



**FORSKNING**  
FÖR SKOLAN

**Den här kunskapsöversikten** handlar om de fyra ämnena samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi och belyser hur undervisningen i dessa ämnen kan bedrivas. Den är skriven ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Forskning kring respektive ämne på grundskolan och gymnasieskolan lyfts fram. Frågor som behandlas är bland annat: Varför är det viktigt att elever läser dessa ämnen? Vad ska elever lära sig? Hur upplever elever undervisningen i dessa ämnen?

[www.skolverket.se/forskning](http://www.skolverket.se/forskning)

*Skolverket*

ISBN 978-91-7559-071-4



9 789175 590714

Att förstå sin omvärld och sig själv

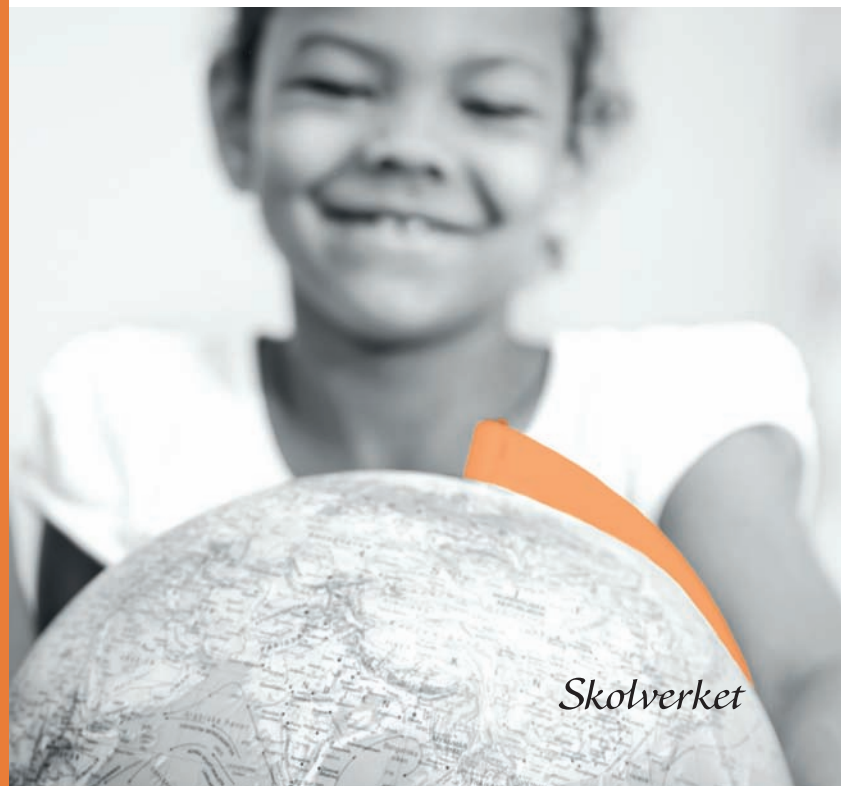
Skolverket



**FORSKNING**  
FÖR SKOLAN

# Att förstå sin omvärld och sig själv

Samhällskunskap, historia,  
religion och geografi



*Skolverket*

# Att förstå sin omvärld och sig själv

Samhällskunskap, historia,  
religion och geografi

*Skolverket*

**Beställningsadress:**

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

**E-post:** [skolverket@fritzes.se](mailto:skolverket@fritzes.se)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

**Beställningsnr:** 13:1387

**ISBN:** 978-91-7559-071-4

**Grafisk form:** AB Typoform

**Foto omslag:** Jörgen Wiklund/Bildarkivet

**Tryck:** Elanders Sverige AB

**Upplaga:** 10 000 ex

# Förord

Vi lever i en global och komplex verklighet som är stadd i ständig förändring. Elever ska utvecklas och leva i denna mångkulturella värld. De behöver därför orientera sig och få kunskap för att fungera som individer i samhället.

Denna kunskapsöversikt handlar om de fyra ämnena samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi och belyser hur undervisning i dessa ämnen kan bedrivas. Översikten är skriven ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Forskningsresultat kring respektive ämne på grundskolan och gymnasieskolan lyfts fram.

Av den forskning som presenteras framkommer att lärares mål med undervisningen i dessa fyra ämnen är att de vill ge eleverna kunskaper och färdigheter som gör att de kan förbereda sig för ett vuxenliv med allt vad det innebär både ur ett samhällsperspektiv och ur ett personligt perspektiv. Undervisningsmålen har delvis förändrats i takt med att samhället har förändrats. Det finns, utifrån forskningsresultat, all anledning att fundera över hur framtidens undervisning lämpligen bör se ut.

Översikten är skriven av lektor, fil.lic. Christina Odenstad, Karlstads universitet. Författaren svarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras.

*Erik Nilsson*  
Avdelningschef

*Eva Minten*  
Undervisningsråd



# Innehåll

- 3 Förord**
- 7 Kapitel 1. Inledning**
- 10 Kapitel 2. Att förstå sin omvärld och sig själv**
  - 10 Att få allmänbildning
  - 12 Att få handlingsberedskap
  - 14 Att orientera sig och förstå sin omvärld och sig själv
  - 17 Är svenska ungdomar förberedda på att bli medborgare i samhället?
- 20 Kapitel 3. Att undervisa i de samhällsorienterande ämnena**
  - 22 Elevers syn på de samhällsorienterande ämnena
  - 24 Hur lär sig elever bäst?
  - 28 Vad kännetecknar god undervisning?
- 33 Kapitel 4. Vikten av ämnesdidaktiska kunskaper**
  - 33 Varför är ämnesdidaktik viktigt?
  - 34 Ämnesdidaktisk forskning inom de samhällsorienterande ämnena
  - 36 Ämnesdidaktik i läroplanen
  - 37 Att omforma ämnet utifrån olika förutsättningar
  - 38 PCK – att ha olika strategier i sin undervisning
- 42 Kapitel 5. Att bedöma och utveckla elevers lärande**
  - 42 Ämnesdidaktisk bedömning
  - 44 Utveckla elevernas lärande genom formativ bedömning

- 47 Att använda prov
- 51 Kapitel 6. Ämnesdidaktik inom de fyra samhällsorienterande ämnena**
- 52 Kapitel 7. Samhällskunskap**
- 52 Samhällskunskap i ett historiskt perspektiv
- 53 Samhällskunskap skapar aktiva demokratiska medborgare
- 55 Samhällskunskapens olika kompetenser
- 57 Ämnet ser olika ut för olika elever
- 59 Tankeredskap för samhällskunskap
- 68 Kapitel 8. Historia**
- 69 Historieämnet i ett historiskt perspektiv
- 70 Historia ger allmänbildning och förståelse för samtiden
- 71 Olika perspektiv på historieämnet
- 76 Olika sätt att arbeta med historieämnet
- 87 Kapitel 9. Religionskunskap**
- 88 Religionskunskap i ett historiskt perspektiv
- 88 Vad är religionskunskap och varför ska elever läsa det?
- 92 Förslag på hur man kan undervisa i religionskunskap
- 103 Kapitel 10. Geografi**
- 105 Geografi i ett historiskt perspektiv
- 107 Fyra syften med att studera geografi
- 108 Geografundervisningens ämnestradition utvecklas
- 112 Faktorer som påverkar undervisningen i geografi
- 116 Kapitel 11. Avslutning**
- 117 Referenser**

## Inledning

För att vi ska kunna orientera oss och förstå det samhälle och den omvärld som vi lever i behöver vi kunskap. Här har läraren och skolan en viktig roll.

Denna kunskapsöversikt handlar om ämnena samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi och belyser hur undervisningen i dessa ämnen kan bedrivas. Den är skriven ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv och lyfter fram forskning och annan beprövad erfarenhet kring respektive ämne på grundskolan och gymnasieskolan. Några frågor som behandlas är: Varför är det viktigt att elever läser dessa ämnen? Vad ska elever lära sig? Hur upplever elever undervisningen i dessa ämnen? Hur kan undervisningen utvecklas så att eleverna tycker att ämnena är intressanta och vill lära sig mer? Varför är lärarens roll viktig?

Det är inte självklart vilket begrepp man ska använda när man talar om samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi som en helhet. Ibland kan man se beteckningen samhällsvetenskapliga ämnen, men historia har exempelvis en humanistisk tradition och geografi har sin hemvist i såväl samhällsvetenskap som naturvetenskap. Inom grundskolan kallas de för samhällsorienterande ämnen, men på gymnasieskolan är de uppdelade i olika ämnen. Det finns en tendens till uppdelning även på grundskolan. I Lgr 11 är de fyra ämnena tydligt uppdelade från och med årskurs 4. Eftersom begreppet



samhällsorienterande ämnen fortfarande används inom grundskolan och till viss del inom den forskning som ligger till grund för denna kunskaps-översikt kommer detta begrepp att användas när samtliga fyra ämnen åsyftas.

Det finns vissa gemensamma nämnare för de fyra skolämnena, men även skillnader. Den ämnesdidaktiska forskningen har främst varit inriktad på respektive ämne och det finns mycket få studier som handlar om de samhällsorienterande ämnena som en helhet. Internationellt går det inte heller att hitta en enhet i forskningen och vad som räknas som ett samhällsorienterande ämne varierar mellan länderna. I Finland och Danmark är geografiämnet till exempel mer knutet till naturvetenskap och i Norge tillhör inte religionskunskap de samhällsorienterande ämnena.

Under senare år har den ämnesdidaktiska forskningen inom samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi utvecklats och blivit mer praxisnära. Men fortfarande finns det relativt få studier som belyser hur undervisningen ser ut i praktiken. Därmed finns det inte heller något stort forskningsunderlag att dra slutsatser från om vad som är god undervisning i de samhällsorienterande ämnena. Om man till exempel vill veta vilka effekter olika undervisningsformer kan ge är det svårt, eftersom det finns få effektstudier. Men det går att se vissa mönster och dra vissa slutsatser om vilka undervisningsstrategier som kan fungera eller hur lärare resonerar kring vad som är centralt att ta upp. Det finns även forskning som visar hur ämnena har utvecklats över tid och i olika sammanhang. Dessa resultat kan också vara intressanta eftersom ett ämnes tradition kan styra hur ämnet framställs

i undervisningen, vilket i sin tur påverkar den ämnessyn som eleverna får med sig.

## Att förstå sin omvärld och sig själv

Eleverna ska utvecklas och leva i en komplex och mångkulturell värld. De behöver därför orientera sig och få kunskap för att klara sig i samhället. För att förstå sin omvärld och kunna bidra till dess utveckling behöver eleverna en handlingsberedskap. Det kan exempelvis innebära en förmåga att ta del av ett stort informationsflöde och kritiskt granska och förstå de budskap som uttrycks. Det kan även innebära att jämföra och att se samband mellan olika företeelser eller att argumentera utifrån välgrundade fakta. De ska kunna göra perspektivbyten och leva sig in i exempelvis hur man levde förr eller hur man lever i en annan kultur och med en annan livsåskådning.

Därför är det viktigt att elever redan från första klass i grundskolan utvecklar sina kunskaper i ämnena samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi. För att denna utveckling ska bli så bra som möjlig är skolans och lärarens roll central. Om man vill skapa en god undervisning kan det vara bra att fundera över varför man läser ett ämne. Varför ska elever läsa samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi?

### Att få allmänbildning

Både lärare och elever anser att det är viktigt att studera de samhällsorienterande ämnena för att få en god allmänbildning och omvärldsorientering. Det framgår av

den nationella utvärderingen för grundskolan (NU-03). På frågan "Vad tycker du är det allra viktigaste som SO-ämnena kan ge eleverna?" svarar lärare att undervisningen ska ge allmänbildning, kunskap om demokrati och demokratiska värden samt kunskap så att eleverna kan leva sina liv och utvecklas personligt och socialt. Även eleverna menar att ämnena är viktiga och nyttiga för att man ska kunna klara sig i samhället.

Bildningsbegreppet har en central roll inom den ämnesdidaktiska forskningen i flera europeiska länder, bland annat inom tysk, norsk och dansk forsknings-tradition. Här framhålls bland annat att en människa med bildning är självständig och har goda kunskaper och färdigheter som gör att hon kan reflektera kring olika frågor för att därefter kunna fatta egna välgrundade beslut. Bildningsbegreppet har också fått fäste i den svenska läroplanen. Den statliga utredning som ligger till grund för den omfattande läroplansreformen 1994 hette just "Skola för bildning" (SOU 1992:94), grundtankarna finns kvar även i de nya läroplanerna. Där förs resonemang om vad det kan innebära att få bildning.

Ibland särskiljer man begreppen bildning och allmänbildning, där det sistnämnda kanske uppfattas som mer vardagligt till sin karaktär. Den norske ämnesdidaktikern Svein Sjöberg menar att allmänbildning kan användas som begrepp för att lyfta fram att alla i samhället ska omfattas, till skillnad från att enbart en elit ska vara bildad.

Utöver en ren nyttoaspekt kan det även finnas ett egenvärde i att läsa samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi. Genom kunskap i dessa ämnen får

man en allmänbildning som kan bidra till att man kan verka som medborgare i samhället samt en bildning som kan ha betydelse för individen själv, som gör att man mår bra och växer i olika bemärkelser. Det kan vara mer givande för en själv att leva i ett samhälle som man vet något om och förstår. Man kanske bättre kan ta till sig filmer, musik, resmål och så vidare om man har kännedom om olika samhällsorienterande perspektiv.

### **Att få handlingsberedskap**

I en föränderlig värld behöver individer och grupper en handlingsberedskap för att aktivt kunna vara med och förändra tillvaron. Det kan till exempel handla om att göra medvetna val för att få en hållbar samhällsutveckling eller att kunna delta i diskussioner och beslutsfattande. I detta ingår även att bland annat kunna söka och tolka information för att i förlängningen utvecklas till en kritisk och aktiv medborgare. Skolan kan alltså hjälpa elever att leva och agera som självständiga och kritiskt tänkande samhällsmedlemmar. Denna handlingsberedskap blir ett sätt att klara sig som vuxen individ.

Att vara människa handlar inte enbart om ens relation till samhället utan även om ens egna individuella identitet. Didaktisk forskning inom historia och religionskunskap framhåller att ämnena även kan bidra till att utveckla elevers identitet och deras förståelse för vad det innebär att vara människa. Den historiska berättelsen kan bidra till att människor bygger upp en identitet. Genom att lära sig om historien kan vi förstå vår egen tid och det liv vi lever, men även få perspektiv på framtiden. Undervisning i religionskunskap kan bidra till förståelse

och tolerans för andra och för sig själv. De samhällsorienterande ämnena har alltså ett medborgerligt samhällsperspektiv och ett existentiellt individperspektiv.

I dansk och tysk forskning talar man om handlingskompetens. Det innebär dels att man kan och förstår olika begrepp, dels att man kan göra medvetna val och handlingar. Det finns exempelvis forskning kring miljömedvetenhet inom ämnet geografi. Handlingskompetens kan också handla om en politisk demokratisk bildning. Eleverna måste bli medvetna om hur deras val påverkar politiska aktörer i samhället.

Den danske didaktikern Karsten Schnack har under lång tid studerat hur skolan kan hjälpa elever att få en handlingskompetens. Skolan ska ge elever kunskaper och redskap så att de kan vara aktiva i samhället. Här är Schnack inspirerad av den tyska forskningstraditionen, bland annat Wolfgang Klafki. Som deltagare i samhället bör man lita på sin egen kompetens, men också vilja att ta ställning och aktivt handla. Schnack tillägger att detta måste ske på ett ansvarsfullt sätt, vilket också utgör en del av den kompetens som elever bör få med sig. Som lärare kan man fundera över vad som är viktigt att kunna och hur undervisningen kan bidra till att elever utvecklar en handlingskompetens.

Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen kopplar samman handlingskompetens med historiemedvetande, som är ett centralt begrepp inom den historiedidaktiska forskningen. För att få en god handlingsberedskap och kunna verka i samhället behöver eleverna utveckla sitt historiemedvetande, det vill säga förstå att handlingar är ett samspel mellan dåtid, nutid och

framtid. Genom att reflektera över nutiden ur ett historiskt perspektiv skapar människor också förväntningar på framtiden. Människor frågar sig: "Vem är jag?" och denna fråga ställs i relation till någon annan. Det uppstår ett "vi" som relateras till "andra". Jensen menar att identitetsbildningen relateras till möten med andra kulturer. Det handlar om att kunna byta perspektiv i tid och rum. Historien är ett sätt att lära sig om det liv som man lever, men även om mer moraliska aspekter om hur livet bör levas. Hur vill man att samhället ska vara? Vad kan man lära av historien? Våra erfarenheter påverkar människor såväl på individnivå som på gruppnivå och vi bidrar till att skapa historia.

