för ett mycket aktivt förhållningssätt till SO-undervisningen. Det betyder att de vill ha mer av aktiva arbetsätt och att de anser att de lär sig bäst när de självständigt väljer innehåll och arbetsätt. Elevernas förhållningssätt motsvarar ruta 1 i matrisen. En av tre elever har alltså en syn på lärande som ligger i linje med skolans styrdokument och som är i samklang med erkända teorier om lärande.¹⁶

Ungefär en av sju elever (15 %) kan i detta sammanhang karakteriseras som mycket passiv, ruta 4. Detta gäller såväl lärandet som arbetsformerna. Dessa elever anser att de lär sig bäst av lärarledd, traditionell undervisning och vill ha mer av detta.

En intressant grupp elever är de, som vill ha mer av aktiva arbetsformer men som ändå ger uttryck för ett anpassat förhållningssätt till lärande, ruta 3, (27 % av eleverna). De anger att de lär sig bäst genom att skriva av från tavlan, när de förbereder sig för prov samt när de läser läxor. Frågan är varför dessa

¹⁶ Marton & Booth (2000).

elever intar en osjälvständig, skolanpassad hållning till lärandet. En tänkbar förklaring är att dessa elever visserligen föredrar att arbeta aktivt men att de vet att det lönar sig bättre att satsa på anpassning, då detta kan ge bäst utdelning på prov och i betyg.¹⁷

Eleverna i den fjärde gruppen, ruta 2 (28 % av eleverna) anser att de lär sig bäst när de är intresserade och när de själva får välja vad de vill jobba med. Men trots detta vill de ha mer av passiva arbetssätt. 3 av 10 elever tycks alltså befinna sig i en undervisningssituation, som innebär att de inte får välja från intresse utan måste anpassa sig. Alternativt har de valt att inta en passiv elevroll.

Förhållningssätt och klassrumsklimat

Faktorer i elevernas bakgrund som etnicitet och föräldrarnas utbildningsnivå spelar liten roll för elevernas förhållningssätt till lärande och arbetsformer i jämförelse med elevernas situation i skolan. Av störst betydelse är hur eleven upplever klassrumsklimatet.

Ett index har konstruerats som mäter elevernas upplevelse av sitt klassrumsklimat. Här ingår hur eleverna ser på sina relationer till kamrater och framförallt till läraren.¹⁸ Analysen visar att

- Elever som upplever ett bra klassrumsklimat har ett betydligt mer självständigt förhållningssätt till lärande och föredrar mer aktiva arbetssätt än elever som upplever att klassrumsklimatet är dåligt.
- Elever med ett starkt intresse för SO har i högre grad ett självständigt förhållningssätt i jämförelse med de elever som har ett svagt intresse för SO.
- Det finns ett starkt samband mellan elevskattat lärarengagemang och elevernas värden på de två aktivitetsindexen. Elever som har lärare som av eleverna anses ha förmågan att engagera dem, har ett högt värde på de två aktivitetsindexen.
- SO-organiserad undervisning främjar elevernas aktiva och självständiga förhållningssätt.

En möjlig första slutsats är att om man värderar ett förhållningssätt till lärande i SO, som karakteriseras av att elever läser av eget intresse och föredrar arbetsätt som ger möjlighet att ställa frågor, diskutera och ifrågasätta, ska man se till

¹⁷ Svingby (1991).

¹⁸ Konstruktionen av klassrumsindexet finns i bilaga 2.

att eleven trivs, har goda relationer till läraren samt att undervisningen organiseras som SO-undervisning.

Vi ska emellertid nu se närmare på vilka elever som finns i några av matrisens rutor. I matrisens ruta 1 *aktiv – självständig* återfinns elever med höga betyg i alla SO-ämnen. Sådana elever har ett mer självständigt förhållningssätt till lärande och föredrar aktiva arbetssätt mer än elever med låga betyg. Elever i SO-organiserad undervisning som har betyget MVG är en grupp som har det högsta värdet på ”aktivt förhållningssätt”. I ruta 1 finns också flickor, vilka har betydligt högre ”aktivitetsvärden” än pojkar.

I matrisruta 4 *passiv – anpassning* finns pojkar. Den elevgrupp, som i första hand återfinns i denna ruta, är pojkar med invandrarbakgrund som har ett svagt intresse för SO. Här finns också elever som själva har invandrat samt elever vars föräldrar har gymnasial utbildning.

Slutsatsen att ett bra klassrumsklimat, hög elevtrivsel samt aktiva arbetssätt och en so-organiserad undervisning främjar ett självständigt, aktivt förhållningssätt till undervisningen, gäller framför allt för flickor. En sådan skolmiljö tycks inte ha samma påverkanskraft på pojkar som inte är intresserade av samhällsfrågor.

Förhållningssätt och möjligheter att påverka undervisningen

Med utgångspunkt i de ovan redovisade resultaten, som bland annat visar att eleverna anser att de lär sig bra när de själva får välja, skulle man förvänta sig ett samband mellan elevers möjligheter till påverkan och deras förhållningssätt till lärande. Eleverna har svarat på frågor om deras möjligheter att påverka innehåll, arbetssätt och provens utformning.

Tabell 9 SO-elevers syn på i vilken utsträckning de kan påverka innehåll, arbetssätt och provens utformning (procent, n=5 786–5 793)

	Mycket	Ganska mycket	Ganska litet	Inte alls	Totalt procent
Vi elever kan påverka innehållet i SO, dvs vad vi ska arbeta med	12	37	37	14	100
Vi elever kan påverka arbetssättet i SO, dvs hur vi ska arbeta	15	45	31	9	100
Vi elever kan påverka hur proven i SO skall se ut	8	22	34	36	100

Styrdokumenten föreskriver att eleverna inte endast skall ha möjligheter till påverkan utan att de har rätt till inflytande på undervisningen. Siffrorna i tabell 9 visar emellertid samma mönster som vid tidigare nationella utvärderingar under 1990-talet, d.v.s. hälften av eleverna anger att de kan påverka ganska litet eller inte alls. Eleverna också våren 2003 upplever att de kan påverka *hur* de skall arbeta, d.v.s. arbetssätten, mer än vad de anser sig kunna påverka undervisningens innehåll, d.v.s. *vad* de skall arbeta med. Sex av tio elever anser att de kan påverka arbetssätten ”mycket” eller ”ganska mycket” medan 10 procent anser att de ”inte alls” kan påverka hur de får arbeta och 14 procent anser att de inte alls kan påverka innehållet.

Eleverna fick ta ställning till påståendet:

”Vi elever kan påverka vilka läromedel vi skall använda” samt *”Vi elever får vara med och påverka hur många prov vi ska ha”*. Närmare 50 procent av eleverna valde svarsalternativen *”stämmer mycket dåligt”* respektive *”stämmer ganska dåligt”*. Elevernas svar anger att undervisningen i deras ögon inte motsvarar dessa krav.

Prov och läromedel, d.v.s. det som många elever ser som det viktigaste i undervisningsprocessen, upplever eleverna att de har sämst möjligheter att påverka.

Finns det några samband mellan elevernas upplevelse av sina påverkansmöjligheter och deras förhållningssätt till undervisningen? Analysen visar att det endast finns ett svagt sådant samband. En möjlig tolkning av detta är att de elever som vill ha mer aktiva arbetssätt och utrymme för mer självständighet i förhållande till sitt lärande har små möjligheter att påverka undervisningen i denna riktning.

Pojkars och flickors syn på undervisningen

Flickor får de högsta betygen i alla grundskolans ämnen med undantag av idrott och hälsa. De presterar också bättre än pojkar på de flesta kunskapsområden som ingår i utvärderingen. Flickor är mer motiverade för skolarbetet och mer intresserade av studierna i de flesta ämnen. Flickor har vidare i betydligt större omfattning än pojkar internaliserat skolans värdegrund. De har också en betydligt mer positiv inställning till invandring och flyktingar.¹⁹

Denna generella bild gäller också för SO-eleverna men i SO-ämnena är skillnaderna mellan köns betyg, prestationer och motivation för skolarbetet minst relativt andra ämnen. Detta redovisas i SO-ämnenas ämnesrapporter.