En annan form av handlingsberedskap innebär att elever ska förberedas för universitetsstudier. I grundskolan och gymnasieskolan läggs grunden för olika former av kunskaper som elever behöver för att klara högre studier. Det kan vara att ha en bred och djup ämneskunskap, att kunna söka och värdera källor, att kunna göra en analys och se samband och att kunna uttrycka sig i tal och skrift.

### **Att orientera sig och förstå sin omvärld och sig själv**

Den danske samhällskunskapsdidaktikern Torben Spanget Christensen framhåller att elever behöver utveckla en rad olika kunskaper och färdigheter eftersom vårt post-moderna samhälle ställer stora krav på oss. Den post-moderna identiteten innebär både ökad globalisering och ökad individualisering. För att kunna leva i detta samhälle behöver man alltså klara sig själv och ta ansvar

för sitt eget liv, men också lära sig att samarbeta för att ta ansvar för vår gemensamma framtid.

Vad behöver då elever få med sig? Christensen talar om olika former av bildning. Det handlar om att elever lär sig ett särskilt stoff, olika begrepp som de ska få en förståelse för. Men det räcker inte med ett innehåll, elever behöver även lära sig olika metoder, som blir alltmer vetenskapliga ju högre upp de kommer i sin skolgång. Exempel på sådana färdigheter kan vara att söka information och att vara källkritisk eller att jämföra olika fenomen för att därefter dra slutsatser om likheter och skillnader. Christensen och många andra forskare både i Sverige och i andra länder menar att den senare formen av färdigheter har blivit allt mer centrala. Det kommer också till uttryck i läroplaner och kursplaner.

Undersökningar, bland annat den nationella utvärderingen av grundskolan NU-03, visar att elever behöver utveckla sin förmåga att se strukturer och helheter, att se likheter och skillnader och att se samband. Eleverna behöver också vägledning i hur man söker och tolkar information och är källkritisk. Här har läraren alltså en viktig roll.

Samhällskunskapsdidaktikern Walter Gagels forskning kan, enligt Christensen, sammanfatta tysk samhällskunskapsdidaktik. Gagel argumenterar för elevens behov av samhällsvetenskaplig bildning eftersom detta genomsyrar mycket av det som man möter i sin omgivning. Som exempel kan nämnas ekonomiska analyser, politiska meningsskiljaktigheter eller sociologiska undersökningar. De undersökningar som presenteras i medierna är dessutom ofta förenklade, vilket ökar behovet



av att kritiskt kunna granska dem så att man inte blir manipulerad.

I detta sammanhang är det viktigt att koppla samman vardagen och individnivån med samhällsnivån. Gagel menar, i likhet med Christensen, att vi har behov av att förstå olika begrepp för att kunna orientera oss i omvärlden. För att kunna förstå den värld som vi lever i och för att kunna påverka den är det centralt att förstå sitt liv på ett personligt och vardagligt plan. Man måste också kunna förstå samma fenomen i ett större sammanhang, på gruppnivå, samhällsnivå och global nivå. Konkret kan det handla om att veta hur arbetslöshet kan påverka mig som individ, men även hur arbetslöshet fungerar på samhällsnivå. Likaså kan miljöfrågor vara på individnivå – att kunna göra medvetna val för ett hållbart samhälle, men för att kunna ta detta ansvar behöver man även förstå vilka konsekvenser ens egna handlingar får i ett större perspektiv. Ur ett livsåskådningsperspektiv är det exempelvis viktigt att förstå sina egna etiska val. Men man behöver också ha perspektiv på vilka konsekvenser ens egna val kan få för andra, och förstå att man kan resonera på olika sätt beroende på vilken livsåskådning man har och vilket samhälle man lever i.

Christensen och Gagel framhåller att om man ska kunna vara en aktiv medborgare i syfte att förändra samhället måste man veta hur man gör. Undersökningar visar också att ju mer kunskaper elever har om samhället och demokratiska värderingar, desto större benägenhet har de att engagera sig i samhället, till exempel genom att rösta eller på andra sätt aktivt verka för att förändra något. Detta framkommer exempelvis i en internatio-

nell undersökning som handlar om skolans medborgarförberedande uppdrag ICCS 2009 *International Civic and Citizenship Education Study*.

## Är svenska ungdomar förberedda på att bli medborgare i samhället?

*International Civic and Citizenship Education Study* handlar om ungdomars kunskaper, värderingar och framtida deltagande avseende demokratiska frågor, politiska frågor och samhällsfrågor. Fjortonåringar från Sverige och 37 andra länder har gjort kunskapsprov och besvarat enkäter. I Skolverksrapporten *Morgondagens medborgare* från 2010 sammanfattas och diskuteras resultaten.

Svenska ungdomar visar goda resultat på kunskapsprovet jämfört med andra länder. Däremot har Sverige större variation mellan olika elevers kunskaper än andra länder. Däremot har Sverige större variation mellan *olika* elevers kunskaper än andra länder. Det som främst bidrar till skillnader i resultaten är om eleverna har högutbildade föräldrar eller inte, elever med högutbildade föräldrar klarar sig generellt sett bättre. Här väcks tanken kring likvärdighet. Hur kan skolan bidra till att elever får en likvärdig utbildning oavsett vilken bakgrund de har?

Studien av värderingar visar att svenska ungdomar uttrycker ett starkt stöd för demokratiska grundvärderingar och för att olika grupper i samhället ska ha lika rättigheter. Särskilt när det gäller jämställdhet utmärker sig svenska ungdomar, men de uttrycker även ett relativt starkt stöd för olika etniska gruppers rättigheter. Svenska ungdomar värnar också om yttrandefrihet och rätten att fritt få välja sina ledare. Flickor är överlag mer positiva

till dessa värderingar än pojkar. Studien pekar också på att elever som uttrycker intolerans mot andra etniska grupper eller kring jämställdhetsfrågor ofta har låga kunskaper. En majoritet av dessa elever är pojkar.

Däremot är de svenska eleverna, internationellt sett, inte så intresserade av politik och samhällsfrågor. Detta ointresse märks även i samhällsengagemanget. Få elever är med i någon förening eller organisation som arbetar med frågor som rör samhället. Det är också få elever som via massmedier följer med vad som händer i samhället. De diskuterar inte heller politiska frågor eller samhällsfrågor med sin familj eller med kamrater. I rapporten drar man därför slutsatsen att den svenska skolan har en central roll för att förbereda eleverna som medborgare i samhället. Här är åter likvärdighetsfrågan aktuell. Hur utformar man en undervisning som ger alla elever samma förberedelse för vuxenlivet?

Skolans roll kan även belysas med ett annat resultat från studien. Svenska elever ger en ganska positiv bild av diskussionerna i klassrummet, men samtidigt menar nästan 40 procent av eleverna att de sällan diskuterar samhällsfrågor ur olika perspektiv. En tredjedel anger att de inte uttrycker sin åsikt om den avviker från de andra elevernas. Här finns alltså intressanta infallsvinklar som man som lärare kan fundera över när det gäller undervisning och klassrumsklimat. Å ena sidan får elever diskutera men å andra sidan råder det ibland ett dåligt debattklimat där de inte vågar uttrycka sin åsikt. Här behöver man fundera på hur man kan bidra till att det blir ett gott klassrumsklimat där samtliga elever har möjlighet att göra sin röst hörd.

## LÄSTIPS

- Skolverket (2010). *Morgondagens medborgare*.
- ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning. Rapport 345.
- Stockholm: Skolverket.

## Att undervisa i de samhällsorienterande ämnena

Hur betraktar elever de samhällsorienterande ämnena? Vad tycker elever är viktigt att kunna? Vad kan de bra? Vad kan de mindre bra? Hur lär de sig bäst? Vad är god undervisning? Det är frågor som inte är helt lätta att besvara. Få studier inom de samhällsorienterande ämnena belyser sådana frågor. Men det finns en del att hämta ur den nationella utvärderingen av grundskolan NU-03 och de rapporter som har skrivits i samband med denna, bland annat Vilgot Oscarssons och Gunilla Svingbys analys av de samhällsorienterande ämnena. I en annan relevant undersökning från 2013 har Skolinspektionen undersökt 25 grundskolors SO-undervisning. Resultaten presenteras i rapporten *Undervisning i SO-ämnena år 7–9 – mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*.

Eftersom NU-03 genomfördes för tio år sedan kan det vara lite problematiskt att utgå från dess resultat. Det som ändå motiverar att ha NU-03 som en bas för detta kapitel är att det är den senaste så pass omfattande kartläggningen inom de samhällsorienterande ämnena. Resultaten från NU-03 kompletteras i detta kapitel med Skolinspektionens ovan nämnda rapport och andra forskningsresultat som presenteras i några av de nyare forskningsöversikterna, exempelvis Jan Håkansson och

Daniel Sundbergs *Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell forskning* eller John Hatties metastudie *Visible learning*.

I Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 användes dels prov, dels lärar- och elevenkäter, som besvarades av 6 700 elever och 300 lärare i ämnena samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi. Proven bestod av två typer av frågor, dels faktafrågor, dels förståelsefrågor som innebar att eleverna exempelvis förklarar och granskar argument. I samhällskunskap handlade provfrågorna om demokrati, ekonomi och globala frågor medan frågorna i historia fokuserade på historiemedvetande och källkritisk förmåga. I religionskunskap behandlades främst frågor om etik och moral och i geografi frågor kring hållbar utveckling.

Resultaten visar bland annat att elevernas kunskaper till stora delar är lösryckta och att de har svårt att visa på orsakssamband. Eleverna har även svårt att basera sina värderingar eller etiska resonemang på sakargument. De kan uttrycka hur man bör tänka kring exempelvis en etisk fråga, men inte i lika hög grad underbygga sina resonemang. Det finns även brister i grundläggande kunskaper.

Men skillnaderna är stora mellan eleverna – vissa elever har djupa kunskaper i de olika ämnena, medan andra har få eller basala kunskaper. Många av eleverna skriver att de skulle kunna lära sig mer om de ansträngde sig mer.

Här kan man jämföra med Skolinspektionens rapport, där det bland annat framkommer att elever behöver fler möjligheter att analysera, att reflektera och att *använda* begrepp, exempelvis i ett resonemang. Skol-

inspektionen lyfter särskilt fram att elever bör få fler tillfällen att utveckla sin förmåga till källkritisk granskning och kritiskt tänkande. Detta är förmågor som framhålls i Lgr 11 och de är även centrala för att man ska kunna orientera sig i en komplex omvärld.

### **Elevers syn på de samhällsorienterande ämnena**

Tre fjärdedelar av eleverna anger i NU-03 att de samhällsorienterande ämnena är intressanta. Detta är bra siffror om man jämför med andra ämnen. Det är också bra med tanke på den forskning som framhåller att elevers prestationer hänger samman med deras intresse för ett ämne. De elevgrupper som fann de samhällsorienterande ämnena mest intressanta var elever med bra betyg och elever med högutbildade föräldrar.

Även enligt Skolinspektionens rapport är de flesta elever nöjda med undervisningen och sin SO-lärare. Eleverna uppfattar att ämnena är viktiga, intressanta, användbara och roliga.

Eleverna anser, enligt NU-03, att SO-lärarna är de som undervisar bäst och här framhåller eleverna lärarens förmåga att skapa intresse för ämnena. Även lärarna trivs med arbetet, och här syns ett samband mellan engagemang och trivsel. Undersökningen ger inte svar på vad detta kan bero på. Vad är det som gör att lärarna gör ämnena intressanta? Vilka styrkor har lärarna? Tänkbara förklaringar kan vara att lärarna är relativt välutbildade och att undervisningen är varierad i innehåll och metoder.

När det gäller hur mycket eleverna behöver anstränga sig och i vad mån ämnena upplevs som svåra är svaret

”medelsvårt”. I samtliga fyra ämnen anger eleverna att de får diskutera mycket jämfört med andra ämnen. Eleverna anser även att det är viktigt att ha bra kunskaper i ämnena.

Vid en jämförelse mellan de olika ämnena uttryckte eleverna att geografi är lättast. Historia är mest intressant och roligast. Samhällskunskap är det ämne som eleverna bedömer att de kommer att ha mest nytta av i framtiden. Det senare är en åsikt som även delas av deras föräldrar. Religionskunskap är minst intressant enligt eleverna. Men här kan man jämföra med resultaten från en Skolinspektionsrapport från 2012 där det framgår att elever på gymnasiet finner att religionskunskapskursen är intressant. Det kan eventuellt bero på att denna undersökning är gjord senare eller att gymnasieelever är äldre och därmed har lättare att ta till sig ämnet.

Det är intressant att jämföra elevernas syn på ämnena, enligt NU-03, med lärarnas åsikter. Att undervisa i historia är roligast enligt lärarna medan geografi är tråkigast. Samhällskunskap och religionskunskap kräver mest av lärarna, enligt dem själva. Vad detta beror på framkommer inte. Eventuellt kan det ha att göra med hur välutbildade lärarna är i respektive ämne. Att det finns en korrelation mellan elevers och lärares intresse för historia är kanske inte så konstigt. En lärare som är intresserad och tycker att ämnet är roligt överför det till eleverna, och om eleverna är intresserade blir det roligare för läraren att undervisa. I de fyra avslutande ämneskapitlen fördjupas diskussionen om hur undervisningen i respektive ämne ser ut.

I NU-03 gjordes även en undersökning som visar vad eleverna anser är viktigt att undervisa om i de olika ämnena. De fick ta ställning till ett antal alternativ. Föl-



jande tre rankades högst av eleverna: ”Hur människor har det i olika delar av världen”, ”Vad som gör att samhället förändras” och ”Frågor om vad som är rätt och orätt, gott och ont”. Eleverna fick också besvara vad de anser att de har fått mycket undervisning om. Om man jämför dessa två resultat ser man att eleverna önskar mer undervisning än vad de får kring följande områden: ”Hur människor har det i olika delar av världen”, ”Frågor om vad som är rätt och orätt, gott och ont”, ”Hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer”, ”Vad som gör att samhället förändras” och ”Miljöfrågor”. Elever önskar alltså, enligt NU-03, mer undervisning kring bland annat globala och multikulturella frågor samt etiska frågor och miljöfrågor. Men undersökningen är tio år gammal och det är inte säkert att dessa resultat skulle se likadana ut i dag.

Även i de samhällsorienterande ämnena får flickor högre betyg och är mer motiverade och intresserade av att studera än pojkar, men det är intressant att notera att skillnaderna är mindre i dessa ämnen än i andra. Här kan man relatera till historiedidaktikern Fredrik Alvéns studie om vilka bakgrundsfaktorer som har betydelse för elevers resultat på historieprov. Proven innehöll öppna frågor där eleverna skulle visa att de kunde tänka kritiskt och analytiskt. Hans resultat pekar på att kön inte hade betydelse för provresultaten men elever med högutbildade föräldrar hade bättre resultat.

### **Hur lär sig elever bäst?**

Generellt sett uppskattar eleverna sina lärare, enligt NU-03. Lärare med stor professionell kompetens och

ett stort engagemang påverkar eleverna positivt. De blir mer intresserade av de samhällsorienterande ämnena och de presterar bättre. Motivationsforskning i Sverige och andra länder visar att ju starkare engagemang och intresse eleverna upplever att läraren har för sitt ämne desto större intresse får eleverna för ämnet. Detta intresse gör i sin tur att elevernas lärande utvecklas och att deras prestationer och betyg blir bättre, det gäller för i princip alla ämnen.

Att det råder ett samband mellan SO-lärarnas ämnesbehörighet, deras didaktiska kompetens och en aktiv undervisning framkommer i Skolinspektionens rapport. Det kan exempelvis innebära att ämnesinnehållet problematiseras, att elever får resonera samt att läraren sätter upp tydliga mål, ger konstruktiv återkoppling och stödjer elevernas lärande.

Av Håkanssons och Sundbergs forskningsöversikt framgår att det finns ett samband mellan elevers motivation i klassrummet och att läraren har tydliga förväntningar på dem. Liknande samband finns mellan motivation och i vilken mån lärare ger återkoppling som är konkret inriktad på det innehåll och den uppgift som eleverna arbetar med. Andra faktorer som har betydelse för elevernas motivation och lärande är om det är ett uppmuntrande klassrumsklimat och en god trivsel. Med trivsel menas bland annat om läraren tar eleverna på allvar och respekterar dem, om eleverna får stöd och hjälp och om läraren har en god relation till sina elever. För att en elev ska vara motiverad och lära sig behöver hon eller han stöd av läraren, men också av kamraterna.