¹⁹ Skolverket (2004).

Här skall vi sammanfatta könsskillnaderna relaterat till synen på undervisningen.

Överlag är skillnaderna små mellan pojkar och flickors upplevelse av SO-undervisningen med avseende på trivsel och relationer till läraren. Flickor anser i något större utsträckning än pojkar att läraren har förmåga att engagera och entusiasmera. SO-lärarna anser däremot inte att det finns några könsskillnader med avseende på elevernas engagemang eller med avseende på hur stökiga eller motiverade eleverna är. Pojkar anser att de kan påverka undervisningens innehåll och arbetsformer mer än vad flickor anser att de kan. Däremot upplever flickor klassrumsklimatet något bättre än pojkar.

Könsskillnaderna är större med avseende på elevernas förhållningssätt till lärande och deras preferens av arbetssätt. Som vi tidigare redovisat har flickor ett mer aktivt förhållningssätt på dessa områden. Pojkar intar en mer passiv, mer anpassad och kanske mer bekväm elevroll i undervisningen. Men detta gäller inte beträffande att försöka påverka undervisningen. Då är pojkarna mer aktiva än flickorna.

Undervisningens organisation samvarierar med kön

Svaren på frågan om pojkars och flickors förhållningssätt till SO-undervisningen är beroende på om undervisningen är organiserad som SO-integration eller som ämnesläsning.

Det generella mönstret är, att ju mer intresserad en elev är av ett skolämne, desto mindre läser eleven enbart för prov. Då läser han eller hon i större utsträckning för att innehållet är intressant och för framtida arbete och studier.

Generellt gäller vidare att oberoende av organisation läser pojkar enbart för proven i större utsträckning än flickor. Denna relation mellan flickor och pojkar är också beroende av hur undervisningen är organiserad. När flickor deltar i ämnesorienterad undervisning läser flickorna enbart för proven i något större utsträckning än pojkarna (gäller ämnena historia och geografi).

Sett över alla SO-ämnen är flickor något mer intresserade av SO än pojkar. Men detta resultat gäller inte vid ämnesorganiserad undervisning. För de elever som haft ämnesuppdelning gäller att pojkar är mer intresserade av historia och geografi än flickor. Religionskunskap intresserar emellertid flickor betydligt mer än vad ämnet intresserar pojkar oberoende av organisation. För samhällskunskapens del finns inga könsskillnader med avseende på intresset för ämnet.

Det tycks som om ämnesorganisation passar bättre för pojkar än för flickor. Det motsatta tycks gälla för SO-organisation. Organisationen av undervisningen förefaller innehålla fler väsentliga aspekter, vilka vi tar upp nedan.

SO-undervisning eller ämnesundervisning – spelar det någon roll?

I ett inledande avsnitt har vi redovisat att ungefär 60 procent av de SO-lärare som ingår i NU-undersökningen sätter ämnesbetyg och undervisar helt ämnesuppdelat eller med inslag av tematiska ämnesövergripande studier. En tredjedel av lärarna sätter ett enda sammanfattande SO-betyg. I denna grupp finns lärare som arbetar helt SO-integrerat medan andra har inslag av periodvis ämnesläsning eller tematisk läsning.

Vi har också tidigare redovisat att SO-undervisningens organisation spelar roll för elevernas syn på undervisningen. Vi har studerat de elever som får ett enda samlat SO-betyg och jämfört med de elever som undervisas i ren ämnesundervisning, d.v.s. utan någon form av SO-integration. Den undervisningsorganisation, som i det följande benämns SO-integration, avser således elever som får ett samlat SO-betyg. Här sammanfattas resultaten.

SO-organisation erbjuder ett mer varierat arbetssätt och flexiblare läromedelsanvändning

Elever i SO-organiserad undervisning har en mer varierad undervisning med avseende på arbetssätt och läromedelsanvändning. De har också ett mer aktivt förhållningssätt till lärande och arbetsformer. Ett varierat arbetssätt är troligen en fördel för flertalet elever bland annat genom att elever kommer olika bra till sin rätt i olika situationer t.ex. i en helklassituation, i grupp eller i enskilt arbete. Variation ger vidare möjligheter att utveckla fler olika kompetenser och kan göra undervisningen mer stimulerande och bättre anpassad till olika elevers intressen och behov. En blandning av arbetssätt kan ge eleverna tillfälle att lyssna till lärarens förklaringar och berättande, möjligheter att pröva egna argument och respektera andras liksom att söka, sammanställa och värdera information på egen hand. Det kan också ge eleverna möjligheter till studier av självvalt innehåll.

SO-organisation har längre arbetspass

En tänkbar förklaring till den större variationen i arbetssätt i klassrum med SO-organisation är arbetspassens längd. Skillnaden mellan de två organisationsmodellerna är stor. Vid ämnesorganiserad undervisning dominerar arbetspass som är 60 minuter eller kortare. De flesta lärare i SO-organisation anger att de har arbetspass på 60–80 minuter.

Elever har mer inflytande vid SO-organisation

Styrdokumentet för skolan kräver att elever ska ges inflytande över undervisningen. Möjligheterna till inflytande för elever skiljer sig mellan de två undervisningsmodellerna till fördel för SO-organisation. Fler lärare med SO-organ-

sation anger att eleverna kan påverka både innehåll och arbetssätt. Skillnaden blir tydlig om man ser på andelen som angivit att eleverna ”kan påverka mycket”. Två gånger så många lärare i SO-organisation anser att eleverna kan påverka innehåll och arbetssätt ”mycket”. Skillnaden gäller också elevernas deltagande i planeringen av innehållet.

Elever i SO-organisation lär sig av intresse

Eleverna har svarat på frågor om vad som driver dem att arbeta (jämför sidan 26). Skillnaden mellan de två modellerna är påtaglig. Att anstränga sig bara för proven förekommer signifikant oftare vid ämnesorganisation. Svaret ”Jag lär mig när jag är intresserad” är vanligare vid SO-organisation.

Elever i SO-organisation ges större möjligheter att träna kommunikativa färdigheter

Eleverna ges generellt små möjligheter att få träna kommunikativa färdigheter som argumentation, mötesteknik, skriva insändare, hålla föredrag eller att få lära sig granska källor.

Elever som har haft en SO-organiserad undervisning anger emellertid att de får träna kommunikativa färdigheter mer frekvent än elever i ämnesorganisation.

En delförklaring till denna skillnad kan vara att elever som har undervisats i SO-organisation upplever klassrumsklimatet som mer positivt än ämnesleverna. I ”klassrumsklimat” innefattas elevernas uppfattningar om vilket stöd och hjälp de får från läraren, i vilken utsträckning läraren lyssnar till elevernas åsikter och respekterar dessa samt om det är en god stämning i klassen. (Operationaliseringen av begreppet ”klassrumsklimat” liksom elevernas svarsfrekvenser på de frågor som innefattas i begreppet redovisas i bilaga 2).

Elever i SO-organisation har högre betyg

I ämnesrapporten i samhällskunskap redovisas att elevens intresse för ett kunskapsområde eller ett SO-ämne samt deras upplevelse av ett positivt klassrumsklimat har den största effekten (vid sidan av föräldrarnas utbildningsnivå) för elevernas betyg och kunskapsprestationer. Eleverna i SO-integration har högre värden än ämnesleverna på dessa skolvariabler. Därför borde också elever i denna organisationsform prestera bättre än ämnesleverna. Det gör de också om vi ser till betygen som en mätare på prestationer. SO-elever har högre betyg än ämnesleverna. Ungefär 57 procent av eleverna med SO-betyg har de två högsta betygen, d.v.s. VG och MVG mot ca 50 procent av eleverna som får ämnesbetyg i SO.

På de prestationsmått vi tagit fram beträffande kunskaper om historiska, religiösa, geografiska och samhällsliga förhållanden finns inte på samma sätt något klart mönster. På vissa kunskapsområden presterar ämnes eleverna bättre än SO-eleverna och på andra förhåller det sig tvärtom. Helt klart är att det inte finns några belägg för att en SO-integrativ undervisning med ett enda SO-betyg skulle innebära sämre kunskapsresultat. Sådana farhågor framfördes av ämnesföreningarna inom SO-fältet i samband med utarbetandet av SO-kursplanen 2000. Resultaten visar att sådana farhågor var överdrivna.²⁰

Lärarens arbetsmiljö

Lärare som arbetar med SO-organisation upplever arbetsmiljön som mer ansträngande än lärare med ämnesläsning. De förra instämmer i högre grad i att de har för mycket arbete med elever som har sociala problem, att eleverna är ovilliga eller "jobbiga" och att det är för mycket arbete med föräldrakontakter. Ett försök till tolkning är att lärare med SO-integration har samma elever fler timmar, vilket dels betyder att de har totalt sett färre elever men också att de är klassföreståndare med åtföljande engagemang i sociala problem och i föräldrakontakter.

²⁰ Muntlig information från univ.adj. Tore Almius som var med i den referensgrupp som arbetade fram SO i kursplan 2000.

**Vilka kunskaps-
områden dominerar
SO-undervisningen
och vilka prioriterar
eleverna?**

Vilka kunskapsområden dominerar SO-undervisningen och vilka prioriterar eleverna?

Kursplanen för de samhällsorienterande ämnena (kursplan 2000) innehåller både en övergripande SO-kursplan och kursplaner för de enskilda SO-ämnena, d.v.s. historia, geografi, religions- och samhällskunskap. Totalt sett anges 45 mål mot vilka undervisningen i de samhällsorienterande ämnena ska inriktas samt 31 uppnåendemål.

I Skolverkets huvudrapport sägs följande om samhällsorienteringens centrala mål.

”Kursplanerna i de samhällsorienterande ämnena är en konkretisering av läroplanen vad gäller att utveckla elevernas demokratiska förståelse och handlingsberedskap, samt att utveckla det historiska, internationella, etiska och miljöinriktade perspektivet. På så sätt har SO-ämnena ett särskilt ansvar för att utveckla elevernas medborgerliga förmågor”.

Denna målinriktning kommer till uttryck i den gemensamma SO-kursplanens strävansmål. Dessa är utgångspunkten för de frågor vi ställt till alla elever (och SO-lärarna) om vilket kunskapsinnehåll de mött i undervisningen och vilka kunskapsområden de vill ha mer undervisning om.²¹

De elever som har undervisats i SO-organisation har besvarat frågan *”Hur mycket har SO-undervisningen de tre senaste åren handlat om följande områden?”*

De elever som har undervisats i ämnena separat fick samma fråga och samma svarsalternativ men i ämnesenkäterna anges respektive ämnesbeteckning, d.v.s. *”Hur mycket har historia-/geografi-/religions- och samhällskunskapsundervisningen handlat om följande områden?”*

Svarsfrekvenserna för de ämnesläsande eleverna ges i de olika ämnesrapporterna. Här redovisas svarsfrekvenserna för de elever som har haft SO-organiserad undervisning, d.v.s. elever som får ett samlat SO-betyg.

²¹ I SO-kursplanen anges 11 strävansmål. Tre av dessa avser strävansmål för elevernas problemlösande förmågor. Svarsfrekvenserna för dessa redovisas inte här då fokus är på SO-ämnets innehåll.

Tabell 10 Hur mycket har SO-undervisning de tre senaste åren handlat om följande områden? (procent, n=2 224–2 248)

	Mycket	Ganska mycket	Ganska lite	Ingen undervisning alls	Summa procent
Demokrati och att vara demokratisk	21	51	25	3	100
Vad som gör att samhället förändras	17	50	29	4	100
Människors liv förr och nu	18	51	28	3	100
Hur människor har det i olika delar av världen	21	50	26	3	100
Hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer	15	44	35	6	100
Frågor om vad som är rätt och orätt, gott och ont	13	44	35	8	100
Frågor om tro och olika religioner	26	51	20	3	100
Miljöfrågor	10	33	44	13	100

Kommentar: I tabellen ingår svarsprocenten för elever som har ett samlat SO-betyg.

Ungefär 70 procent av eleverna anser att de fått mycket eller ganska mycket undervisning på följande kunskapsområden; ”Demokrati”, ”Vad som gör att samhället förändras”, ”Människors liv förr och nu” samt ”Hur människor har det i olika delar av världen”. Mest undervisning anser eleverna (77 %) att de fått om frågor om tro och olika religioner.

Svaren antyder att en majoritet av eleverna har fått ganska mycket undervisning under de tre senaste skolåren om traditionella kunskapsområden i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap. En första slutsats är att undervisning ordnad som samlad SO-undervisning med ett enda SO-betyg inte tycks ha skett på bekostnad av något enskilt SO-ämne. Å andra sidan uppger 20–35 procent av eleverna att de fått ganska lite undervisning inom dessa kunskapsområden. Spridningen mellan eleverna är alltså stor. Bland de elever som undervisats i SO-organisation finns således både elever som uppger att de fått mycket eller ganska mycket om ett visst innehållsområde och elever som anger att de fått ganska litet. De som anger att de inte fått någon undervisning all är få, utom område Miljöfrågor, där det handlar om 13 procent.

Preliminärt kan svaren tolkas så att eftersom friheten att välja stoff är mycket stor enligt Lpo94 så väljer lärarna stoff i första hand utifrån egna intressen (se tabell 12). Resultatet blir stor spridning i betoningen av olika innehållsområden. Å andra sidan rör det sig här om så breda områden hämtade från målen för SO-ämnet att rimligtvis alla elever borde ha mött samtliga mål-

områden. Spridningen borde följaktligen inte vara så stor. En tänkbar förklaring är att elevernas svar inte speglar den faktiska undervisningen. Eleverna har sannolikt glömt en del av det de läst under de senaste tre åren. Tabellen bör förmodligen ses som ett uttryck, inte för vad undervisningen de facto innehållit, utan mer vad eleverna lagt märke till, kommer ihåg och har upplevt. Oberoende av dessa förklaringar finns det ett par kunskapsområden som enligt relativt samstämmiga elevsvar behandlats knapphändigt. Det är miljöfrågor, frågor om etik samt frågor om hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer. Att dessa kunskapsområden ges lite utrymme är inte i linje varken med läroplanen eller med SO-kursplanen. Ett etiskt perspektiv liksom ett miljöperspektiv skall enligt styrdokumentet ha en central plats i SO-undervisningen. Det gäller också frågor som ryms inom begreppet ”kulturell mångfald”.

Vad vill eleverna ha mer undervisning om?

Eleverna fick frågan: Vad tycker du att SO-undervisningen skall handla om? Vad är mer eller mindre viktigt?

Svarsalternativen baseras liksom i tabell 10 på strävansmålen i SO-ämnet. Svarsfrekvenserna för alternativet ”mycket viktigt innehåll” redovisas i tabell 10. Här redovisas också ett diskrepansmått som visar skillnaden mellan vad SO-blockseleverna anser att undervisningen bör handla om och vad den faktiskt har handlat om enligt eleverna. SO-lärarnas prioriteringar av innehåll redovisas i tabell 12.

”Hur människor har det i olika delar av världen” bör enligt elevernas uppfattningar vara det viktigaste innehållet i SO-ämnet. De anser emellertid inte att de fått särskilt mycket undervisning på området (diskrepans -30). Den näst största diskrepansen gäller etiska frågor, dvs frågor om vad som är ”rätt och orätt, gott och ont” (diskrepans -26). Nästan lika stor är diskrepansen för kunskapsområdet ”Hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer” (diskrepans -23). De största underskotten, d.v.s. relationen mellan vad eleverna vill ha för innehåll och det som erbjudits, är alltså globala frågor, etikfrågor samt multikulturella frågor. Dessa kunskapsområden betonas mycket kraftigt i styrdokumentet. Elevernas prioriteringar ligger alltså helt i linje med läro- och kursplanernas anvisningar. Eleverna anser emellertid inte att undervisningen haft samma prioritering. Avvikelsen gäller inte minst undervisningen om miljöfrågor. På området ”frågor om tro och olika religioner” anser eleverna å andra sidan att de fått för mycket undervisning. Detta innehåll ses inte som särskilt viktigt av eleverna relativt de övriga kunskapsområdena.