En god trivsel och ett positivt klassrumsklimat är alltså centralt. Är klassrumsklimatet öppet och inbjudande för

alla elever? Hur är stämningen mellan eleverna? Vilka sociala band finns mellan eleverna? Forskningsresultat visar att denna typ av frågor kan vara nog så viktiga för att elever ska kunna utveckla sina kunskaper, och självklart även för att de ska må bra. Här kan man koppla till den ämnesdidaktiska forskning som pekar på att det ibland råder ett dåligt debattklimat i klassrummet och att elever inte vågar säga sin åsikt. Enligt Skolinspektionens rapport tycker var fjärde elev att det inte är studiero under SO-lektionerna.

Det finns också forskningsresultat som belyser elevers oro för att prata i klassrummet. I skolan måste eleverna kunna kommunicera och delta i ett socialt sammanhang, de ska exempelvis redovisa och diskutera och de blir bedömda i dessa aktiviteter. Många elever har svårt att göra sig hörda i klassrummet och här finns forskning som framhåller betydelsen av den sociala miljön i klassrummet, det vill säga att "tysta elever" kommunicerar om de får en arena där de kan göra det. Det kan till exempel innebära att få samtala i mindre grupp och att det är en god stämning mellan gruppmedlemmarna.

Här kan man jämföra med Roland Severins avhandling där han fann att elever har förmåga att resonera och argumentera om de bara ges möjligheten. Han menar att elever sällan är helt oengagerade utan de har ofta någonting att komma med, men det göms bakom "jag vet inte" eftersom de känner sig osäkra på sina argument eller av olika skäl inte vågar yttra sig.

I NU-03 fick eleverna besvara frågor om när de anser att de lär sig bra. Eleverna framhöll att de lär sig bättre när de är intresserade av arbetet och de vill gärna själv

välja vad de ska arbeta med. De tycker också om när läraren berättar och förklarar.

Tidigare nationella utvärderingar av grundskolan (1992 och 1995) visar att helklassundervisning var vanligast. En jämförelse med NU-03 visar att det arbetsätt som ökar mest är enskilt arbete, även om helklassundervisning fortfarande är vanligast (enligt SO-eleverna). Även exempelvis pedagogen Kjell Granströms studier pekar på att en allt större del av tiden i klassrummet används till eget arbete på bekostnad av helklassundervisning där lärare berättar och har genomgångar. Andelen grupparbeten har också minskat. Motsvarande tendens syns även i till exempel Norge. Skolinspektionens rapport visar också att när elever får i uppgift att analysera eller reflektera kring någon fråga sker det ofta genom enskilt arbete.

Eleverna menar samtidigt att de inte lär sig så mycket när de självständigt söker information med hjälp av datorn. Detta bekräftas av till exempel Skolverkets rapport *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola?* och andra studier som bland andra didaktikern Mikael Alexandersson har gjort. När elever sitter ensamma framför datorn och arbetar har det en ganska dålig inlärnings-effekt.

Det finns forskning som tyder på att man som lärare inte bör lämna eleverna ensamma när de ska göra enskilda arbeten eller grupparbeten. För att dessa arbetsätt ska vara effektiva behövs en aktiv lärare. Läraren behöver till exempel hjälpa eleverna att styra upp arbetet och ge tydlig återkoppling under arbetets gång för att utveckla elevernas frågeställningar, arbetets struktur och

dess innehåll. Genom att under själva arbetet ställa krav och diskutera med eleverna ger man dem en bättre chans att komma vidare i sitt lärande. I all den information som finns behöver elever hjälp att ta fram strukturer och att kunna sammanfatta och dra slutsatser. Håkansson och Sundberg uppmärksammar svenska forskningsresultat som tyder på att eget arbete till och med kan få negativa effekter, bland annat eftersom elever inte får tillräckligt med hjälp och inte själva har förmåga att ta sig vidare. Kunskapsinnehållet tenderar därmed att hamna i skymundan.

I detta sammanhang är det intressant att jämföra med Alexanderssons slutsatser att elever är aktiva för aktivitetens egen skull. Han menar utifrån resultaten från NU-03 att själva aktiviteten är i centrum mer än den kunskap som aktiviteten egentligen syftar till att fördjupa. När elever säger att de gärna vill arbeta utifrån sina intressen kan detta delvis relateras till att elever vill bli fort färdiga med uppgiften, de väljer att göra om samma sak som de redan kan istället för att välja något för dem okänt. Att arbeta utifrån elevernas intresse kan alltså vara av godo eftersom det kan göra att de lär sig mer just på grund av att de är intresserade, men det kan också finnas en poäng med att försöka skapa intresse för något nytt.

### **Vad kännetecknar god undervisning?**

Lärarens kompetens och förmåga att göra ämnet intressant för eleverna är ett par av de viktigaste förklaringarna till att elever utvecklar sitt lärande. Detta mönster har pedagogerna Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg fun-

nit i sin forskningsöversikt över vad som har betydelse för vilka resultat elever uppnår. Detta bekräftas även i en senare forskningsöversikt som Gustafsson och Myrberg skrev för Skolverket 2009.

Jan Håkansson och Daniel Sundberg konstaterar i *Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell forskning* att en god undervisning är ”välorganiserad, planerad och reflekterande” samt att den ”baseras både på gedigen ämneskunskap och på en effektiv behandling av denna kunskap i förhållande till eleverna”. Lärarens engagemang och trygghet i sin yrkesroll har stor betydelse, det visar också exempelvis John Hatties metastudie *Visible learning* och samma tendenser syns i NU-03. Eleverna lyfter fram lärarens betydelse för att göra undervisningen i de samhällsorienterande ämnena intressant. En bra lärare gör ämnet intressant, undervisar bra och förklarar så att de förstår, vilket i sin tur gör att eleverna lyssnar. I *Forskning för klassrummet* skriver Skolverket att en sådan lärare också skapar ett tryggt klimat och vet hur man leder en grupp.

Håkansson och Sundberg konstaterar att en bra lärare och en bra undervisningssituation beror på en mängd olika faktorer. Den forskning som bedrivs sker dessutom i olika sammanhang som kan påverka resultaten, exempelvis vilket land, skola, elevgrupp, ålder eller ämne det handlar om. Det går inte att utifrån forskningsresultat finna en universallösning i form av någon viss metod eller liknande. Däremot kan forskningen peka på några områden som i högre grad än andra kan utgöra en bra grund för att skapa god undervisning och nedan redovisar vi några av dessa faktorer. De baseras på olika forsk-

ningsresultat som oftast inte handlar om något av de samhällsorienterande ämnena. Men det kan ändå vara intressant att ta del av resultaten eftersom de överensstämmer väl med vad elever och lärare i NU-03 uttrycker om de samhällsorienterande ämnena.

Elever gynnas av att ha en lärandemiljö där det råder ordning, där undervisningen är väl strukturerad och där det finns ett stödande klimat. Håkansson och Sundberg skriver att "Faktorer som uppförande, studiero och känsla av positivt sammanhang i klassrummet ... har stark påverkan på elevers studieprestationer...".

Förutsättningar som ökar möjligheterna att eleverna utvecklar sitt lärande är att

- läraren har goda ämneskunskaper
- läraren kan omforma ämnet och anpassa innehållet till olika elevgrupper, det vill säga att läraren har goda ämnesdidaktiska kunskaper
- läraren planerar och organiserar sin undervisning väl samt reflekterar över den
- läraren har en noggrann planering och tydliga undervisningsmål som eleverna förstår och läraren ger god återkoppling
- läraren har höga förväntningar på eleverna och tror att de kan utvecklas
- läraren är en synlig ledare i klassrummet och ett aktivt stöd för eleverna
- läraren tycker att det är roligt att undervisa och visar entusiasm.

Dessa punkter hänger nära samman. Studier visar att lärare som har en lärarutbildning och har goda kunska-

per i sina ämnen känner sig tryggare i sin lärarroll. Utöver ämneskunskaperna behöver lärare känna sig förtrogna med och känna tillit till sin ämnesdidaktiska kompetens. Genom att bottsna i grundläggande didaktiska frågor som exempelvis varför eleverna ska läsa ämnet, vad de ska lära sig och hur undervisningen ska genomföras har lärare även lättare att göra ämnet intressant för eleverna. Utöver de faktorer som har nämnts ovan behöver styrdokumentens innehåll vara väl förankrade hos samtliga som arbetar inom skolan.

En lärare som kan sitt ämne och vet hur undervisningen ska genomföras har lättare att känna entusiasm. Lärarens entusiasm för ämnet och undervisningen bidrar till att eleverna blir intresserade. Inte minst är detta viktigt för elever som är omotiverade och lågpresterande. Lärare som är trygga i sin yrkesroll och känner entusiasm för sin undervisning kan lättare få med sig samtliga elever.

En annan betydelsefull faktor är lärarens förväntningar på eleverna. Höga förväntningar och en syn att alla elever kan utvecklas bidrar till att fler elever når bättre studieresultat. Låga förväntningar eller förutfattade meningar kring vissa elevgrupper blir däremot ofta en självuppfyllande profetia. Det är också viktigt att man som lärare själv tror att man kan påverka alla elevers lärande det kommer fram i Hatties samt Håkansson och Sundbergs forskningsöversikter. Läraren behöver dessutom vara en god ledare i klassrummet med tydliga regler och undervisningstiden ska användas till just undervisning.

Den danske pedagogen Sven Erik Nordenbo har tillsammans med andra forskare kommit till liknande slutsatser som Hattie. Nordenbo sammanfattar lärarkompe-



tens på följande sätt: att läraren har goda relationer till sina elever, att läraren är en god ledare med tydlig struktur och att läraren har god ämnesdidaktisk kompetens.

Effektforskare och andra skolforskare är relativt överens om att man inte kan utnämna en viss undervisningsmetod eller undervisningsmodell till den bästa. Det som är avgörande är inte metoderna utan att läraren har gjort medvetna val kring hur och varför hon eller han använder en viss metod till ett visst innehåll och en viss elevgrupp. Det handlar alltså om att göra ämnesdidaktiskt genomtänkta val.

Lärarens goda kompetens på olika områden måste självklart även kombineras med goda undervisningsförutsättningar, exempelvis bra lokaler, tid för förberedelser och tid för ämnesdidaktiska samtal mellan lärare. Dessutom måste det finnas en vilja att lära hos den som ska lära sig. Samspelet mellan lärare och elever måste fungera och samspelet mellan eleverna måste fungera. Det finns alltså mängder av olika förutsättningar som ska samspela för att en god undervisningssituation ska komma till stånd.

### LÄSTIPS

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken.*

Stockholm: Skolverket.

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning.* Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare.*

Stockholm: Natur och kultur.

## Vikten av ämnesdidaktiska kunskaper

”Man undervisar alltid om något” är ett uttryck som den danske pedagogen Karsten Schnack ofta återkommer till. Det finns ett innehåll som eleverna ska lära sig. Även om vissa pedagogiska frågor är gemensamma för alla lärare så finns det även ämnesspecifika omständigheter.

I föregående kapitel konstaterades att lärare behöver goda ämnesdidaktiska kunskaper. En lärare som kan variera och anpassa undervisningen utifrån olika förutsättningar, bidrar till att eleverna har större möjligheter att nå målen med undervisningen. I detta kapitel ges en introduktion till ämnesdidaktiska begrepp och teorier.

### Varför är ämnesdidaktik viktigt?

Ämnesdidaktik är ett begrepp som började användas för ungefär 50 år sedan och det har senare lyfts fram mer och mer allteftersom fler forskare framhåller att de didaktiska val som lärare gör varierar beroende på ämnets karaktär.

Ämnesdidaktiken kan fylla en viktig funktion när lärare och andra som verkar i skolan reflekterar över de aktiva val som görs. Vad är väsentligt att lära sig och varför? Hur kan man undervisa så att elever utvecklar sitt lärande? Den norske ämnesdidaktikern Svein Sjöberg lägger också till frågan för vem, det vill säga vem är mottagaren? Vilka elever, vilken skola och vilket samhälle?

Det kan exempelvis vara skillnad mellan att undervisa elever i ämnet religionskunskap i årskurs 4 jämfört med årskurs 9 eller att undervisa elever på olika program på gymnasieskolan.

Ovanstående frågor är kopplade till den didaktiska triangeln som består av lärare, elev och undervisningsinnehåll. Men denna klassiska modell, som har använts mycket i den didaktiska forskningen, har kritiserats för att den inte tar hänsyn till sammanhanget. Jan Håkansson och Daniel Sundberg skriver i sin forskningsöversikt *Utmärkt undervisning* att vilka elever man har, vilken läroplan man ska följa, vilken skolmiljö man befinner sig i, vilket samhälle och vilket land man lever i och så vidare påverkar undervisningen i klassrummet.

Pedagogen Michael Uljens från Åbo akademi menar att en av den didaktiska forskningens uppgifter är att skapa ett gemensamt begreppsspråk som gör att lärare, elever och forskare kan tala om undervisning. Lärarna kan då lättare reflektera kring undervisningens mål, metod och innehåll utifrån sina intentioner och vad de sedan faktiskt gjorde. Uljens betonar lärarnas roll i detta, men påpekar även att de är beroende av det sammanhang som de verkar i. Ämnesdidaktiken ska alltså, enligt detta synsätt, ge lärarna en egen yrkesvetenskap som gör att de kritiskt och professionellt kan reflektera över undervisningsprocessen.

### **Ämnesdidaktisk forskning inom de samhällsorienterande ämnena**

Den finns i princip ingen ämnesdidaktisk forskning som behandlar de samhällsorienterande ämnena som en hel-

het utan forskningen har skett inom respektive ämne. Ämnena har också olika traditioner och ämnesspecifika särdrag. Samhällskunskapsdidaktikern Anna Johnsson Harrie konstaterar i en forskningsöversikt att det finns få ämnesdidaktiska studier som har ett jämförande perspektiv mellan de olika samhällsorienterande ämnena. Som ett av få exempel nämner hon Bengt Schüllerqvist och Christina Osbecks antologi om hur gymnasielärare arbetar inom de fyra ämnena. I antologin jämförs ämnena i syfte att finna ämnesdidaktiska likheter och skillnader. Johnsson Harrie skriver att det enbart finns ett fåtal studier som belyser SO-didaktik. Samma sak konstaterar Skolverkets webbplats under rubriken skolutveckling, forskning, tema SO samt webbplatsen *forskning.se: SO i undervisningen* konstateras också att mycket få forskningsstudier handlar om de fyra ämnena som helhet.

Det finns alltså ytterst lite samlad SO-didaktisk forskning, vilket delvis kan bero på att de olika akademiska ämnena historiskt sett och än i dag inte har så nära samarbete. Ämnena samhällskunskap och geografi har dessutom sin hemvist vid olika institutioner som statskunskap eller kulturgeografi vilket gör att den ämnesdidaktiska forskningen inom till exempel samhällskunskap inte är samlad. Dessutom har en del av den ämnesdidaktiska forskningen skett inom pedagogik. Under de senaste åren har man gjort försök att samla forskningen. Ett exempel på detta är Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (CSD) vid Karlstads universitet. CSD är ett samarbetsorgan för forskning och ämnesutveckling inom samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi.

Jämför vi den ämnesdidaktiska forskningen inom respektive ämne visar det sig att historieämnet har det största forskningsfältet och geografi det minsta. Inom samtliga ämnen är det relativt vanligt med forskning kring läromedel, exempelvis vad läroböcker har för innehåll och utformning. Däremot handlar få studier om vad som händer i själva klassrummet. Om lärare ska basera sin undervisning på forskning och beprövad erfarenhet måste det finnas forskning som säger något om just undervisningen. Det behövs alltså mer praxisnära forskning.

### **Ämnesdidaktik i läroplanen**

I Tyskland finns en tradition att se läroplansarbetet som en del av det didaktiska fältet. Man menar att lärare behöver begrepp som underlättar diskussionerna kring hur läroplanernas intentioner genomförs i den praktiska undervisningen. Den tyske didaktikern Wolfgang Klafki betonar de strukturella ramarna i form av politiska beslut och skoltraditioner och talar om en kritisk-konstruktiv didaktik. Kritisk så tillvida att didaktiken på ett samhällskritiskt sätt bidrar till reflektioner om undervisningen och de sociala förutsättningarna. Konstruktiv genom att den fokuserar på den praktiska verksamheten och dess utveckling.

Den tyska ämnesdidaktiska forskningen har även inspirerat svenska didaktiker, till exempel Tomas Englund, som i likhet med andra didaktiker ser undervisningen som ett samhälleligt fenomen. De olika val som lärare gör är beroende av historiska och sociala faktorer, den vetenskapliga disciplinen och den politiska styrningen, bland annat genom läroplanen. Läroplaner är styrande

för skolverksamheten, men de är också tolkningsbara. Samma diskussion förs exempelvis i Norge, där Svein Sjöberg pekar på att det är olika ämnesdidaktiska överväganden som ligger bakom kursplaner och detta måste lärare i sin tur förhålla sig till. Sverige har, enligt Englund, en läroplansteoretisk didaktisk tradition, vilket syns i den ämnesdidaktiska forskning som finns inom de samhällsorienterande ämnena. Många studier tar sin utgångspunkt i just läroplanen.

### **Att omforma ämnet utifrån olika förutsättningar**

Den norske ämnesdidaktikern Sigmund Ongstad menar att ämnesdidaktiken ständigt utvecklas och förändras eftersom den påverkas av politiska, sociala och kulturella förändringar. Om man ser undervisningsämnet som en process (i stället för enbart en produkt) kan ämnesdidaktiken bidra till att utveckla ämnet i takt med att samhället förändras. Det kan alltså bli ett redskap för ämnesutveckling och därmed även skolutveckling. Denna aktiva förändringsprocess innefattas i hans begrepp ”omstillningselementer”, att kunna omforma ämnet utifrån olika förutsättningar.

Denna omformning sker även i lärares vardag. En lärare har en mängd kunskaper om sitt ämne, sina elever, kursplaner och så vidare. Med denna kunskapsmängd ska läraren i klassrumssituationen nå eleven. Eftersom elever är olika och läraren byter elevgrupper anpassar läraren undervisningen till olika förutsättningar. Ämnesdidaktiken är alltså ett hjälpmedel för lärarna att omstrukturera ämneskunskaperna för nya sammanhang.

## PCK – att ha olika strategier i sin undervisning

I mitten av 1980-talet gjorde amerikanen Lee S. Shulman en undersökning där han jämförde den tidens lärarutbildning med lärarutbildningen i slutet av 1800-talet. I studien visar han att det har skett en förskjutning från ämneskunskaper till pedagogiska kunskaper och de senare är mer generella än ämnesanknutna. Shulmans poäng är att det saknas något mellan ämneskunskaperna och de pedagogiska kunskaperna och detta saknade paradigm är ämnesdidaktiken, som Shulman betecknar *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Eftersom ämnesdidaktik är ett ganska outvecklat område inom den amerikanska och engelska traditionen (till skillnad från den tyska och skandinaviska) är detta ett viktigt bidrag från Shulman. Begreppet PCK har även fått fäste inom svensk forskning, Pernilla Nilsson och Edmund Knutas har till exempel PCK i fokus i sina respektive avhandlingar.

Kort kan man säga att PCK handlar om en lärarskicklighet som innebär att man kan förklara, illustrera och på olika sätt exemplifiera ämnet för att göra det begripligt för eleverna. Det handlar alltså om att ha goda ämneskunskaper, men dessa ska kunna omformas och anpassas till en konkret undervisningssituation. Som lärare i samhällskunskap ska du till exempel ha kunskaper om hur Sveriges riksdag och regering fungerar, men du måste även ha kunskaper om hur du får elever att förstå hur exempelvis riksdagens beslut påverkar människors livsvillkor och vilka möjligheter vi har att påverka. Lärare behöver alltså strategier för att nå elever med olika förförståelse.

Svensk och anglosaxisk forskning inom bland annat samhällskunskap, historia och geografi tyder på att ökad

lärarerfarenhet ger en ökad insikt om elevernas förståelse, exempelvis vad som är lätt och svårt eller hur du kan förklara och illustrera så att eleverna förstår. Den brittiske forskaren Fran Martin visar exempelvis att geografilärare får en ökad undervisningsrepertoar i takt med att de har genomfört undervisning inom ett visst område med flera olika elevgrupper. Hon pekar också på att ju mer säker läraren är inom sitt ämne desto större PCK har läraren möjlighet att utveckla. Hon fann även att lärare som har lite utbildning i ämnet har svårare att variera undervisningen.

Shulman identifierar sju områden som kännetecknar lärares yrkeskunskaper och som är centrala i undervisningen: ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper, kunskaper om styrdokumentet, ämnesdidaktiska kunskaper, kunskaper om elever, kunskaper om skolan och kunskaper om undervisningens mål. Olika lärare har i olika högrad kunskaper om de olika områdena.

I kapitlets inledning konstaterades att undervisning handlar om ett visst innehåll. I undervisningen omvandlar läraren innehållet till en konkret undervisningssituation. I förberedelserna besvarar läraren de ämnesdidaktiska frågorna Vad ska innehållet vara? Varför är det viktigt? Hur ska det struktureras och behandlas? Hur ska innehållet presenteras? Läraren behöver enligt Shulman en bred repertoar för att kunna kommunicera innehållet till eleverna så att deras förståelse för fenomenet ökar. Det kan handla om förklaringar, exempel, demonstrationer och så vidare. För att kunna nå olika elever är det viktigt att läraren dels är trygg i sina ämneskunskaper, dels har en förmåga att i olika situationer belysa innehållet ur



olika perspektiv och med olika metoder. Läraren väljer därför metoder, till exempel laborationer, individuella arbeten och grupparbeten. Dessa metodval utvecklar läraren efterhand, i takt med ökade kunskaper och erfarenheter av vad som fungerar i olika situationer. Läraren måste även anpassa sig till eleverna som grupp och på individuell nivå, det vill säga anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar och intressen. Läraren behöver lära känna eleverna och därefter vara lyhörd för vilken undervisning som fungerar.

Omfattande internationell forskning, Håkansson och Sundberg hänvisar till exempel till den brittiske skolforskaren Robin Alexanders kartläggning, visar att lärare som har en mycket god lärarkompetens har utvecklat just alla de former av kunskaper som Shulman tar upp. Dessa lärare har en god undervisningsrepertoar och har med åren utvecklat en mängd undervisningsstrategier som gör att de kan anpassa undervisningen utifrån olika förutsättningar. Exempelvis har läraren mycket goda ämneskunskaper som han eller hon kan omforma i undervisningen och en god förmåga att hantera olika problem som kan uppstå i klassrummet. Läraren kan skapa ett gott klassrumsklimat och ge god återkoppling, och väljer vad som ska göras och hur.

Håkansson och Sundberg skriver i sin forskningsöversikt att de senaste 20 årens forskning pekar på att undervisningens kvalitet beror på i vilken mån lärare kan göra ett relevant och medvetet urval när det gäller innehållet (vad-frågan). Eleverna behöver uppmärksammas på detta innehåll och vilja arbeta med det (varför-frågan). Vidare behöver läraren kunskaper om hur man skapar

goda uppgifter som gör att eleverna utvecklar sitt lärande kring det innehåll som man har valt att arbeta med (hurfrågan). Läraren behöver i undervisningssituationen en bred repertoar för att möta eleverna i deras frågor, för att skapa förståelse för ämnet och för att kunna handleda eleverna vidare. En god ämnesdidaktisk kompetens ökar alltså förutsättningarna för att skapa en god undervisning.

#### LÄSTIPS

- Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) (2009).
- *Ämnesdidaktiska insikter och strategier.*
- Karlstad: Karlstad University Press.

## Att bedöma och utveckla elevers lärande

Ämnesdidaktiska kunskaper är centrala för att läraren ska kunna bedöma och utveckla elevernas lärande. Flera forskningsresultat pekar på detta. I detta kapitel förklaras först hur ämnesdidaktik och bedömning relaterar till varandra. Därefter behandlas forskning inom de samhällsorienterande ämnena, exempelvis hur lärare ger återkoppling och hur prov är utformade och används.

### Ämnesdidaktisk bedömning

Lärares ämnesdidaktiska kompetens är betydelsefull vid bedömningen av elever. Flera internationella bedömningsforskare, som Paul Black och Randy Bennett, framhåller att de ämnesdidaktiska kunskaperna står i centrum när lärare ska formulera bedömningsuppgifter, skriva provfrågor, förklara de framåtsyftande målen eller ge återkoppling till elever för att utveckla deras lärande. Den ämnesdidaktiska kompetensen är också viktig för att få förståelse för elevernas utvecklingsbehov och skapa varierande och utmanande uppgifter för eleverna så att de blir aktiva i sitt lärande.

Internationell och svensk bedömningsforskning pekar på att elever anpassar sig till de bedömningsuppgifter som de får, eleverna skapar olika inlärningsstrategier beroende på hur bedömningen går till. Genom bedöm-

ningsuppgifterna förmedlar läraren vad som är viktig kunskap. Därför kan det vara klokt att fundera över hur bedömningsuppgifter är utformade och vilket innehåll de har.

De ämnesdidaktiska och bedömningsmässiga valen görs i relation till styrdokumentet. I Skolverksrapporten *Kursplanen ett rättesnöre?* från 2008 som handlar om hur lärare på grundskolan använder kursplanen vid bedömning framkommer att samhällskunskapslärare tycker att kursplanen är relevant. De instämmer i den kunskapssyn som uttrycks i kursplanen och de anser att kursplanen ska följas. Samtidigt har de inte läst kursplanen särskilt noga och de använder den inte så aktivt i bedömningsarbetet. Detta resultat för samhällskunskapslärare överensstämmer med övriga lärarkategorier som deltog i studien. Här kan man också relatera till historiedidaktikern David Rosenlunds bedömningsstudie där han fann att gymnasielärares bedömningsmaterial i historia inte stämde särskilt väl överens med styrdokumentet. Att SO-lärare har kännedom om kursplanerna, men sällan konkret hänvisar till dem i undervisningen framkommer även i Skolinspektionens rapport från 2013. Resultaten kan väcka funderingar kring hur man kan arbeta med kursplanen som ett aktivt dokument tillsammans med eleverna så att de vet vilka mål de arbetar mot och vilka krav som ställs på dem. Kursplanerna ska vara ett aktivt dokument som används redan i planeringsstadiet och sedan hela vägen fram tills kursen är slut.

## Utveckla elevernas lärande genom formativ bedömning

Historiedidaktikern Sam Wineburg framhåller att det behövs olika ämnesdidaktiska kunskaper i olika ämnen. Därför efterlyser han mer ämnesspecifik bedömningsforskning i stället för den allmänpedagogiska som hittills dominerat. Han menar att det inte är samma sak att bedöma elever i historia som i exempelvis fysik. Läraren behöver särskilda kunskaper som är ämnesspecifika för historieämnet om de ska kunna utveckla elevers lärande i just det ämnet. Även exempelvis den brittiske bedömningsforskaren Paul Black instämmer i detta.

Formativ bedömning kan användas för att utvärdera och omforma sin egen undervisning. Uppgifter som ger elever möjlighet att visa var de befinner sig i sitt lärande kan ge läraren information om hur undervisningen har fungerat och utifrån detta kan läraren justera sin planering.

Formativ bedömning kan också användas för att hjälpa eleverna att utveckla sitt lärande, bland annat genom att formulera tydliga mål och ge god återkoppling.

De brittiska bedömningsforskarna Bethan Marshall samt David J. Nicol och Debra Macfarlane-Dick pekar på att det är svårare att formulera tydliga mål i de samhällsorienterande ämnena eftersom de är komplexa och inte så entydiga. Nicol och Macfarlane framhåller även att det kan vara svårt att förmedla bedömningskriterier för komplexa uppgifter. Vad innebär det exempelvis att analysera? Hur förklarar man för elever vad en analys är? Vad innebär det att se saker ur olika perspektiv?

Författarna menar att den otydlighet som finns inom de samhällsorienterande ämnena gör det svårare för

lärare att tydligt vägleda eleverna mot målen. Marshall liknar målet vid en horisont och eleverna kan ta olika vägar för att nå horisonten. Läraren ska tillsammans med eleverna försöka att göra horisonten tydlig.

Hur kan man då arbeta formativt, det vill säga utveckla elevers lärande, inom de samhällsorienterande ämnena? Det finns få studier som belyser detta. En inblick i hur det kan fungera ges i Agneta Grönlunds studie om hur gymnasielärare i samhällskunskap ger återkoppling till elever. Hon utgår bland annat från de fyra typer av återkoppling som de nyzeeländska forskarna John Hattie och Helen Timperley redogör för i sin artikel "Power of feedback". Dessa fyra återkopplingstyper återges även i Hatties bok *Synligt lärande för lärare*.

En vanlig form av återkoppling är den uppgiftsrelaterade, där eleven får reda på om svaret är rätt eller om något saknas. Den ger sällan någon vägledning inför framtida uppgifter. Det gör däremot en processrelaterad återkoppling, som till exempel kan handla om hur man gör en analys eller hur man källkritiskt granskar information. Sådan återkoppling kan eleven ha nytta av i framtida uppgifter. En metakognitiv återkoppling bygger på att elevens förmåga att driva sitt eget lärande ska stärkas. Det kan handla om att eleven värderar sitt eget arbete eller tar ansvar för att driva arbetet framåt. Slutligen, menar Hattie och Timperley, att en personlig återkoppling, exempelvis allmänt beröm i form av "bra" eller "nu har du jobbat fint" är minst effektiv när det gäller att utveckla elevers lärande. Därmed inte sagt att sådana former av beröm är oviktiga, men de kan exempelvis följas av en kort fortsättning som förklarar varför det var bra.

Grönlund fann i sin undersökning att när lärare ger återkoppling vid prov och skriftliga uppgifter är uppgiften och betyget i fokus. Lärare försöker i hög grad att ge legitimitet åt den rättning som han eller hon har gjort. När lärarna däremot ger återkoppling under själva arbetsprocessen, exempelvis i loggböcker, är lärprocessen mer i fokus och även elevens självstyrning (metakognitiv återkoppling). Det kan till exempel vara återkoppling om hur man ser samband eller hur man söker information eller återkoppling som ska stärka elevernas tilltro till sig själva. Vid återlämningsamtalen fann Grönlund att lärare dels har lärprocessen i fokus, dels betyg i fokus. De ger exempelvis eleverna återkoppling kring hur de kan utveckla sin analys, men de förklarar även varför eleven har fått ett visst betyg på en uppgift eller på ett prov. Här kan man även jämföra med Skolinspektions undersökning om SO-undervisning, där det framgår att lärare kan utveckla sin förmåga att arbeta formativt. Exempelvis ger lärarna oftare återkoppling på uppgiftsnivå än på processnivå och eleverna får sällan reflektera över sitt eget lärande.

Att lärare kan känna att de står för ett dilemma när de dels ska ha betyg i fokus, dels ska ha lärandet i fokus framkommer i en studie av Annika Karlsson där hon har intervjuat samhällskunskapslärare på gymnasieskolan om hur de sätter betyg. Om lärare är inriktade på att sätta betyg riskerar elevernas lärande att hamna i bakgrunden. Om elevernas lärande å andra sidan sätts i fokus riskerar bedömningen att bli otydlig.

Individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen ska vara både summativa och formativa, de ska ange

vad eleven kan och vad eleven kan utveckla. Historikern Johan Samuelssons studie av omdömen i ämnet historia på mellanstadiet visar att de innehöll få kopplingar till själva historieämnet. De innehöll mer generella kommentarer som exempelvis ”arbetar bra” eller ”är aktiv”. Omdömen som alltså skulle kunna ges i vilket ämne som helst. Omdömena var kortfattade och de kunde även innebära att läraren satte ett kryss för om eleven exempelvis inte har uppnått målen, har uppnått målen eller har uppnått målen väl. Det fanns ytterst få kommentarer som handlade om vad eleven kan utveckla i ämnet, det vill säga den formativa återkopplingen var liten.

En tänkbar förklaring som Samuelsson ger till varför omdömena innehåller så få kopplingar till ämnet är att ett stort antal av lärarna på mellanstadiet inte har en fördjupad utbildning i ämnet historia. Detta kan återknytas till den bedömningsforskning som framhåller att läraren behöver ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper i respektive ämne för att kunna utveckla elevernas lärande.

### **Att använda prov**

Prov påverkar elevernas lärande och vilken bild de får av ett ämne. Provens form och innehåll har alltså betydelse inte enbart vid bedömningen av eleverna utan de påverkar även elevernas kunskapssyn och ämnessyn. Eleverna anpassar sig också till de krav som ställs och proven styr därför deras studier. Om proven efterfrågar korta fakta-svar skapar eleverna en form av inlärningsstrategi, om proven innehåller analysfrågor byter elever inlärningsstrategi.