Tabell 11 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?". Svartalternativen är "mycket viktigt", "ganska viktigt", "inte alls viktigt". Den andra frågan som diskrepansmättet baseras på är "Hur mycket har SO-undervisningen de tre senaste åren handlat om" (och så följer de 8 olika områdena). Svartalternativen är "mycket", "ganska mycket", "ganska lite", "ingen undervisning alls", "vet inte/kommer inte ihåg".

SO-ämnena har enligt läroplanen ett särskilt ansvar för att bidra till att förverkliga skolans demokratiuppdrag. Utifrån detta perspektiv är elevernas uppfattningar om vad undervisningen handlar om respektive bör handla om anmärkningsvärd. I förhållande till andra kunskapsområden ser eleverna inte demokrati frågor som särskilt viktiga, trots att 20 procent av eleverna anser att de fått mycket undervisning om demokrati. Problematiken kring skolans demokratiuppdrag och elevernas demokratiska kompetens behandlas i ämnesrapporten i samhällskunskap.

SO-lärarna och undervisningen

SO-lärarna och undervisningen

Utvärderingar under 1990-talet visade att de allra flesta lärarna i SO-ämnen var positiva och nöjda med eleverna och sin arbetssituation.²² Denna bild gäller även 2003. SO-lärarna trivs med arbetet och med eleverna. Nio av tio anger att de trivs bra eller mycket bra. Detta innebär att SO-lärarna tillhör en av de mest nöjda lärargrupperna i grundskolan, men ändå upplever 25 procent av SO-lärarna ett dåligt eller ganska dåligt klassrumsklimat.

Nästa alla SO-lärare har lärarutbildning och tre av fyra har minst fem års yrkeserfarenhet. Endast 6 procent är under 30 år. Hälften av lärarna är kvinnor. Lärarna har ofta varit länge på samma skola (41 % mer än 10 år på samma skola). SO-lärarna anser att historia är det roligaste ämnet att undervisa i medan geografi är det tråkigaste. De mest krävande ämnena att undervisa i är enligt lärarna samhälls- och religionskunskap.

Lärarna har fått likalydande frågor som eleverna om hur de arbetar, om läromedel, om stöd och hjälp till eleverna, om när de anser att eleverna lär sig bra samt om elevernas möjligheter att påverka.

Lärarnas trivsel samvarierar med deras förmåga att skapa engagemang och intresse för SO-undervisningen. Ju mer engagerad läraren anses vara av eleverna, desto större elevintresse för undervisningen och dess innehåll. Denna samvariation gäller emellertid i första hand för de lärare som arbetar i SO-organisation. Våra data visar också att dessa lärare använder sig av mer aktiva arbetsformer än ämneslärarna.

Lärarna bedömer sin undervisning mer positivt än vad eleverna bedömer den (10–15 procentenheter i positiv riktning). Denna diskrepans fanns också i utvärderingarna 1992 och 1995.²³ Lärarna anser t.ex. att eleverna i stor utsträckning kan påverka undervisningen. Lärarna menar vidare att de använder varierande arbetsformer med ett stort inslag av elevaktiva arbetssätt mer än vad eleverna anser. Läroboksanvändandet bedömer lärarna som ganska begränsat medan eleverna anger att de använder läroböcker mycket ofta.

Vilka kunskapsområden prioriterar lärarna?

SO-lärarna fick följande fråga: ”Här följer en lista på några områden i SO-kursplanen. Hur viktiga tycker du att dessa är?”

²² Svingby (1997).

²³ Skolverket (1993), Skolverket (1998).

I tabell 12 presenteras samtliga lärares bedömning av hur viktiga olika kunskapsområden är. Lärarnas prioriteringar jämförs med svaren från de elever som undervisats i SO-organisation.

Tabell 12 SO-lärares bedömningar av hur viktiga olika kunskapsområden är (procent, n=251–253) Procentsiffrorna för elever med ett SO-betyg anges inom parentes (n=2 223–2 236)

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Ganska oviktigt	Mycket oviktigt	Totalt procent
Demokrati och att vara demokratisk	92 (32)	8 (47)	0 (15)	0 (6)	100
Frågor om vad som är rätt och orätt och gott och ont	80 (39)	19 (48)	1 (10)	0 (3)	100
Hur människor har det i olika delar av världen	69 (51)	30 (38)	1 (8)	0 (4)	100
Hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer	66 (38)	31 (45)	2 (13)	1 (4)	100
Vad som gör att samhällen förändras	55 (39)	42 (51)	3 (8)	0 (2)	100
Frågor om tro och olika religioner	48 (25)	47 (47)	5 (20)	0 (9)	100
Miljöfrågor	44 (30)	48 (46)	8 (18)	0 (6)	100
Människors liv förr och nu	42 (30)	54 (48)	4 (18)	0 (4)	100

Kommentar: Elevernas svarsalternativ är inte helt identiska med lärarnas beträffande det minst viktiga svarsalternativet. Lärarnas var "mycket oviktigt", elevernas "inte alls viktigt".

Vi kan konstatera att många fler lärare än elever bedömer var och en av de åtta innehållsområdena som mycket viktiga och att få av lärarna, men upp mot en fjärdedel av eleverna, anser att något av områdena är Ganska eller Mycket oviktigt.

Lärarnas bedömning av vilka kunskapsområden de anser viktiga stämmer i övrigt endast delvis med SO-blockselevernars prioriteringar. Lärarna sätter "demokrati och att vara demokratisk" högst på prioriteringslistan (92 % anger att detta område är mycket viktigt). Bara en tredjedel av eleverna har samma prioritering. För eleverna kommer frågan om hur människor har det i olika delar av världen på första plats. Också lärarna tycker att detta är ett viktigt innehållligt område (69 % anger området som mycket viktigt).

På andra plats sätter lärarna etikfrågorna (80 % av lärarna anger området vara "mycket viktigt"). Här är bedömningen någorlunda i linje med elevernas.

Betydelsen av ett historiskt perspektiv ”Människors liv förr och nu” skiljer sig mellan elever och lärare på så sätt att förhållandevis fler elever än lärare prioriterar detta område.

Frågor om tro och religion är lågt prioriterade av både lärare och elever medan miljöfrågor prioriteras förhållandevis lägre av lärarna än av eleverna.

Om man så jämför med elevernas bedömning av vad undervisningen faktiskt handlat om (tabell 11) finner man att eleverna säger sig ha fått mycket undervisning om tro och olika religioner trots att lärarna inte ser detta kunskapsområde som särskilt viktigt. Elevernas bedömning av miljöfrågornas utrymme i undervisningen stämmer däremot med lärarnas prioritering av detta område. En majoritet av lärarna tycks inte prioritera området och eleverna anser att de har fått lite undervisning på området.

Elever och lärare tycks vara överens om etikfrågornas betydelse, men eleverna tycker ändå att de fått ganska lite undervisning. De vill ha mer.

En annan skillnad gäller demokratiundervisningen. Nästan alla lärare anger undervisningen om demokrati som det viktigaste kunskapsområdet, men endast cirka 30 procent av eleverna ser demokratiundervisningen på samma sätt. Eleverna anser att det är en ganska god balans mellan demokratiundervisningens omfattning och hur mycket undervisning de vill ha på detta område.

Vad styr SO-lärarnas undervisning?

Vi har konstaterat att lärare prioriterar vissa innehåll framför andra. Frågan här gäller vad som styr lärarnas prioriteringar med avseende på SO-undervisningens innehåll. Lärarna fick samma fråga som i utvärderingen 1995, nämligen ”Vad tycker du är det allra viktigaste som SO-ämnena kan ge eleverna?”

Svaren visar att allmänbildning prioriteras precis som var fallet 1995. Andelen lärare som svarade att SO-undervisningen i första hand skall ge en allmänbildande omvärldsorientering är emellertid lägre nu än den var 1995 (27 % jämfört med 38 %).²⁴ Kunskap om demokrati och demokratiska värden är det näst viktigaste som undervisningen kan ge eleverna.

En skillnad mot 1995 är vidare att kunskap som hjälp för att leva sitt liv liksom hjälp till elevernas personliga och sociala utveckling betonas mer av lärarna i NU03 än för tio år sedan.