Lärare använder främst skriftliga prov när de ska se vad eleverna kan, men prov används inte lika ofta för att utveckla elevernas lärande. Grönlund fann i sin studie att samhällskunskapslärare främst använder skriftliga prov när de ska göra summativa bedömningar medan formativa bedömningar är vanligare vid projektarbeten eller problemlösningsövningar. Detta bekräftas även av internationell forskning. Flera internationella bedömningsforskare, exempelvis Dylan Wiliam och Randy Bennett, har på senare tid betonat att den formativa och summativa bedömningen av elever kan gå hand i hand. Bennett har exempelvis behandlat frågan om hur ett ”bra prov” kan visa både vad eleven kan och vad eleven kan utveckla.

Inom NU-03 gjordes en undersökning om elevers syn på vad ett bra prov ska innehålla. Eleverna ansåg att det är mycket viktigt att provet ska ge dem en möjlighet att visa att de kan förstå hur saker och ting hänger samman, att de kan förstå orsakerna till något och att de kan dra slutsatser och motivera varför. Detta resultat kan jämföras med pedagogen Gunilla Svingbys studie kring skriftliga prov inom de samhällsorienterande ämnena. Där framkom att även lärare anser att prov ska ge eleverna möjlighet att visa att de har förstått olika fenomen och att de kan se sammanhang. Däremot bestod lärarnas provfrågor till den absoluta merparten av korta faktafrågor. Enbart ett fåtal frågor innebar att eleverna skulle tillämpa sina kunskaper, analysera och dra slutsatser. Innan man drar för långtgående slutsatser kring detta är det viktigt att komma ihåg att denna undersökning gjordes i mitten av 1990-talet. I en nyare studie

från 2010 fann samhällskunskapsdidaktikern Christina Odenstad att prov i ämnet samhällskunskap visserligen fortfarande innehåller en stor del korta faktafrågor, men andelen förståelse- och analysfrågor är betydligt större än vad Svingbys rapport från 1998 visar. Förståelsefrågorna väger också tungt i proven, det vill säga eleverna behöver besvara dessa frågor bra för att uppnå något av de högre betygen. Denna undersökning gällde dock på gymnasieskolan så den är inte helt jämförbar, men det kan ändå möjligen tyda på att proven har förändrats. Odenstads resultat bekräftas även i Tobias Janssons studie om samhällskunskapsprov på gymnasieskolan.

Har frågan om för vem provet är avsett någon betydelse för provets innehåll och utformning? Odenstads undersökning tyder på att prov som används på yrkesprogram i högre grad innehåller korta faktafrågor, ett mer vardagligt innehåll och ett enklare språk än prov som används på studieförberedande program. Elever på studieförberedande program får prov med fler och längre förståelsefrågor. Den skriftliga förmågan framhålls också mer i proven eftersom dessa prov innehåller fler essäfrågor där eleverna behöver skriva mer analyserande och långa svar. Proven som används på studieförberedande program har en mer teoretisk ansats och ett mer avancerat språk än proven på yrkesprogrammen. Att proven har olika innehåll och utformning beroende på vilket program eleverna går tyder på att det kan finnas vissa likvärdighetsproblem vid bedömningen av elever.

## LÄSTIPS

Nordgren, Kenneth; Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) (2012). *Betyg i teori och praktik – ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerups, andra upplagan.

## Ämnesdidaktik inom de fyra samhällsorienterande ämnena

Den första delen av boken har fokuserat på mer generella infallsvinklar kring ämnena samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi. Även om det finns likheter mellan de olika ämnena finns det också skillnader. I de fyra kapitel som nu följer kommer respektive ämne att behandlas var för sig. Utifrån svensk och internationell forskning och beprövad erfarenhet kommer de ämnesdidaktiska frågorna vad, hur och varför att belysas.

Ett ämnes syfte, innehåll och metoder förändras under årens lopp. Många olika aktörer är med och påverkar dessa förändringar, bland annat politiker, skoladministratörer, läroboksförfattare och lärare. Därför ges även en kort historisk tillbakablick för att se hur respektive ämne har utvecklats. Läroplansteoretisk forskning visar också att den historiska tradition som finns inom ett ämne påverkar lärare när de gör sina ämnesdidaktiska val och denna ämnestradition kan vara stark.

Den ämnesdidaktiska forskningen har i princip skett inom respektive ämne. Kursplanerna från årskurs 4 och uppåt är också skrivna för respektive ämne med sina specifika egenskaper och innehåll. Detta kommer även till uttryck i exempelvis de nationella proven. Därför kommer nu de fyra ämnena att belysas. Här framgår att det inte är samma sak att undervisa i exempelvis historia som i religionskunskap även om det finns likheter mellan ämnena.

## Samhällskunskap

Samhällskunskap är ett tvärvetenskapligt ämne som vilar på olika akademiska ämnen som statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning är ett relativt litet forskningsfält och studierna har främst rört områdena demokrati och läroböcker. De senaste åren har studierna blivit fler och de har breddats till att omfatta en mer praxisnära skolforskning. Forskningen har oftast haft sin bas i antingen statsvetenskap eller pedagogik, ekonomi är däremot i princip utforskat ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv.

Det finns vissa problem med att hitta relevanta internationella forskningsresultat som är applicerbara på ämnet samhällskunskap i Sverige. Det beror bland annat på att det svenska skolämnet inte har en tydlig motsvarighet inom exempelvis den anglosaxiska skolvärlden.

### Samhällskunskap i ett historiskt perspektiv

I jämförelse med historia, religionskunskap och geografi är samhällskunskap ett ungt ämne. Det var först genom läroplansreformerna under 1960-talet som det blev ett eget ämne. I takt med att samhället blev mer pluralistiskt och mångkulturellt fick samhällskunskapsämnet allt mer ansvar för att fostra eleverna till demokratiska medborgare. Genom åren har ämnet, enligt samhällskunskapsdidaktikerna Lars-Erik Bjessmo, Agneta Bronäs och Staffan Selander, främst fokuserat på beskrivningar av

olika institutioner och begrepp inom statskunskap och nationalekonomi.

Det har ibland framställts som att det råder en spänning mellan kunskaper i demokrati och en demokratisk fostran. Enligt Bronäs var kunskapsaspekten i fokus fram till 1970-talet medan fostransaspekten därefter tog över fram till 2000-talet då pendeln åter lutar åt kunskapshållet. Under senare år har flera forskare, däribland Bronäs, betonat att kunskap och fostran bör betraktas som två viktiga pusselbitar som hör ihop.

### **Samhällskunskap skapar aktiva demokratiska medborgare**

Att ge elever kunskaper om olika samhällsområden och förbereda dem för att bli aktiva demokratiska medborgare är enligt lärare viktiga skäl till att elever ska läsa samhällskunskap. Lärarna vill också skapa förståelse för samhällseliga strukturer så att eleverna kan se orsakssamband och kritiskt granska olika samhällsfenomen. Det framkommer i samhällskunskapsdidaktikerna Folke Verner-ssons och Ann Bernmark-Ottossons respektive undersökningar. Liknande mönster syns i amerikanska studier.

Tysk, dansk och norsk forskning visar också att undervisningen har som syfte att skapa aktiva demokratiska medborgare och självständigt handlande individer. Ju mer kunskaper elever har om samhället och om demokratiska värderingar desto större vilja har de att engagera sig.

Den demokratiska fostransaspekten har stått i fokus för en stor del av den forskning som har bedrivits i Sverige. Som exempel kan nämnas Anders Broman som konstaterar att samhällskunskapsundervisningen

har relativt liten effekt på gymnasieelevers uppfattning om demokrati. Men över lag instämmer eleverna i hög grad i de grundläggande demokratiska värderingarna. Det sistnämnda överensstämmer även med statsvetaren Cecilia Erikssons (numera Arensmeier) resultat. Hon pekar också på att elever främst förknippar demokrati med frågor kring val och röstning på nationell nivå. Även Agneta Bronäs jämförande analys av läroböcker och Ann Bernmark-Ottossons studie om lärarstudenters syn på demokrati visar, utifrån olika perspektiv, att såväl läroböcker som blivande lärare har en reproducerande bild av demokrati, det vill säga att det mest handlar om beskrivningar än om problematiseringar.

Resultaten från ovanstående demokratistudier kan jämföras med Christina Odenstads studie som visar att prov som handlar om statsskick och demokrati främst fokuserar på att elever ska redogöra för valprocedurer och nationella institutioners funktion. Däremot finns de få uppgifter som problematiserar demokrati och statsskick, exempelvis vilka möjligheter medborgare har att påverka.

Samhällskunskapsundervisningen har alltså fokus på den nationella nivån, men om undervisningen ska bidra till att elever får en ökad förståelse för omvärlden behöver ämnet bredda sig till att ha en världsomspännande infallsvinkel. Det skriver den norske samhällskunskapsdidaktikern Kjetil Börhaug. Om undervisningen och läroböckerna är inriktade på nationella politiska processer och de internationella perspektiven ses som en separat del får eleverna inte en beredskap att vara medborgare i en mångkulturell och internationell värld.

## Samhällskunskapens olika kompetenser

Enligt Lars-Erik Bjessmo handlar undervisningen i samhällskunskap om fyra kompetenser: En *demokratisk kompetens* som innefattar exempelvis Sveriges statsskick, politiskt liv på olika nivåer, massmedier, opinionsbildning, mänskliga rättigheter, FN och EU. En *ekonomisk kompetens* som handlar om privat och offentlig ekonomi och arbetsliv. En *medborgarkompetens* som berör sociala frågor som brottslighet, jämställdhet, kultur, mångkulturalitet och juridiska frågor, och en *samhälletisk kompetens* som innehåller värderingar kring exempelvis krig och fred, fattigdom, rasism, ojämlikhet och maktmissbruk. Elever behöver, enligt Bjessmo, lära sig att läsa och förstå statistik, analysera bilder, läsa och förstå politiska och ekonomiska texter, lära sig att söka information och lära sig att kritiskt värdera olika ståndpunkter och argumentera.

Att elever under samhällskunskapslektionerna får lära sig att uttrycka sig skriftligt och muntligt är något som samhällskunskapsdidaktikerna Sture Långström och Anja Virta lyfter fram som mycket viktigt. Det kan exempelvis innebära att kunna läsa och förstå samhällstexter eller att kunna ta ställning och argumentera.

Utifrån en amerikansk modell definierar Tomas Englund olika typer av undervisning. Lärare kan ha en traditionell nationell medborgarfostran eller en ekonomi- och arbetsmarknadsförberedande medborgarfostran i fokus. Andra lärare utgår från ett konfliktperspektiv med förmåga till kritiskt granskande som ett centralt inslag eller utgår de från olika problem och elevernas erfarenheter. Lärare kan också ta sin utgångspunkt i de



akademiska ämnena, det vill säga eleverna får ta del av en sorts minivariant av exempelvis statskunskap och nationalekonomi.

Christina Odenstad karaktäriserar samhällskunskapsämnet på ett annat sätt. Utifrån innehållet i samhällskunskapsprov definierar hon tre ämnesdidaktiska profiler – samhällskunskapsämnet som *orienteringsämne*, *analysämne* och *diskussionsämne*. Orienteringsämnet innebär att eleverna ska veta hur samhället är organiserat, bland annat genom kunskaper om olika begrepp och institutioner. Analysämnet innebär att eleverna exempelvis ska kunna se orsaker och konsekvenser eller jämföra olika fenomen och se för- och nackdelar. Samhällskunskap som ett diskussionsämne innebär att eleverna resonerar och argumenterar kring någon fråga. Här förväntas eleverna ofta själva ta ställning och motivera sina ståndpunkter. Det är intressant att notera att i provfrågorna efterfrågas elevens egen åsikt, men han eller hon behöver sällan ställa denna i relation till andra åsikter eller perspektiv.

Enligt Odenstad finns det ett samband mellan vilket kunskapsområde som behandlas i proven och vilken ämnesdidaktisk profil som är mest framträdande. När det gäller Sveriges statskick, demokrati, ideologier och partier samt EU ligger fokus på samhällskunskap som ett orienteringsämne. Ämnets analys- och diskussionsprofil framträder starkare i prov som behandlar ekonomi, massmedier, kriminologi och internationell politik.

### *Ämnestradition eller friutrymme?*

Samhällskunskapsämnet är tvärvetenskapligt och har ett omfattande innehåll. Det gör att det finns skillnader i

lärares stoffurval menar exempelvis Lars-Erik Bjesmo och läroplansforskaren Göran Linde. I NU-03 anger en övervägande del av lärarna att de utgår från sina egna intressen när de väljer undervisningsinnehåll.

Det finns också forskningsresultat som tyder på att det råder en form av ämnestradition. I en studie kommer Anna Karlefjärd fram till att även om lärare upplever att de har ett visst friutrymme är det påtagligt hur lika undervisningen ser ut. Även Bernmark-Ottosson och Vernersson ser ett liknande mönster. Här kan också Odenstads studie nämnas. Hon fann att prov har liknande innehåll och utformning trots att de har utarbetats av lärare i olika kommuner.

### **Ämnet ser olika ut för olika elever**

Samhällskunskapsundervisningen ser delvis olika ut beroende vilka elevgrupper man undervisar. De flesta ämnesdidaktiska studier har handlat om gymnasieskolan och de högre årskurserna på grundskolan. Men de få studier som belyser mellanstadiet tyder på att samhällskunskapsämnet framträder på ett annat sätt för mellanstadieelever än för äldre elever.

Didaktikern och läroplansforskaren Ninni Wahlström har jämfört undervisningen i samhällskunskap i årskurs 5 respektive årskurs 9 och kommer fram till att ämnet är relativt otydligt definierat på mellanstadiet och lärarna tycker att ”ämnet får stryka på foten”. Wahlström menar att ämnet handlar om en sorts ”fostran i vardagen”, ett *dialogämne* där lärare och elever diskuterar aktuella frågor. Undervisningen handlar främst om att prata om människors lika värde, att ha klassråd och att titta på ”Lilla aktuellt”.

Skolverkets rapport *Läromedlens roll i undervisningen* ger en likartad bild. Lärare i årskurs 5 anser att samhällskunskap är ”ett ämne som överlappar många andra ämnen” medan lärare i årskurs 9 ser samhällskunskap som ett eget självständigt ämne med hög status. Fler lärare i årskurs 9 anger att de vill ge eleverna grundläggande kunskaper och färdigheter och att de vill utveckla elevernas kritiska tänkande. Lärare i årskurs 5 vill i högre grad väcka elevernas nyfikenhet och intresse för ämnet och utveckla deras förmåga att samarbeta. Det sistnämnda handlar främst om att lära eleverna att delta i klassråd och att diskutera aktuella nyheter. Liknande resultat framkommer i en pågående studie om samhällskunskapsämnet på mellanstadiet som görs vid Karlstads universitet.

Under högstadiet utvecklas ämnet mer till ett eget ämne. Fortfarande är demokratifrågor och dagsaktuella frågor centrala, men nu framträder även kunskapsområden som politik och lag och rätt tydligare. Med tanke på att samhällskunskapsämnet enligt Lgr 11 har ett eget och tydligt centralt innehåll och egna kunskapskrav samt betyg i årskurs 6 bör ämnet få en tydligare profil även på mellanstadiet.

På gymnasieskolan är ämnet klart definierat, men här ser det delvis olika ut på programmen och elever bedöms exempelvis på olika sätt. Enligt Christina Odenstads studie är elevernas skriftliga förmåga mer i centrum på studieförberedande program än på yrkesförberedande program där lärarna i högre grad tar med elevernas muntliga aktivitet i sin bedömning eftersom de anser att eleverna har svårt att skriva. Prov som används på yrkesförbere-

dande program innehåller främst korta vardagliga faktafrågor med ett enklare språk än provfrågor som används på studieförberedande program. Detta resultat ligger i linje med att läroböcker som är tänkta att användas på yrkesförberedande program har mer uttunnade texter och domineras av vardagskunskaper. Läroböcker som vänder sig till elever på studieförberedande program innehåller fler teoretiska resonemang, vilket framgår av Agneta Bronäs avhandling.

Även Tiina Ekman påvisar skillnader mellan studie- och yrkesförberedande program. Hon pekar på att elever på yrkesprogram i lägre utsträckning instämmer i demokratiska värderingar och de är mindre benägna att rösta än vad elever på studieförberedande program är. Nästan samtliga elever på NV-programmet svarar att de tänker rösta jämfört med enbart hälften av eleverna på pojkdominerade yrkesprogram. Flickor på flickdominerade yrkesprogram som barn- och fritidsprogrammet utmärker sig genom att de har lågt politiskt självförtroende. De tror inte att de kan förstå politik. Ekmans studie visar att ju större kunskaper elever har om demokrati och samhällsfrågor desto större politiskt intresse och engagemang visar de. Hon menar därför att kunskaper är ett viktigt led i att få samtliga gymnasieelever att bli mer kunniga och engagerade.