Lärarna har också fått en direkt fråga om vad som påverkar och styr undervisningen: ”Hur upplever du att följande påverkar och styr din undervisning?”

²⁴ Skolverket (1998).

Tabell 13 Hur upplever du att följande påverkar och styr din undervisning? (procent, n=254)

	Mycket stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Mycket liten utsträckning	Totalt
Egna intressen och idéer	43	52	5		100
Ämnesstudierna i min lärarutbildning	25	44	24	7	100
Pedagogikstudierna i min lärarutbildning	5	32	43	20	100
Metodik/didaktikstudierna i min lärarutbildning	7	35	42	16	100
Praktiken i min lärarutbildning	11	30	35	24	100
Lärobokens uppläggning	4	32	43	21	100
Mina kollegors idéer	8	39	43	10	100

Den helt dominerande styrfaktorn är enligt lärarna de egna idéerna. Lärarna bedömer att ämnesstudierna i lärarutbildningen påverkar deras undervisning medan andra delar av lärarutbildningen bedöms ha haft en begränsad påverkans- och styreffekt. En majoritet av lärarna anser vidare att läroböckerna påverkar deras undervisning i liten eller mycket liten utsträckning. Detta är en påtaglig skillnad jämfört med svaren 1992, då lärarna gav läroboken en betydligt större betydelse.

Vi har också frågat lärarna vilken vikt de lägger vid olika styrdokument. Ungefär två tredjedelar av SO-lärarna anser att varken läroplanen, uppnåendemålen i SO eller lokala kursplaner har särskilt stor betydelse för deras SO-undervisning. Resultaten ligger i linje med utvärderingens huvudresultat. I Skolverkets huvudrapport sägs:

”Utvärderingen visar att styrdokument, läroplaner och kursplaner, inte styr undervisningen i den riktning som är avsedd. Det kan därför ifrågasättas om styrdokument har en ändamålsenlig utformning och om de tolkas, bearbetas och används på ett likvärdigt sätt. I ett mål- och resultatstyrt skolsystem är det nödvändigt att läroplaner och kursplaner innehåller mål och har en sådan uppbyggnad och struktur att det med tydlighet framgår vad lärarna skall tillämpa och vad som skall uppnås i undervisningen.”²⁵

²⁵ Skolverket (2004, s 131).

Vad stressar SO-lärarna?

Som tidigare nämnts är SO-lärarna på det hela taget positiva och nöjda. De trivs bra med arbetet och med eleverna. Men det finns också en annan bild som kommer fram när de tillfrågas om vad som stressar dem i arbetet.

Tabell 14 SO-lärares upplevelser av stressande faktorer i arbetet (procent, n=252–256)

Det är stressande att...	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Totalt procent
Jag har för många elever	39	27	27	7	100
Jag har för mycket arbete med elever med sociala problem	21	42	30	7	100
Det är för mycket konferenser och möten som inte rör den direkta undervisningen	25	37	34	4	100
Det är för mycket arbete med föräldrakontakter	5	26	55	14	100
Jag har höga krav på mig själv	30	50	17	3	100
Jag hinner aldrig med det jag planerat	8	31	52	9	100
Jag måste hinna med lärobokens innehåll	1	6	41	52	100
Jag måste sätta betyg	25	35	30	10	100
Jag måste uppnå SO-kursplanens mål	18	42	32	8	100
Jag måste följa betygskriterierna i so	18	42	30	10	100

Det mest stressande är lärarens höga krav på sig själv. Därefter följer ett par uppgifter som inte innefattar undervisande aktiviteter. Det är möten och det är arbetet med elever med sociala problem. Två tredjedelar av lärarna anger att det är stressande att ha så många elever i klasserna. Denna bild stämmer med SO-utvärderingen 1995.²⁶

Av undervisningsaktiviteterna ligger kravet att sätta betyg främst. Därefter följer kravet att eleverna ska uppnå ämnesmålen och kravet att följa betygskriterierna. Samtliga dessa uppgifter stressar många lärare.

²⁶ Skolverket (1998).

Lärarna tillfrågades också om vad som skulle vara till hjälp för bättre måluppfyllelse. Svaren ger en antydning om vad lärarna anser vara möjliga insatser för att reducera deras stressande arbetssituation. Också här stämmer svaren med UG95:s resultat och med en rad tidigare studier.²⁷ Störst hjälp anser sig lärarna få om antalet elever i klassen minskar (Detta anges av två tredjedelar av lärarna). Därefter följer (varannan SO-lärare) ökade personalresurser och mer satsning på kompetensutveckling. Ungefär fyra av tio lärare anser att insatser på följande fyra områden skulle vara till stor hjälp för bättre måluppfyllelse, nämligen ökade materialanslag, bättre förkunskaper hos eleverna, mer motive-
rade elever och mer undervisningstid för SO.

Det är endast två av tio lärare som anser att tydligare betygskriterier, tydligare kursplanemål och mer samarbete med andra SO-lärare är den bästa hjälpen för bättre måluppfyllelse, men cirka en tredjedel (30 %) anser att nationella prov i SO-ämnena skulle vara till ganska stor hjälp för att förverkliga de mål de anser viktiga. Lika stor grupp anser att ökade resurser för lokalt utvecklingsarbete skulle vara till stor hjälp.

”Bättre elever”, och färre, ses uppenbart som mer betydelsefulla faktorer för att uppnå viktiga SO-mål, t.o.m. viktigare än t.ex. mer lärarsamarbete. Lärarna säger att de trivs med sina elever och att de uppskattar dem, men samtidigt ser lärarna eleverna som ett problem eller som ett hinder för bättre måluppfyllelse. Liknande resultat har redovisats i tidigare studier.²⁸ En rimlig tolkning är att lärarna inte ser samtliga elever som problem, utan endast de som inte är intresserade eller som inte kan tillräckligt för att hänga med. En konflikt kan upplevas mellan en önskan om att hålla en hög ämnesnivå och många elevers ointresse för ett ämnesinnehåll. En alternativ tolkning är att lärarnas arbetsbörda med avseende på en rad aktiviteter och krav vid sidan av undervisningen är så omfattande att de inte riktigt orkar med undervisningen.

Vilken roll spelar undervisningen för betygen?

Skolverket har gjort en statistisk analys (regressionsanalys) som visar vilken förklaringskraft olika faktorer har för att förklara elevernas betyg. I analysen har man som bakgrundsvariabler fört in kön, föräldrarnas utbildningsnivå, kulturellt kapital (mätt som elevuppskattning av hur många böcker som finns i hemmet) samt etnicitet. Som ”skolvariabler” använder man i regressionsmodellen elevinflytande, elevernas trivsel i skolan, vilket stöd föräldrarna anser att

²⁷ T.ex. Svingby (1978), Skolverket (1993, 1998).

²⁸ Se t.ex. Svingby (1978, 1997) och Skolverket (1993, 1998).

deras barn får i skolan, elevernas motivation för skolarbetet och i vilken utsträckning föräldrarna hjälper barnen med skolarbetet. Elevernas intresse för ett skolämne ingår också i analysen.

I Skolverkets analys visar det sig att elevers etniska bakgrund inte har någon självständig förklaringskraft. Detsamma gäller för elevernas inflytande och huruvida föräldrarna hjälper sina barn med skolarbetet.

Alla dessa variabler förklarar tillsammans ungefär 20 procent av variansen i den beroende variabeln, i detta fall elevernas SO-betyg. Kön, kulturellt kapital och föräldrarnas utbildningsnivå bidrar med ungefär 10 procent av den förklarade variansen. Det innebär alltså att skolan spelar minst lika stor roll för elevernas prestationer (mätt i betyg) som deras sociala bakgrund.

Vi har utvecklat Skolverkets analys genom att föra in elevernas upplevelse av sitt klassrumsklimat som förklaringsvariabel. ”Klassrumsklimat” är, som tidigare nämnts, den sammanfattande beteckningen på en dimension som innefattar elevernas syn på sina lärare, om de lyssnar på eleverna och respekterar deras åsikter samt hur eleverna upplever sina relationer till klasskamraterna (se bilaga 2 för operationaliseringen).

Utfallet av vår analys visar i linje med Skolverkets analys att bakgrundsvariablerna kön, föräldrarnas utbildningsnivå samt deras upplevelse av att deras barn får bra stöd i skolan, förklarar ungefär 15 procent av variansen i elevernas SO-betyg. Mest betyder föräldrarnas utbildningsnivå. Kön har inte den starka förklaringskraft för SO-betyg som i andra ämnen eftersom flickorna endast har något bättre betyg i SO än pojarna. (Regressionsanalysens utfall redovisas i bilaga 3)

När vi för in skolvariabler i regressionsmodellen så blir den totala andelen förklarad varians 26 procent. Detta visar alltså att skolan och de attityder till undervisningen, som vi behandlat här spelar stor roll för elevernas prestationer (mätt i betyg).

Av ”skolvariablerna” visar det sig att elevens intresse för SO har den starkaste förklaringskraften. Därefter följer ”klassrumsklimat”. Slutsatserna av den statistiska analysen är i linje med vad de flesta pedagoger väl känner till. Om man vill fördjupa elevernas kunskaper och öka deras prestationer så skall man satsa på att låta elevernas intresse få ett betydande utrymme i undervisningen. Lärares förmåga att engagera och motivera eleverna samt förmågan att skapa ett positivt klassrumsklimat har mycket stor betydelse för att utveckla detta intresse. En SO-organiserad undervisning ger därtill bättre förutsättningar än en ämnesorganiserad för att få till stånd ett aktivt förhållningssätt till lärande. Ett förhållningssätt som i sin tur främjar elevernas intresse och därmed deras kunskapsutveckling.

Sammanfattning och diskussion

Sammanfattning och diskussion

Rapporten har redovisat resultat från den del av den nationella utvärderingen av SO, som bygger på svar i frågeformulär från cirka 6 000 elever i år 9 och från cirka 300 av deras lärare. De frågor som ställts är i många fall identiska med eller parallella till frågor som ställts i tidigare studier. Den bild av undervisningen som ges här behöver kompletteras med beskrivningarna i de fyra ämnesrapporterna, som redovisar elevernas svar på och lösningar av uppgifter i de olika ämnena och deras synpunkter på undervisningen i respektive ämne.

Resultaten i denna rapport överensstämmer på flera punkter med resultaten i tidigare utvärderingar. I alla utvärderingarna uttrycker eleverna att de är intresserade av SO och att de tycker om sina lärare. Lärarna å sin sida trivs i allmänhet med sina elever och med att vara SO-lärare. Samtidigt framstår vissa problem som påtalades 1992 och som underströks 1995 som svåra också 2003. Lärarna känner sig stressade av mängden olika uppgifter och av antalet elever i klasserna. De önskar sig framförallt färre elever och gärna också att alla elever skulle vara intresserade och väl förberedda. Trots att de flesta lärare uppskattar sina elever är (vissa) elever ett påtagligt störande inslag. Vi kan liksom 1992 konstatera, att en fungerande undervisning störs av elever som inte är tillräckligt intresserade och som åstadkommer oro och störningar. Paradoxen är att även dessa elever ska rymmas inom Läroplanens mål och kursplanens anvisningar. Inte heller 2003 tycks lärarna leva upp till den egna ambitionen att involvera och få med sig alla elever i undervisningen. Frågan kan självfallet ställas om en sådan ambition är möjlig. Resultaten i rapporten har emellertid nyanserat frågan och visat på möjliga vägar.

Vi har bland annat konstaterat att det finns ett tydligt samband mellan elevers intresse, elevers prestationer inklusive betyg och elevernas upplevelse av ett positivt klassrumsklimat. Det är glädjande att en majoritet av eleverna upplever ett positivt klimat i SO. Om eleverna upplever att läraren intresserar sig för och respekterar dem, om de får möjligheter att utveckla sina intressen och om de tycker om sina kamrater, då fungerar de bättre i undervisningen. Läraren är central i denna ekvation. Det är i första hand läraren som skapar möjligheterna för ett positivt klimat. Hur läraren trivs är därför betydelsefullt. Lärarnas svar om stress måste självklart tas på allvar. När en fjärdedel av lärarna säger att de inte trivs är det en allvarlig signal bland annat därför att det innebär att en stor del av lärarens elever inte heller trivs – med allvarliga följder.

Undervisningen i SO tycks i viss utsträckning ha förändrats sedan utvärderingen 1992. Visserligen är det vanligaste fortfarande den situation de flesta känner igen, d.v.s. ett antal elever sitter i sina bänkar vända mot läraren som

antingen berättar och förklarar, ställer frågor till enskilda elever eller diskuterar med eleverna. Nästan lika vanligt är att varje elev arbetar för sig själv med läroboken, med faktaböcker eller med Internet. Att arbeta vid datorn är avsevärt vanligare 2003 än i de tidigare studierna men det kan noteras att eleverna inte är särskilt angelägna att arbeta ensamma och att söka kunskap med hjälp av datorn.

Något oftare än tidigare förekommer det att eleverna diskuterar med varandra i grupper och/eller arbetar med ett längre projekt eller ett större arbete. Det är möjligt att de då utnyttjar tidningar och tidskrifter istället för läroboken och faktaböcker. Tidningar och tidskrifter tycks emellertid fortfarande spela en underordnad roll i undervisningen i SO-ämnena.

Olika elever tycker olika bra om arbetssätten. Det är uppenbart att eleverna är uppdelade i två huvudgrupper. En grupp som föredrar lärarstyrda aktiviteter. Dessa elever förefaller i högre grad anstränga sig för att få bra provresultat snarare än att intressera sig för innehållet. Vi har betecknat dessa elevers förhållningssätt som passivt och anpassning. En annan grupp elever föredrar aktiviteter där de får mer utrymme att välja själva och där de kan vara mer aktiva. Dessa elever tycks vara mer inriktade på att lära sig innehållet för sin egen skull eller för att det upplevs som värdefullt. I denna aktiva elevgrupp finns i första hand flickor och elever med höga betyg.

I stort sett alla elever hävdar emellertid att de lär sig bra när de är intresserade och när de själva får välja innehåll. Ett belägg för detta ges av de signifikanta samband som vi funnit mellan elevers intresse och deras betyg och prestationer.

De flesta eleverna menar att undervisningen innehåller för mycket enskilt arbete. De önskar sig mer möjligheter att diskutera med varandra men gärna också med läraren.

Detta har också uppmärksammas i Skolverkets sammanfattande huvudrapport för alla ämnen där man också framför farhågor med denna utveckling mot ensamlärande.

”Det finns en risk att läroplanens krav på att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier tillsammans med kravet på elevinflytande i undervisningen omsätts i en ökad tonvikt på enskilt arbete, vilket vi tydligast kan se i ämnena svenska och matematik. Några frågor inställer sig genast: Om eleven får stor frihet att själv styra över sitt lärande, finns det då en risk att läraren inte är insatt i och tillräckligt väl kan följa elevens eget läroprojekt för att kunna ge adekvat återkoppling på utförda prestationer och få ett bra underlag för att bedöma elevens kunskaper? Bidrar den ökade förekomsten av enskilt arbete till att vissa elever blir

övergivna och överlämnade till sin egen upplevelsehorisont? Är ett arbets-sätt där eleverna arbetar ensamma och läraren går runt och hjälper eleverna var och en med samma saker det bästa sättet att använda lärar-resursen? Är denna arbetsmetod lämplig för alla elever oavsett ambition, intresse och mognadsgrad?”²⁹

Elever som undervisats i SO-organisation har haft mer av aktiva arbetsätt än elever i ämnesorganisation. Det innebär alltså att de elever som fått mest aktiva arbetsätt vill ha mer. Elever i ämnesorganisation föredrar mer passiva arbets-sätt än elever i SO-organisation.

Intrycket från elevernas svar på frågorna om arbetsätt är att eleverna gärna vill ha fler tillfällen att samtala med en kompetent och engagerad vuxen kring viktiga frågor. För att sådana samtal ska fungera i fler klassrum och för de flesta elever, krävs troligen en klar struktur, fasta arbetsregler och en fast organisa-tion. Men det krävs också att undervisningen handlar om för eleverna ange-lägna frågor.