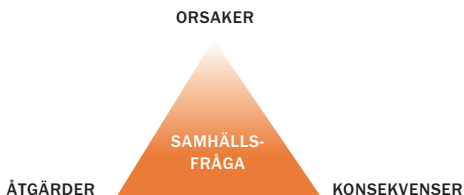
### **Tankeredskap för samhällskunskap**

Att samhällskunskapslärares undervisningserfarenhet har betydelse för hur de undervisar framkommer i Ann Bernmark-Ottossons studie. Som nyutexaminerad styrs man i högre grad av lärobok, universitetsanteckningar

och de akademiska ämnena, men efter hand utvecklar man fler ämnesdidaktiska strategier, det vill säga man har en förmåga att omforma ämnet till olika situationer och elevgrupper.

För att få elever att lära sig ”tänka” samhällskunskap använder lärare olika tankeredskap. Exempel på tankeredskap är enligt ämnesdidaktikerna Sten Arevik och Ove Hartzell att använda begrepp i en analys, att göra perspektivbyten och att tänka kritiskt.

Ämnesdidaktikern Johan Sandahl har identifierat fem tankeredskap. Ett *samhällsvetenskapligt perspektivtagande* handlar om att lära eleverna att problematisera och se saker ur olika perspektiv, exempelvis genom att låta eleverna byta roller i diskussioner. *Samhällsvetenskaplig kausalitet* innebär att man till exempel arbetar med analysmodellen som består av en samhällsfråga som analyseras utifrån orsaker, konsekvenser och åtgärder. Modeller och teorier är ett sätt att nå *samhällsvetenskaplig abstraktion* genom att växla mellan den konkreta verkligheten och den abstrakta förståelsen av densamma. Även Vernersson framhåller att modeller kan hjälpa eleverna att strukturera sina kunskaper. Man kan använda vedertagna modeller som det ekonomiska kretsloppet eller låta eleverna konstruera egna modeller utifrån det aktuella i innehållet för att de ska öva sig på att strukturera sina kunskaper.



### Analysmodellen.

*Samhällsvetenskaplig slutledning* hjälper eleverna att organisera innehållskunskaperna för att kunna dra slutsatser utifrån *samhällsvetenskapliga belägg*. Sandahl påpekar att elever behöver öva på att dra slutsatser med hjälp av kunskaper i stället för att bygga sina resonemang på eget tyckande.

Ovanstående ämnesdidaktiska tankeredskap finns i ämnes- och kursplanerna för samhällskunskap på grundskolan och gymnasieskolan. Här framhålls exempelvis att eleven ska utveckla sin förmåga att analysera, att tänka kritiskt, att föra underbyggda resonemang, att göra perspektivbyten och att dra slutsatser utifrån samhällsvetenskapliga belägg. Även arbetet med samhällsfrågor framkommer i kursplanerna.

*Att använda läroböcker, internet, massmedier och aktualiteter*

Skolverket skriver i rapporten *Läromedlens roll i undervisningen* att lärare använder läroböcker för att ge eleverna grundläggande kunskaper medan massmedier och internet används för att konkretisera och fördjupa aktuella händelser.

Lärare i årskurs 5 anser inte att det är nödvändigt att använda sig av läroböcker i ämnet samhällskunskap. En orsak kan vara att lärarna främst använder samhällskunskapsämnet till att diskutera aktuella händelser och ha klassråd. I årskurs 9 anser däremot fler lärare att läroboken är ett bra sätt att ge eleverna grundläggande kunskaper i ämnet.

Aktuella händelser är det läromedel som störst andel av samhällskunskapslärarna använder sig av nästan varje lektion, vilket även Vernerssons studie visar. Men material från massmedier kan vara svårt att ta till sig för eleverna, en tidningsartikel om exempelvis Mellanöstern kräver en mängd förkunskaper och samma sak gäller för många källor på internet. Lärarnas lösning är att styra elevernas sökningar genom att hänvisa dem till vissa webbplatser och att bearbeta texterna tillsammans med eleverna.

Elever som har en god förförståelse använder mer variationsrika och komplexa sätt att ta sig an ett fördjupningsarbete. Dessa elever får även en mer nyanserad och fördjupad förståelse för området. Det visar Louise Limberg, forskare i bibliotekskunskap, i sin avhandling. Även pedagogerna Ingrid Carlgren och Ference Marton lyfter fram betydelsen av elevernas förförståelse.

När det gäller användningen av internet visar tidigare studier att elever är bra på att använda datorer, men osäkra på hur de ska finna relevant information. Alexandersson och Limberg påpekar exempelvis att elever visserligen kan söka information, men de har svårt att sälla i den, att bearbeta den och att dra slutsatser. Det gör att elever ofta kopierar texter utan att förstå innehållet eller sammanhanget.

Forskningen ger en rätt entydig bild. Om elevernas självständiga arbete ska bidra till att de utvecklar sitt lärande måste läraren hjälpa dem under arbetets gång. Elever behöver en förförståelse och hjälp med att finna relevant information samt att kunna tyda denna i syfte att förstå och kunna dra slutsatser.

Det finns forskning som lyfter fram samhällskunskapsämnets arbete med aktualiteter som ett av dess särdrag. Torben Spanget Christensen presenterade vid en samhällskunskapsdidaktisk konferens följande kännetecken för ämnet samhällskunskap. Ämnet består av *samhällsvetenskaplig kunskap*, det vill säga det innehåll som ingår i olika kunskapsområden och *aktualitetskunskap*, som utgörs av aktuella frågor som diskuteras i samhället, ofta hämtade från nyhetsrapporteringen. Ämnet innehåller också *demokratikunskap* som innefattar de normer och värden som finns i samhället samt *elevens vardagsvetande*, det vill säga den samhällsförståelse, det språk och de värderingar som eleven har med sig in i undervisningen.

Dessa fyra former av kunskap kan användas när man arbetar med nyheter. Genom att utgå från nyheter och elevernas erfarenheter är det viktigt att inte stanna vid att konstatera vad som har hänt utan att den samhällsvetenskapliga kunskapen, som kan handla om begrepp, modeller eller andra strukturer, används när man tar upp nyhetsrapportering i klassrummet. Då får eleverna öva på att sätta in nyheten i ett sammanhang där man kan belysa politiska, ekonomiska och sociala frågor utifrån olika samhällsnivåer.



### *Att använda modeller, bilder, rollspel och film*

Modeller fungerar bra i undervisningen men man kan också arbeta med andra typer av bilder. Begreppsteckningar (concept-cartoons) är en form av teckningar eller serierutor som belyser det område som undervisningen ska behandla. Utifrån dessa kan man diskutera begrepp, sätta in dem i ett sammanhang och belysa frågeställningen ur olika perspektiv.

De tyska forskarna Felix Fenske, Andreas Klee och Andreas Lutter menar att detta är en väg att utveckla elevers begreppsförståelse. De ger exempel på två serierutor där den första föreställer hur en elev får material från en högerextrem grupp och den andra föreställer hur tre elever reagerar på detta utifrån olika perspektiv. Genom att utgå från bilder blir eleverna mer motiverade eftersom de får en vardaglig ingång till de begrepp och de fördjupade diskussioner som följer. Begreppsteckningar har främst använts inom naturvetenskaplig undervisning men kan passa bra även i samhällskunskap.

Rollspel om exempelvis beslutsfattande i nationella och globala frågor är ett annat sätt att stimulera elever till att förstå politiska system och utveckla sin förmåga att påverka utvecklingen. Det menar de finska forskarna Tommi Eränpalo och Tiina Karhuvirta. Genom rollspel ställs man inför ett konkret samhällsproblem som man får agera utifrån med hjälp av olika resurser och valmöjligheter.

Film, tv-serier och dokumentärer kan vara av värde i undervisningen, men om de ska leda till att elever utvecklar sitt lärande, och inte enbart blir ett avbrott i den vanliga undervisningen, bör innehållet bearbetas aktivt och

gemensamt av lärare och elever. Det framkommer i en amerikansk studie. Författarna Wayne Journell och Lisa Brown Buchanan menar att ett bra sätt att arbeta är att eleverna först får förkunskaper som gör att de bättre förstår filmen. Eleverna bör också få några frågor som de kan besvara medan de tittar. Läraren kan behöva bryta filmen för att förklara begrepp eller vad som sker och varför det sker. Det gör att eleverna får hjälp att bearbeta informationen vilket i sin tur gör att de lättare förstår resten av filmen. Efter filmen bör man ha en gemensam diskussion där tidigare kunskaper relateras till nya kunskaper.

### *Diskussioner och debatter*

Samhällskunskapsdidaktiker framhåller att ett kännetecken för samhällskunskapsämnet är att det förekommer många diskussioner och debatter i klassrummet. Detta uttrycker även elever i NU-03. Lärare uttrycker också att "det muntliga" är centralt inom ämnet. I detta sammanhang är det viktigt att framhålla två saker. Men diskussioner bör inte bli ett tillfälle att prata i största allmänhet, eleverna ska träna på att finna belägg för sina åsikter och diskussionerna kan visa på att det finns olika perspektiv. Alla elever måste få komma till tals, även elever som inte har så lätt att ta för sig i klassrummet.

Det finns svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning kring så kallade deliberativa samtal, exempelvis Kent Larssons, Klas Anderssons och Åsa Forsbergs respektive studier. Deliberativa samtal innebär att elever uttrycker sina åsikter och reflekterar över andras åsikter för att nyansera sina egna argument och försöka att

komma överens. Larsson framhåller att deliberativa samtal inte handlar om att prata i största allmänhet utan det måste finnas ett syfte och ett kunskapsinnehåll. Lärarens roll är att se till att samtalen fungerar och att det råder ett gott klassrumsklimat.

Samtalen kan bidra till att elever utvecklar sina demokratiska kunskaper och färdigheter, exempelvis att framföra välgrundade åsikter, vilket i sin tur kan leda till ett ökat politiskt självförtroende. Det menar Klas Andersson som i sin studie fann att deliberativa samtal fungerar väl på yrkesprogram. Åsa Forsberg fann att pojkar som läser ett yrkesprogram i och för sig inte uttryckte ett större intresse för politiska frågor efter att de hade haft deliberativ undervisning, men de hade vidgat sina vyer kring vad politik kan vara, exempelvis att lagar som handlar om internetanvändning är en politisk fråga som berör dem.

Elever i klassrummet kan inte välja om de vill engagera sig i en viss fråga, de förväntas delta i diskussioner oavsett om de är intresserade eller inte, och om de är blyga och inte känner sig trygga i klassrummet. Det skriver Johan Liljestränd i sin avhandling som handlar om klassrummet som diskussionsarena. Han menar att skolan kanske kan betraktas som en plats där elever introduceras i hur man kan delta i debatter innan de själva, efter avslutat skolgång, kan välja huruvida de önskar engagera sig eller inte.

De forskningsresultat som har presenterats i detta kapitel har ett genomgående tema, nämligen att läraren är viktig. Läraren behövs för att hjälpa elever att utveckla sin förmåga att söka information, att granska informa-

tion, att argumentera utifrån välgrundade fakta, att se orsaker, konsekvenser och åtgärder, att dra upp strukturer, att föra samtal och diskussioner, att se till att alla kommer till tals och så vidare.

Resultaten tyder på att elevernas förståelse för olika begrepp, modeller och teorier samt deras förmåga att tänka såväl konkret som abstrakt kring olika frågor bottenar i att de får öva sig att använda redskap som källkritik och analys eller att finna belägg för sina resonemang. Då ökar deras möjligheter att förstå en nyhetsartikel eller att delta i en debatt.

#### LÄSTIPS

Långström, Sture & Virta, Anja (2011). *Samhällskunskapsdidaktik – Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.

Lödén, Hans (red.) (2012). *Forskning av och för lärare – 14 ämnes-didaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.

## Historia

Historieämnet har alltid haft en stark ställning inom skolan men ämnet har genomgått vissa förändringar under årens lopp. I dag omfattar ämnet flera perspektiv, som exempelvis källkritik och analytiskt tänkande i stället för enbart en kronologi över Sveriges och Europas historia.

Trots att den svenska historiedidaktiken i jämförelse med de övriga samhällsorienterande ämnena kan beskrivas som ett omfattande fält har lite intresse riktats mot det som sker i klassrummet. Historiedidaktiken är inte avgränsad till att handla om skolan, utan man kan också tala om en historiedidaktik som är orienterad mot samhället i stort. Det är denna som har dominerat i Sverige.

Inom den internationella historiedidaktiska forskningen framträder två forskningstraditioner – den anglosaxiska och den tyska. Den anglosaxiska traditionen uppkom under 1960-talet då historieundervisningen kritiserades för att vara för politisk och gammaldags. Den nya traditionen framhöll i stället att elever bör få redskap att arbeta med historia (doing history) och därmed nå ett *historiskt tänkande*. Eleverna ska lära sig vetenskapliga metoder för att exempelvis förklara strukturer och samband eller kritiskt granska historiska texter.

Den tyska och danska historiedidaktiken är inriktad på att historieämnet kan bidra till att utveckla elevers identitet genom att de lär sig att orientera sig i tiden och utvecklar ett historiemedvetande, det vill säga att lära sig

om historien för att förstå sin egen tid och få perspektiv på framtiden. På senare tid har forskare försökt att förena den tyska och den anglosaxiska forskningstraditionen, som exempel kan nämnas Peter Seixas, Peter Lee och Denis Shemilt. I Sverige har den tyska traditionen dominerat under de senast tjugo åren.

### **Historieämnet i ett historiskt perspektiv**

I syfte att stärka och bygga upp den svenska nationen hade historieämnet tidigare en viktig roll men positionen försvagades under åren. Historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson menar att historieämnets nedgång inom skolan troligen kan bero på den ekonomiska uppgången och den politiska stabiliteten efter andra världskriget. Historia stod för det förgångna och samhällskunskap fick i stället ett uppsving eftersom ämnet mer motsvarande den samtida samhällsutvecklingen. Karlsson menar att historieämnets kris kan vara en förklaring till att det i början av 1980-talet började uppkomma ett historiedidaktiskt forskningsfält. Med inspiration från brittisk och tysk historiedidaktisk forskning började man fråga sig varför elever ska läsa historia.

Efter hand blev samhället alltmer mångkulturellt och historieämnet breddades med fler perspektiv. Frågor som vilken betydelse det har för människor att ha en identitet väcktes. Begrepp som historiemedvetande och historiebruk, det vill säga hur dåtid, nutid och framtid kan kopplas samman och hur människor använder sig av historia, letade sig in i de svenska kursplanerna.

## Historia ger allmänbildning och förståelse för samtiden

Det finns svenska studier där elever och lärare säger varför de anser att man ska läsa historia. Enligt historiedidaktikern Vanja Lozic är den vanligaste förklaringen att man ska bli allmänbildad. Eleverna i Lozic studie menar att en historisk allmänbildning gör att man inte uppfattas som "dum" utan man kan delta i sociala möten med andra. Eleverna anger också att kunskaper om historia ger en ökad förståelse för sin egen samtid och det blir ett sätt att skapa sig en identitet. Elever framhåller att för att kunna förstå vad som händer i dag behöver man kunskaper om vad som har hänt tidigare, särskilt när det gäller frågor kring gott och ont. Historieundervisningen kan alltså ge moralisk vägledning. Även lärare påpekar vikten av att förstå hur tidigare skeenden kan påverka dagens situation. Eleverna har däremot svårt att se vilken betydelse historieämnet har för deras framtida studier eller yrkesliv. De kan inte heller se hur exempelvis källkritik är något som de kan ha nytta av i framtiden. Lozic menar att detta är ett didaktiskt problem som man behöver fundera över.

Enligt historiedidaktikern Thomas Nygren vill gymnasielärare utveckla elevers förmåga att se saker ur olika perspektiv, att kunna leva sig in i historien och att kunna jämföra, dra slutsatser, förklara och se orsakssamband. I en studie av David Mellberg uttrycker historielärare i stadsdelen Rosengård i Malmö att historiekunskaper är centrala för att förstå sig själv och sin omvärld. Att få allmänbildning och en gemensam referensram är andra viktiga skäl till att elever ska läsa historia.