Både elever och lärare uttalar sig om undervisningens innehåll. Eleverna önskar mer innehåll som berör, engagerar och är kopplad till deras livsvärld. De prioriterar inte ett innehåll som uppfattas som ”strukturellt”. De vill såle-des ha mer om hur människor lever i andra länder, i nutid och i historisk tid, och relativt sett mindre av demokrati och politiska processer.

Lärarna gör andra innehållsprioriteringar än eleverna och urvalet av stoff sker i första hand utifrån lärarnas intressen och idéer. Eleverna har små möjlig-heter att påverka val av innehåll. När lärarens undervisning till stor del styrs av egna intressen och av lokala tolkningar och prioriteringar av målen, är förut-sättningarna för att eleverna skall få en enhetlig samhällsorientering begränsad. Med dessa förutsättningar måste man acceptera att elevernas kunskaper kom-mer att variera mycket, vilket de också gör.³⁰

Vår genomgång av vilka kunskapsområden, som prioriteras av lärare och elever samt lärarnas synpunkter på vad SO-undervisningen skall ge eleverna och vad som styr deras undervisning understryker att frågan om valfritt och gemensamt innehåll behöver tas upp till diskussion. Finns det ett gemensamt, centralt innehåll i SO-undervisningen som inte skall kunna väljas bort?

²⁹ Skolverket (2004, s 136).

³⁰ Se ämnesrapporterna för de olika so-ämnena.

En slutsats som kan dras av rapportens resultat, är att organisationen av undervisningen har mycket stor betydelse. Jämfört med 1992 har andelen lärare som sätter SO-betyg ökat betydligt liksom andelen lärare som arbetar mer eller mindre renodlat med en integrerad modell, där de olika ämnena ingår i en mer eller mindre utvecklad helhet. De flesta SO-lärare bedriver emellertid också 2003 någon form av ämnesundervisning.

I olika sammanhang har kritik om sämre resultat förts fram mot undervisning som integrerar de fyra ämnena till en ny (okänd) enhet. Resultaten i denna rapport visar entydigt att elever i SO-organisation når lika bra resultat som elever i ämnesorganiserad undervisning. Resultaten visar vidare att SO-organisation tycks ha bestämda fördelar, något som också framkom i de två tidigare utvärderingarna under 1990-talet. Fördelarna gäller elevernas inflytande och intresse samt elevernas möjligheter att utveckla demokratiska och kommunikativa färdigheter. ”Katederundervisning” i SO-organiserad undervisning är mindre vanlig. Undervisningen erbjuder eleverna mer variation när det gäller arbetssätt. Elever som har undervisats i SO-organisation ger också andra positiva uttryck i förhållande till undervisningen. De är mer intresserade av SO och upplever klassrumsklimatet som mer positivt. De lär sig oftare av intresse och föredrar aktiva arbetssätt framför mer passiva.

Alla dessa positiva resultat till trots finns det problem. Ett är att lärarna som undervisar i SO-organisation känner sig mer stressade än andra lärare. Ett annat är att flera av de positiva elevsynpunkterna i första hand gäller för flickor. Pojkar (och särskilt de med invandrabakgrund) tycks inte på samma sätt uppskatta omväxlande arbetssätt, egna val, arbetssätt som kräver samarbete och egna initiativ. De ger uttryck för att de vill ha en undervisning där läraren direkt håller i undervisningen och tydligt formulerar kraven.

Elever som inte är intresserade av SO och som har låga betyg har liknande synpunkter som pojkar.

Dessa resultat pekar på att undervisningen måste utvecklas för att passa båda könen och för att passa både elever som har höga betyg och sådana som (hittills) fått låga. En möjlig slutsats är att välja ”pojkarväg”, d.v.s. dels ämnesorganisation, dels att läraren tar ett tydligt grepp om undervisningen och ökar inslagen av ”katederundervisning”, läsläsning och prov som kräver förberedelser och tar bort det mesta av gruppdiskussioner och grupparbeten. Risken är då mycket stor att man får mindre positiva elever överlag.

En annan möjlighet är att välja SO-organisation med de kvaliteter som denna undervisning har utöver just organisationen och att utveckla undervisningen så att den också passar pojkars behov. Det skulle betyda att göra målen och de därtill hörande kraven tydligare och att öka variationen i arbetssätt. Det

betyder både att öka den tid som läraren använder för att berätta och förklara och samtidigt minska tiden som eleverna arbetar enskilt – också tiden framför datorn. Tiden för gruppdiskussioner och större projekt/arbeten där eleverna, inom en klar struktur, får välja innehåll skulle också ökas, men med tydliga krav och stöd och hjälp från lärarens sida.

Bilaga 1

Diagram 1.1 Andelen elever som uppger att respektive ämne intresserar dem

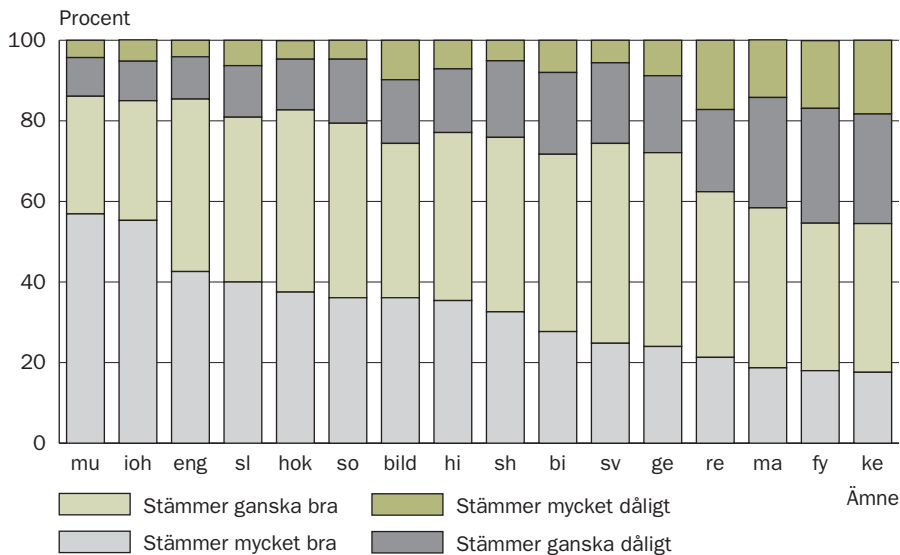
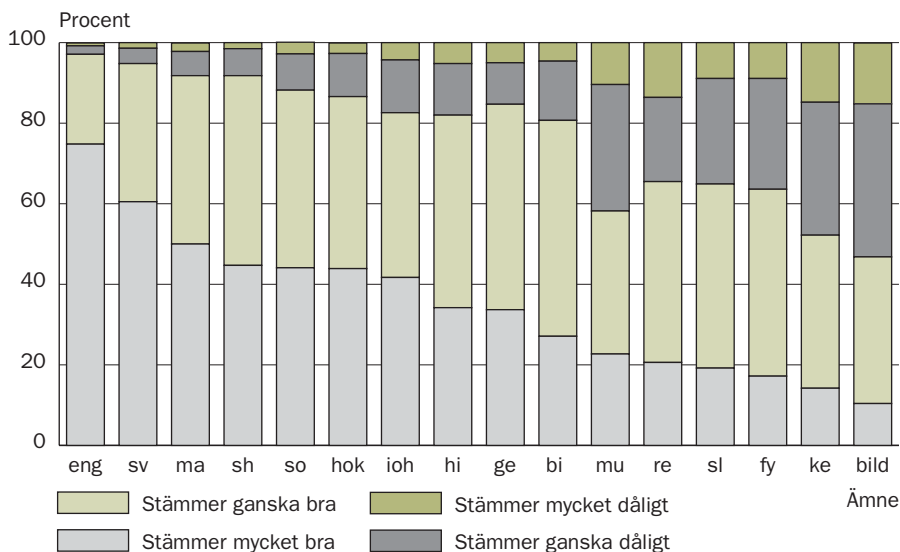


Diagram 1.2 Andelen elever som anser att det är viktigt att ha bra kunskaper i respektive ämne



Tabell 1.1 Andel föräldrar som anger respektive ämne som ett av de fem viktiga för deras barns utveckling och lärande

Ämne	Andel
Svenska	89,7
Matematik	89,4
Engelska	85,1
Samhällskunskap	68,6
Idrott och hälsa	56,0
Historia	28,8
Hem- och konsumentkunskap	13,5
Biologi	12,6
Geografi	11,0
Fysik	6,4
Musik	5,9
Religionskunskap	5,6
Bild	5,4
Slöjd	4,2
Kemi	3,9

Tabell 1.2 Andel flickor minus andel pojkar som har fått Mycket väl godkänd under åren 1998–2003. Betygsuppgifterna avser Sveriges officiella statistik och är hämtade från Skolverkets rapporter nummer 159, 181, 195, 212, 226 och 240

Ämne	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Bild	12,6	14,4	15,2	16,1	16,4	16,9
Engelska	7,5	7,7	7,7	8,0	7,0	6,3
Hem- och konsumentkunskap	16,8	18,5	18,8	19,3	19,9	20,2
Idrott och hälsa	-5,1	-6,5	-7,4	-7,6	-7,9	-8,2
Matematik	0,6	0,4	1,1	1,3	1,2	1,6
Musik	5,6	6,5	7,5	7,8	8,0	8,2
NO	2,8	5,6	4,7	6,0	5,0	7,1
därav Biologi	7,7	8,9	9,6	9,3	9,0	9,2
Fysik	-0,3	0,8	1,6	1,5	1,5	1,9
Kemi	2,5	3,3	4,0	3,8	3,9	3,9
SO	8,6	10,6	9,5	10,1	9,4	9,8
därav Geografi	5,7	6,3	7,3	7,3	7,2	7,5
Historia	5,5	5,7	6,5	6,3	6,1	6,2
Religion	10,2	11,3	12,1	11,6	11,2	11,4
Samhällskunskap	5,0	6,0	6,5	6,7	6,3	6,9
Slöjd	4,8	5,4	6,8	7,3	8,3	8,1
Svenska	11,7	13,6	13,9	14,1	13,9	13,7
Sv2	3,4	3,5	3,5	4,1	3,4	5,2

Bilaga 2

I elevenkäten i samhällskunskap ställdes ett antal frågor som tillsammans utgör ett mått på elevers syn på i vilken utsträckning de ges utrymme för deliberativa samtal. Vi har benämnt denna operationalisering av det deliberativa begreppet som ”klassrumsklimat”.

Det index för ”klassrumsklimat” som skapats bygger på nedanstående frågor.

Tabell 2.1 Upplevt klassrumsklimat (procent, n=909–919)

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Totalt procent
Mina synpunkter och förslag tas på allvar av läraren	27	49	17	7	100
När vi diskuterar frågor som man kan ha olika åsikter om, respekterar läraren allas åsikter	46	41	10	3	100
Klassrumsklimatet är öppet för elevernas synpunkter	25	50	18	7	100
Jag får den hjälp jag behöver i samhällskunskap	41	44	12	3	100
Läraren har tid om jag undrar över något i samhällskunskap	42	43	12	3	100
Samhällskunskap är ett ämne där eleverna hjälper varandra	22	52	22	4	100

Indexet har tagits fram med dimensionell skalanalys (stream, Lisrel)

Bilaga 3

Utfallet av en regressionsanalys med SO-betyg som beroende variabel.

Förklaring

Anser *f* att *e* får stöd är frågan = ”anser du att dina barn får den hjälp och det stöd i skolan hon/han behöver (4-ställig instämmandeskala)

So intr betyder so intresserar mig (4-ställig instämmandeskala) *k-klimat* betyder ”klassrumsklimat”.

Model summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	F Change
1	,518a	,268	,264	18,15259	,268	58,011	8	1265	,000

a. Predictors: (Constant), Eleven trivs mycket bra eller ej (0–1), Född i Sverige med utländsk bakgrund, Själv invandrat, kön 0–1, Föräldrars utbildning (0–1), anser *f* att *e* förstod 0–100, *so intr* mig 0–100, *k-klimat*, *so* 0–100.

b. Dependent Variable: *so-betyg* 0–100.

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sign
1	Regression	152925,9	8	19115,738	58,011	,000 ^a
	Residual	416838,6	1265	329,517		
	Total	569764,5	1273			

a. Predictors: (Constant), Eleven trivs mycket bra eller ej (0–1), Född i Sverige med utländsk bakgrund, Själv invandrat, kön 0–1, Föräldrars utbildning (0–1), anser *f* att *e* förstod 0–100, *so intr* mig 0–100, *k-klimat*, *so* 0–100.

b. Dependent Variable: *so-betyg* 0–100.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	30,600	2,285		13,392	,000
	kön 0–1	4,943	1,020	,117	4,844	,000
	anser f att e får stöd 0–100	,159	,021	,183	7,487	,000
	Född i Sverige med utländska bakgrund	–,039	2,519	,000	–,016	,988
	Själv invandrat	–3,112	2,207	–,034	–1,410	,159
	Föräldrars utbildning (0–1)	9,559	1,038	,226	9,211	,000
	k-klimat, so 0–100	,055	,030	,051	1,823	,068
	so intr mig 0–100	,249	,021	,319	11,695	,000
	Eleven trivs mycket bra eller ej (0–1)	1,499	1,091	,034	1,374	,170

a. Dependent Variable: so-betyg 0–100.

I en regressionsmodell med enbart inomskolvariabler är det endast "klassrumsklimat" och intresse för ämnet (SO/sk) som har signifikanta värden med so-betyg.

Referenser

Alexandersson & Runesson (2003). Vär(l)den via webben.

Pedagogiskt Magasin nr 1 2003.

Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem, changing Educational Conceptions, with special reference to citizenship education*, Uppsala studies in education 25, Lund: Studentlitteratur.

Giota, J. (2001). *Adolscents Perceptions of School and Reasons for Learning*, Göteborg Studies in Education Sciences 147, Göteborg universitet.

Kernell, L-Å, (2002). *Att finna balanser, enbok om undervisningsyrket*, Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Oscarson, V. (1993). *Elever ser på framtiden*, SO-rapport nr 1993:01, Rapport från institutionen för ämnesdidaktik, Göteborgs universitet.

Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan, en analys av dokument och klass 8y*, Göteborg Studies in Education Sciences 184, Göteborgs universitet.

Severin, Roland (2002). *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppet makt och samhällsförändringar*, Göteborg, Göteborg Studies in Educational Research, no 182.

Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport*. Skolverkets rapport 17, 1993. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1998). *Utvärderingen av grundskolan 1995 – UG 95 – Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9*. Skolverkets rapport nr 138, 1998. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250, 2004. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Rapport 252, 2004. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2005). *Huvudrapport SO-ämnena* (under utgivning).
- Svingby, G. (1986). Begrepp och begreppsbildning inom skolans orienteringsundervisning I: Naeslund, J. (red), *Kunskap och begrepp* (s 36–68). Stockholm: Liber.
- Svingby, G. (1989). *Vad är So?* I: Svingby, G. (red), *SO i fokus* (s 8–46). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Svingby, G. (1991). Kan skolan bli effektivare genom att medvetet söka utveckla elevers begreppsliga kunskaper och intellektuella redskap? Eller: Hur kan skolan undvika att slösa med elevers tid och energi? I (red.) Monsen & Tiller: *"Effektive skoler" – skoleutvikling eller mer byråkrati?* Oslo: Ad Notam.
- Svingby, G. (1997). Utvärdering av de samhällsorienterande ämnena – en utvärdering. I *Utbildning och Demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 2/1997.
- Tallberg, Broman, I. Reich-Rubinstein, L., Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla*. Forskning i fokus. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

I denna ämnesrapport inom ramen för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03), redovisas en fördjupad analys av resultaten i samhällsorienterande ämnen.

Rapporten är framtagen vid Lärarutbildningen vid Malmö högskola och vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen av samhällsorienterande ämnen. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Skolverket

www.skolverket.se