## Olika perspektiv på historieämnet

Vad elever undervisas om påverkas av lärarens syn på varför elever ska läsa historia. Det menar Thomas Nygren som i sin studie fann tre undervisningsstrategier. I en *narrativ orientering* är ett historiskt berättande samt allmänbildning och kulturarv i fokus. Läraren följer en stor kronologisk berättelse, exempelvis Sveriges historia, och kompletterar med mindre berättelser. En *samhällsvetenskaplig* orientering betonar strukturella översikter och förklaringar. Undervisningen innehåller analyser och diskussioner och historieämnet anses kunna ge svar på hur dagens värld ser ut. Dessa lärare har ofta samhällskunskap som sitt andra ämne. En *flerperspektivistisk orientering* innebär att se saker ur olika perspektiv, som att få förståelse för olika människor eller att ta in exempelvis kvinnohistoria och globala perspektiv. Nygren tar stöd i flera anglosaxiska historiedidaktiker när han beskriver riskerna med var och en av undervisningsstrategierna. Den narrativa undervisningen riskerar att fokusera på *en* historieberättelse som okritiskt förmedlas. Den samhällsorienterande undervisningen kan bli för inriktad på strukturer som gör att det unika och nära går förlorat. Slutligen kan den flerperspektivistiska undervisningen få så många perspektiv att de olika uppfattningarna blir lösryckta utan att sättas in i ett sammanhang.

Nygrens undervisningsstrategier ligger delvis i linje med de ämnesförståelser som historiedidaktikern Mikael Berg påvisar i sin intervjustudie. Han menar att historielärare i sin undervisning tar fasta på bildningskunskap, elevs kritiska tänkande eller existentiella identitetsfrågor.



Nygren och Berg har intervjuat historielärare på gymnasieskolan. Det är intressant att jämföra deras resultat med historiedidaktikern Jessica Jarhalls intervjustudie med högstadielärare. Hon drar slutsatsen att historieämnet på högstadiet är mer av ett orienteringsämne än ett färdighetsämne, det vill säga elever ägnar sig inte så mycket åt exempelvis källkritiska övningar.

Jarhall fann att tidsperspektivet är centralt i högstadielärarnas undervisning. Lärarna följer en kronologi med ett europeiskt perspektiv i centrum. De börjar i antiken och rör sig via medeltiden och revolutionerna fram till världskrigen för att slutligen, i tidsnöd, hinna med något om efterkrigstiden. Lärarna är inte så inriktade på exakta årtal, men de vill att eleverna kan sätta in saker i rätt tidsföljd. Det är främst dåtid och nutid som belyses, mer sällan framtiden. Lärarna funderar också på hur de kan knyta det historiska stoffet till nutid och till elevernas erfarenheter.

Eleverna har lite inflytande över innehållet. Däremot får eleverna, i takt med stigande ålder, mer och mer inflytande över vilka metoder de ska använda i undervisningen. Lärarna ser själva berättandet som centralt i undervisningen och detta kompletteras med exempelvis filmer, bilder, kartor och dramatiseringar. Ett problem för lärarna är elevers bristande motivation och intresse eller språkliga brister. Det gör att det blir tungt att undervisa och undervisningen blir mer lärarstyrd.

### *En historisk kanon?*

I Sverige har vad-frågan diskuterats i relation till det mångkulturella samhället. Det är bland annat i det sam-

manhanget som en rådande historisk kanon har ifrågasatts. Är det rimligt att hålla kvar vid den stora nationella berättelsen i dagens samhälle? Vems historia ska man berätta? Detta har historiedidaktiska forskare som Bernard Eric Jensen, Kenneth Nordgren, Klas-Göran Karlsson och Per Eliasson frågat sig.

Nordgren visar i sin avhandling att den historieberättelse som framträder i läroböcker är kronologisk och eurocentrisk. Historien börjar i antiken och går framåt via bland annat medeltiden, revolutionerna, världskrigen och kalla kriget. Läroboksförfattare ser sig som förmedlare av en historiekanon, vilket framkommer i Lozics studie. Det råder en stark konsensus om vad som ska behandlas i historieundervisningen, vilket läroboksförfattarna är väl medvetna om, och för att sälja behöver de följa kanon.

### *Historiemedvetande och historiebruk*

Begreppet historiemedvetande är centralt i den svenska historiedidaktiska forskningen. Historiemedvetande handlar om förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid. Enligt den tyske historiedidaktikern Jörn Rüsen, som är en av de ledande forskarna, behöver elever ta del av och tolka det förflutna för att kunna orientera sig i den värld de lever i i dag. Vår tolkning av dåtiden påverkas av nutiden, men också omvänt. Även våra framtidsförväntningar färgas av sig av på våra tankar om nutiden och dåtiden. De tre tidsskikten samspelar alltså med varandra.

Historiebruk handlar om hur och i vilket syfte människor använder historia. I läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan står att eleverna ska utveckla sin för-

måga att ”reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv” (grundskolan) respektive ”undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder” (gymnasiet).

Om man vill undersöka historiebruk är det bra att utgå från exempelvis en staty, en tavla eller en låt och ställa frågor som: Vilken historisk händelse eller person handlar det om? Hur framställs händelsen eller personen i materialet? Vem har gjort det aktuella föremålet och varför? För vem är den avsedd? Skulle det kunna framställas eller användas på något annat sätt?

Det finns olika former av historiebruk. Klas-Göran Karlsson anger att ett existentiellt historiebruk innebär att man använder historien för att skapa eller stärka en identitet. Ett ideologiskt historiebruk innebär att politiska grupper använder historien för att ifrågasätta eller lyfta fram en viss ideologi. Ett kommersiellt historiebruk handlar om till exempel populärhistoriska tidskrifter och film. Ett moraliskt historiebruk kan handla om hur de som har haft makten i samhället har behandlat utsatta grupper. Det sistnämnda kan kopplas till den finländske historiedidaktikern Jan Lofströms studie som visar att gymnasieelever ofta inte upplever att de har något moraliskt ansvar för det förflutna, dels för att dåtiden inte är en aktiv del av deras livsvärld, dels för att de ofta har en individualistisk syn på moraliskt ansvar. För att utveckla historieundervisningen kring moraliskt ansvar och relatera det till dåtid, nutid och framtid kan läraren lyfta fram personliga förklaringar till varför människor gör olika val, utöver mer strukturella förklaringar.

### Att utveckla ett historiskt tänkande

Den norske historiedidaktikern Erik Lund talar om olika aspekter av historieämnet. *Veta att-kunskap* handlar om ämnets innehåll och *veta hur-kunskap* handlar om metodkunskap, exempelvis att lära sig källkritik. Till dessa två aspekter lägger han en tredje aspekt, *begreppskunskap*, som ingår i både veta att- och veta hur-kunskapen.

Inom den anglosaxiska historiedidaktiken används begreppen *first order concepts* och *second order concepts*. First order concepts består av innehållskunskaper. Exempel på innehållsliga begrepp är revolution, feodalism och kalla kriget. Second order concepts är övergripande begrepp som inte är knutna till ett specifikt ämnesområde utan ska vara redskap som kan hjälpa eleverna att tänka historia, exempelvis orsak och verkan, förändring och kontinuitet, aktör och struktur. Det kan också handla om förmågan att kunna använda källor och att visa historisk empati.

Historiedidaktikern Hans Olofsson kallar de engelska begreppen för *historiska stoffbegrepp* respektive *historiska tankebegrepp*. Olofsson fann i sin studie att stoffbegrepp är mer framträdande i undervisningen än tankebegrepp, som inte uttrycks lika tydligt för eleverna. Båda formerna behövs för att hjälpa eleverna att utveckla sitt historiska tänkande, vilket bland annat den brittiske historiedidaktikern Peter Lee framhåller. Genom att uttryckligen samtala med eleverna om tankebegreppen kan de lära sig att använda dessa och förstå att de går att tillämpa på flera områden.

## Olika sätt att arbeta med historieämnet

I Sverige finns det få historiedidaktiska studier som handlar om hur historieundervisningen fungerar. Inom anglosaxisk historiedidaktisk forskning har däremot frågan om hur man undervisar elever i ämnet historia stått mer i fokus.

De amerikanska historiedidaktikerna Linda S. Levstik och Keith C. Barton pekar på att det behövs en engagerad lärare när eleverna arbetar undersökande för att utveckla sitt historiska tänkande. Eleverna behöver tydliga strukturer för arbetet och hjälp med att arbeta källkritiskt, att ställa relevanta frågor och att dra slutsatser eller se olika perspektiv. Forskarna poängterar att elever behöver förstå att historia baseras på fakta och att slutsatser och argument ska beläggas. De konstaterar att detta är en arbetsform som tar tid, men att den också är givande.

### *Att arbeta med tidsperspektiv*

Enligt kursplanerna ska eleverna utveckla sin förmåga att se olika utvecklingslinjer och få en historisk överblick. Historiedidaktikern Denis Shemilt har studerat hur man kan arbeta med olika teman för att skapa en historisk överblick över ett långt tidsspänn. Exempel på teman är hur varor produceras, hur samhällen är organiserade eller barns levnadsvillkor.

Om man tidigare har kritiserat historieundervisningen för att den ger en fragmentarisk kronologisk bild finns det även, enligt Shemilt, en risk att arbetet med olika teman kan leda till en fragmentarisk tematisk bild av historien. Hur kan man då arbeta tematiskt på

ett sätt som främjar att elever får en historisk överblick? Shemilt har dragit slutsatsen att läraren först bör ta reda på elevernas förförståelse. Läraren behöver också ge eleverna en överblick över ämnet innan de kan fördjupa sig i ett temas detaljer. Elever behöver grundkunskaper innan undervisningen kan ta fasta på att se orsaker och vändpunkter. Genom att arbeta med teman kan man sedan belysa frågor som exempelvis vem som bestämde i samhället eller vilken roll familjen hade och göra nedslag i historien för att se en utvecklingslinje.

Historiedidaktikern Ola Halldén menar att det lätt kan uppstå missförstånd mellan lärare och elever eftersom eleverna inte har den helhetsbild som läraren har. Elever har lättare att relatera till individer och deras motiv, men helheter i form av strukturella perspektiv har de svårt att förstå.

Den finska historiedidaktikern Sirkka Ahonen frågade finska 13-åringar hur de uppfattar förändringar i historien, och barnen ser ofta historien som linjär och förutbestämd och att dagens samhälle är ”bättre” än dåtidens. Hon menar att lärare behöver arbeta med undervisningsmetoder där elever får öva sig att se olika perspektiv för att kunna förstå att förändringar betyder olika saker för olika människor. Man kan till exempel anta att något händer i en viss historisk tid och eleverna får fundera på vad det kan betyda eller hur människor agerar beroende på hur personerna lever, var de bor, vilken samhällsklass de tillhör och så vidare.

Att historia handlar om förståelse av tid skriver även Levstik och Barton. Elever, främst yngre elever, har inte alltid en klar bild över tid och relationer i tid. Däremot

kan de ofta relatera olika saker i ett då och ett nu. Ett sätt som kan hjälpa elever att relatera olika händelser och personer till en viss tid och ett visst samhälle är att ha en tidslinje med bilder i klassrummet. Bilderna gör att eleverna lättare kommer ihåg olika tidstypiska sammanhang och när lärare och elever pratar om historiska händelser kan läraren återvända till tidslinjen och ha den som en ständigt närvarande resurs i klassrummet.

### *Att berätta*

Berättandet i klassrummet är en viktig ingrediens för att skapa inlevelse och att få elever att förstå historien. Den historiska berättelsen, eller den narrativa historien, beskriver personer eller förlopp på ett levande sätt. Den svenske historiedidaktikern Christer Karlegård menar att den narrativa historien kan bidra till att förklara viktiga historiska händelseförlopp och utveckla elevers historiemedvetande, vilket även framkommer i norsk och anglosaxisk forskning. Levstik och Barton menar att man behöver ställa frågor till berättelsen: Är det en bra berättelse? Är den relevant och autentisk? Är det en bra tolkning? Vilka röster hörs inte i berättelsen? Ger berättelsen förståelse för centrala historiska händelser som har haft betydelse och har betydelse i dag?

För att skapa en god berättelse definierar Erik Lund en grundmodell som man kan följa. Berättelsen behöver en början, en mitt och ett slut. Den ska utspela sig i ett geografiskt rum och innehålla få personer. Berättelsen behöver en intrig eller ett problem som ska lösas. Den ska innehålla vetenskaplig historisk kunskap och vara trovärdig. Lund ger också berättartekniska råd. Det

handlar exempelvis om att i detalj beskriva personer, miljöer och stämningar. Ett annat råd är att återge vissa samtal eller kanske imitera personer. Ett starkt kroppsspråk kan också skapa goda effekter.

#### *Att använda film, konst, litteratur, spel och internet*

Barns och ungdomars bild av historien skapas till stor del utanför skolan genom till exempel romaner, filmer och dataspel. Oavsett om läraren använder exempelvis film i historieundervisningen eller inte utgör filmer en del av elevernas historieförståelse och de påverkar i hög grad hur elever tolkar historiska händelser.

Filmer kan problematiseras genom att man jämför filmens framställning med andra källor. För att få in ytterligare en dimension kan man studera den historiska tid då filmen gjordes eftersom filmen även skildrar den samtida tiden då den spelades in. Det skriver historikern Ulf Zander som också påpekar att man bör vara vaksam på att filmer sällan ger uttryck för olika perspektiv eller vetenskapliga tolkningsalternativ. Även om flera historiska spelfilmer innehåller verklighetstroga miljöer, kläder, musik och föremål så innehåller filmerna förenklingar och de koncentrerar sig ofta på ett visst tema i syfte att göra en bra film.

Konst och bilder kan vara ett pedagogiskt verktyg i historieundervisningen enligt konsthistorikern Max Liljefors. Genom bilder kan eleverna uppleva och konkretisera sina kunskaper, man kan till exempel diskutera de bilder som finns i läroböckerna. Varför finns just denna bild? Vad säger bilden om sin samtida och vad säger bilden oss i dag? Läraren kan även utnyttja internet och den stora mängd bilder som finns där. Levstik och Barton



menar att ett fotografi av exempelvis en familj från slutet av 1800-talet kan väcka många tankar kring hur familjen levde, i vilken miljö, hur samhället såg ut och så vidare.

Att använda exempelvis filmredigeringsprogram, powerpoint, ritprogram, musikprogram och så vidare kan vara ett annat sätt att koppla samman elevers kreativitet och förmåga att använda medier med deras utveckling av historisk kunskap. Men Levstik och Barton påpekar att eleverna behöver tydliga instruktioner och mycket hjälp på vägen om det ska leda fram till ökade kunskaper i historia.

Att läsa olika former av litteratur kan vara ett sätt att utveckla elever historiska tänkande under förutsättning att texterna bearbetas ur olika perspektiv. Historikern Eva Queckfeldt menar dock att för att ge kunskaper om historiska förlopp behöver romanen kompletteras och ifrågasättas: Vad är syftet med boken? Vilken bild förmedlas? Är det särskilda ideal som förs fram? Hur förhåller sig innehållet till andra historiska källor? Historie-didaktikern Ingmarie Danielsson Malmros exemplifierar hur Astrid Lindgrens skildring av det stora tabberaset i Katthult där Emil hjälper de fattiga hjonen att få äta sig mätta väckte moraliska diskussioner bland elever om vilken typ av samhälle man vill ha. Det ledde också till källkritiska övningar om vad som är historisk verklighet och vad som är Lindgrens påhitt. Vad kan texten berätta om dåtidens samhälle? Hur kan dåtidens samhälle relateras till nutidens samhälle och hur kan det i sin tur påverka hur vi ser på framtiden? Texten kan bidra till att utveckla ett historiemedvetande, historisk empati och politiska dimensioner av historia.

Spel och simuleringar kan vara ett sätt att få elever att förstå att historien innehåller val och beslut som får olika konsekvenser för olika människor. Erik Lund föreslår att läraren utarbetar egna spel av enklare slag. Även om det tar tid att utforma spelen kan de sedan återanvändas flera gånger. Ett bra spel bör ha vändpunkter som gör att eleverna måste tänka på vad som kan hända utifrån de förändrade förutsättningarna och hur personer eller grupper påverkas. Han ger exempel på ett spel där elever får en inblick i hur livet kunde se ut för en bonde under medeltiden. Eleverna får spelkort som innehåller olika problem som de ska försöka att lösa. Men om detta sätt att arbeta ska fungera behöver eleverna först ha kunskaper om hur bylivet under medeltiden såg ut.

Kontrafaktisk historia innebär att man funderar på vad som hade hänt om en historisk händelse hade haft ett annat förlopp. Levstik och Barton ger konkreta exempel på kontrafaktiska frågor: Vad hade hänt om FN inte hade skapats eller om televisionen inte hade uppfunnits? Shemilt menar att det kan vara givande att ställa frågor som ”Om du kunde ändra något i dåtiden så att framtiden förändras vad skulle det vara?”. Flera didaktiker framhåller att rollspel eller andra former av spel kan vara ett sätt att arbeta med kontrafaktisk historia och få elever att förstå att historien inte är bestämd i förväg utan den beror på ett mängd olika situationer och beslut. Här kan tilläggas att den kontrafaktiska historiemetoden har fått viss kritik dels för att den inte håller sig till det som faktiskt har skett, dels för att den tar tid från undervisningen kring det som har skett.

### *Att arbeta med skriftliga och muntliga källor*

Källkritiskt tänkande framhålls i dagens kursplaner på grundskolan och på gymnasieskolan. Vad har elever för syn på vad historisk källkritik är? Sirkka Ahonen hänvisar till flera anglosaxiska undersökningar som tyder på att när elever, både yngre och i gymnasieåldern, får ta del av källor är det själva innehållet som är av intresse. De är däremot inte så benägna att fundera över vem som har skrivit källan, om man kan lita på den eller i vilket syfte den är skriven och i vilket sammanhang.

Ett sätt att träna detta i yngre åldrar är att eleverna får öva på att sätta sig in i en annan människas roll i syfte att förstå hur personen handlar. Det är också viktigt att få eleverna att förstå att historien inte är förutbestämd utan den person som exempelvis har skrivit en källa var en del av den pågående historieskrivningen. Ahonens slutsats är att man kan börja tidigt med att öva elever att arbeta med historisk källkritik, det är inget som kommer naturligt med stigande ålder utan elever måste lära sig detta.

Didaktikern Susanne Staf har studerat hur elever i årskurs 4 skriver historiska texter utifrån olika källor. De fick i uppgift att med ”egna ord” skriva en arbetsbok om medeltiden. Elevernas texter blev en förkortad version av läroboken, men ämnesspecifika begrepp ersattes med mer vardagliga. Texterna fokuserade på faktakunskaper och innehöll få resonemang.

Muntlig historia, *oral history*, är en arbetsmetod som kan utveckla elevers historiska empati och historiemedvetande. Per Eliasson framhåller att om elever på ett strukturerat sätt får intervjua och skriva ner en persons livsberättelse för att sedan gemensamt i klassen bearbeta

innehållet kan det bidra till att eleverna förstår att dåtiden en gång var nutid för den äldre personen och att den nutid som vi lever då var framtid. Elever som har förmåga att diskutera dåtid, nutid och framtid ur en persons perspektiv kan också utveckla förmågan att förstå sitt eget handlande utifrån dessa tidsdimensioner. Det handlar inte enbart om att intervjua och ta del av en annan människas berättelse utan om att försöka verifiera, analysera och sätta in berättelsen i ett historiskt sammanhang. Det blir ett sätt att knyta samman den lilla och den stora historien och förstå att historien pågår även nu.

### *Historiebruk*

Flera historiedidaktiker, både i Sverige och internationellt, framhåller att elever blir intresserade och engagerade när historieundervisningen tar sin utgångspunkt i den lokala historien, till exempel hembygdens historia eller släktforskning. Just det faktum att historien ligger nära eleverna gör att de kan utveckla historisk empati och ett historiemedvetande samtidigt som de tar del av historiekultur och historiebruk.

Elever kan lära sig om historia genom att studera autentiska föremål. Att titta och känna på historiska föremål väcker deras nyfikenhet. För att få elever att komma vidare i sitt tänkande skriver Levstik och Barton att läraren kan använda frågorna: Vad, var, hur, vem och varför när de studerar föremålen. Föremål och fotografier lämpar sig väl att arbeta med tillsammans med yngre barn eftersom de ännu inte har utvecklat sin läsförståelse så mycket och därför kan ha svårt att ta till sig en skriven text.

Ett annat exempel på hur man kan arbeta finns i en artikel i *Teaching History* där Martin Spafford beskriver hur elever gör en historisk promenad. Målet var stadens medeltidskyrka och eleverna fick i uppdrag att studera de byggnader och gator som de passerade på vägen till kyrkan. De fick även jämföra med kartor och bilder från 1800-talet och fundera över hur och varför samhället hade förändrats. Väl inne i kyrkan fick eleverna studera interiören.

Historikerna Ulf Zander och Kristian Gerner menar att minnesplatser, som exempelvis ett monument, en gravsten eller en byggnad, kan vara ett konkret sätt att få elever att aktivt fundera över vad dessa betyder för olika människor och varför. Genom att studera exempelvis en staty kan man, enligt Zander, få igång en diskussion om varför den blev uppförd och i vilken tidsanda. Vad hade statyn för symbolvärde då och vad har den för symbolvärde för oss i dag? Man kan studera monumenten på plats eller se dem på bild. Det kan också vara fruktbart att jämföra monument från andra länder och kulturer. Som exempel nämner Zander statyn på Saddam Hussein som förstördes i samband med störtandet av diktatorn.

### *En interkulturell historieundervisning*

Som tidigare nämnts visar forskning att historieundervisningen främst förmedlar hur det västerländska samhället har utvecklats. Ibland gör man utblickar till andra kulturer, men ofta för att studera hur minoriteter förtrycks eller lyfta fram enstaka exempel på andra kulturer som läggs bredvid den stora berättelsen. Att historieämnet förmedlar en viss historisk kanon som inte är förank-

rad i alla elevers identitet är ett didaktiskt problem som bland annat Kenneth Nordgren, Vanja Lozic och David Mellberg lyfter fram.

Lozic menar att lösningen inte är så enkel att som man låter elever med annan etnisk bakgrund studera sin egen historiska bakgrund i ett fördjupningsarbete. Han hänvisar till elevintervjuer där det framkommer att elever med annan etnisk bakgrund gärna läser om sina kulturella rötter, men de ser en fara med att var och en specialiserar sig på sin historia som ett sidospår vid sidan av den vanliga Europacentrerade historieundervisningen. Eftersom Sverige är ett västeuropeiskt land är detta perspektiv centralt att utgå ifrån, men andra perspektiv borde också framhållas och dessa borde alla få ta del av. En elev uttrycker att religionskunskap är bättre än historia eftersom där inkluderas hela världen, medan de globala perspektiven i stort sett saknas i historieundervisningen.

Historiedidaktikern Maria Johansson menar att en interkulturell historieundervisning med övningar där eleverna får öva sig att göra perspektivbyten och sätta sig in i en annan människas perspektiv utifrån historiska eller kulturella skillnader kan bidra till att utveckla deras interkulturella kompetens. En annan övning innebär att eleverna får resonera kring varför vissa berättelser lyfts fram och andra tystas ner. Lozic är inne på samma idéer. Genom att arbeta med motsatspar som väst och öst, modernt och primitivt, manligt och kvinnligt eller svensk och invandrare kan elever få syn på olika mönster. Lozic drar utifrån sina intervjuer slutsatsen att elever kan se mönster och reagerar på att vissa normer tas för givna.

## LÄSTIPS

- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2009).  
• *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik.*  
• Lund: Studentlitteratur.
- Lozic, Vanja (2011). *Historieundervisningens utmaningar*  
• – *Historiedidaktik för 2000-talet.* Malmö: Gleerups.

## Religionskunskap

I ett pluralistiskt och mångkulturellt samhälle lever olika livsåskådningar och värderingar sida vid sida. Med kunskaper i religionskunskap kan man förhoppningsvis undvika stereotypa och fördomsfulla tankar om varför människor lever och tänker på olika sätt. Ämnet ska också ge eleverna tillfälle att tänka igenom existentiella och etiska ställningstaganden. Kunskaper i ämnet religionskunskap är alltså viktiga för att förstå sin omvärld, men också för att förstå sig själv.

Den religionsdidaktiska forskningen i Sverige har i stor utsträckning handlat om vad religionsämnet är och har varit, ofta i relation till styrdokument eller läroböcker. Ett annat undersökningsfält behandlar barns och ungas existentiella tankar om livet eller deras förståelse för olika begrepp. Innehållsmässigt är det ämnen som islam, etik och livsfrågor och då främst ungas existentiella tänkande som har stått i fokus. Däremot finns det få klassrumsstudier. Religionsdidaktikern Christina Osbeck konstaterar att även inom den anglosaxiska forskningen, som är relativt stor, behövs det fler empiriska studier som är relaterade till klassrummet för att man ska kunna dra slutsatser om olika strategier för undervisning i religionskunskap.



## Religionskunskap i ett historiskt perspektiv

Historiskt har ämnet utvecklats från att vara det konfessionella ämnet kristendomskunskap till att under 1960-talet bli det icke-konfessionella ämnet religionskunskap. Olika religioner och livsåskådningar ska behandlas i undervisningen och även relationen mellan vetenskap och religion. Ämnet har även utvecklats till att i högre utsträckning ta upp livsfrågor och etiska frågeställningar. Flera religionsdidaktiker menar att man med fördel kan kombinera studierna kring livsfrågor och etiska frågor med studierna av religioner och andra livsåskådningar. På så sätt tydliggörs det unika med ämnet religionskunskap.

Ämnets plats och betydelse har alltså varierat genom åren. På grundskolan har religionskunskap, enligt religionsdidaktikern Sven Hartman, ibland i praktiken fått ett minskat utrymme, även om det inte har uttryckts i styrdokumentet, eftersom undervisningen i högre grad har inriktats på historia, geografi och samhällskunskap. Det kan eventuellt bero på att lärarna finner ämnet mindre intressant eller att de inte har lika stora kunskaper i detta ämne och att de tycker att ämnet är svårt att undervisa om.

## Vad är religionskunskap och varför ska elever läsa det?

Vad ämnet religionskunskap innehåller har i den ämnesdidaktiska forskningen ofta behandlats i relation till frågan om varför eleverna ska läsa ämnet. Därför behandlas dessa frågor tillsammans i följande avsnitt.

## *Ett samhällsorienterat och ett existentiellt tolkande perspektiv*

I Storbritannien har man, utifrån olika forskningsresultat, fört en diskussion kring vilken roll ämnet religionskunskap spelar. Denna diskussion kan även överföras till svenska förhållanden. Undervisningen i religionskunskap ska dels ge eleverna en orientering och förståelse för olika religioner och livsåskådningar, dels bidra till att de förstå vad det innebär att vara människa. I detta innefattas en förståelse och tolerans för andra, men även en förståelse (och tolerans) för sig själv.

Två centrala begrepp inom den religionsdidaktiska forskningen är att *lära om* och att *lära av*. Enkelt uttryckt handlar den förstnämnda om att orientera eleverna om olika religioner och livsåskådningar och den andra om att elever utvecklar sina existentiella färdigheter. Det var den brittiske religionsforskaren Michael Grimmitt som myntade begreppen *lära om* och *lära av* och de har där efter används inom senare forskning.

I en studie om hur lärare undervisar i ämnet religionskunskap fann Christina Osbeck två former av undervisning – en som är mer samhällsorienterad och en som är mer existentiellt tolkande. Den mer samhällsorienterade undervisningen inriktar sig på att eleverna ska orientera sig om olika religioner och icke-religiösa livsåskådningar och till exempel jämföra dessa. Den andra inriktningen innebär att existentiella livsfrågor står i centrum. Här utgör elevernas egna reflektioner kring olika existentiella och etiska frågor en stor del av ämnet. Osbeck kan alltså se en mer samhällsvetenskapligt inriktad religionskunskapsundervisning och en mer humanistiskt inriktad undervisning.

Även målet med undervisningen, alltså den didaktiska frågan varför, tycks vara olika beroende på vilken inriktning lärare har. Den samhällsorienterande religionskunskapsundervisningen har som mål att skapa samhällsmedborgare som är orienterade och har förståelse för sin omvärld. Här står förmågor som exempelvis att kunna jämföra och analysera i förgrunden. Den existentiellt tolkande religionskunskapsundervisningen är mer inriktad på att skapa reflekterande individer som kan bli goda medmänniskor på ett individuellt plan.

Detta ställer i sin tur, enligt Osbeck, delvis olika krav på lärarens kunskaper och kompetenser. Om man fokuserar på den samhällsorienterande undervisningen behöver lärare goda kunskaper om religioners historia, trosläror, olika grupperingar, samhällsrelevanta frågor och så vidare. En undervisning som mer fokuserar på existentiella och etiska frågor kan dels innebära att man undervisar ur ett religionsperspektiv, dels utifrån mer generella frågor om livet. Det sistnämnda innebär att läraren behöver goda kunskaper om till exempel etiska teorier, livskunskap och biologi eftersom frågor som död, abort eller dödshjälp kan vara aktuella. Läraren behöver också vara en god samtalsledare med förmåga att ställa frågor, väcka diskussioner, problematisera och medvetandegöra olika perspektiv så att eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande.

I en ämnesdidaktisk översikt kännetecknar historiedidaktikern Bengt Schüllerqvist religionskunskapsämnet som ett spänningsfält mellan att vara ett samhällsorienterat ämne respektive ett existentiellt ämne samt ett pluralistiskt ämne respektive ett kristet ämne. Det sistnämnda är kanske mer ett historiskt fenomen i Sverige.

### *Olika sätt att närma sig ämnet*

Inom den religionsdidaktiska forskningen har det gjorts olika försök att kategorisera religionsämnet beroende på vilken kompetens som man önskar utveckla hos eleverna. Främst inom den anglosaxiska forskningen diskuteras om det finns olika didaktiska infallsvinklar för att uppnå en god undervisning i religionskunskap. Tonvikten kan exempelvis ligga på det lokala och nära eller på de stora sammanhangen. Följande sex religionsdidaktiska kategorier har hämtats från en forskningsöversikt som Christina Osbeck har gjort för Skolverkets webbplats. Inom parentes anges den eller de brittiska religionsforskare som har varit tongivande inom respektive kategori.

En *fenomenologisk religionsdidaktik* (Ninan Smart) handlar bland annat om att jämföra olika religioner, till exempel deras myter och riter. Denna form av undervisning tog fart när religionskunskapsämnet övergick till att bli pluralistiskt, det vill säga flera olika religioner skulle studeras. En *verklighetsprövande religionsdidaktik* (Andrew Wright) utgår från att eleverna kritiskt ska granska religionerna och deras verklighetsuppfattning och sätta det i relation till sin egen uppfattning. En *tolkande religionsdidaktik* (Robert Jackson) innebär att man tar fram skillnader *inom* en tradition, till exempel mellan olika regionala företeelser eller på individnivå. Syftet med en *livsförståelseutvecklande religionsdidaktik* (Michael Grimmitt och John Hull) är att få eleverna att utvecklas existentiellt. Utgångspunkten är elevernas perspektiv och förförståelse. I en *livsberättande religionsdidaktik* (Clive och Jane Erricker) står elevens egna känslomässiga utveckling i centrum. Man utgår från elever-

nas egna livsberättelser. Samtalen i klassrummet mellan kamrater och lärare är centrala och syftet är att utveckla elevernas känslomässiga och individuella livstolkning.

De ovan nämnda didaktiska inriktningarna går att kombinera. De representerar olika synsätt på vilka kompetenser det är viktigt att utveckla hos eleverna. Detta påverkar i sin tur undervisningen. Därför kan det vara viktigt att man som lärare tänker igenom var man själv står och varför man väljer att betona ett visst perspektiv.

### **Förslag på hur man kan undervisa i religionskunskap**

Med utgångspunkt i svensk och anglosaxisk forskning följer här ett antal förslag på hur man kan undervisa i religionskunskap. Först behandlas livsfrågor och etiska frågor. Därefter handlar det om olika sätt att levandegöra och konkretisera ämnet genom att arbeta med bilder och föremål, göra studiebesök, läsa heliga texter eller arbeta med rollspel. Slutligen diskuteras risken med att undervisningen blir stereotyp. Här tas även genusfrågor upp.

#### *Livsfrågor*

Livsfrågor handlar om existentiella frågor, till exempel vad som händer efter döden, var vi kommer ifrån, hur människor ska vara mot varandra, vad som är gott eller ont? Studier av bland andra Sven Hartman visar att barn och unga funderar mycket kring existentiella frågor och sina sociala relationer. Yngre barn tänker mer på sig själva och den närmaste familjen, medan kamratrelationer och det övriga samhället blir mer tongivande högre

upp i åldrarna. Vid en jämförelse mellan pojkar och flickor tenderar flickor att intressera sig mer för sociala relationer än pojkar. Flickor tenderar också att mogna tidigare och därmed kan de lättare delta i diskussioner kring livsfrågor. Men Hartman menar att det inte går att generalisera och säga vilka livsfrågor olika åldrar kan diskutera utan det finns stora variationer mellan elever inom en viss åldersgrupp.

I religionsdidaktikern Signild Risenfors avhandling om gymnasieelevers livstolkning framkommer att elever inom religionsämnet uppmanas att utveckla sin syn på livet och olika etiska frågor, men samtidigt vilar skolans värdegrund starkt i klassrummet och därmed kan elever ibland känna att det är svårt att diskutera frågor där de vet att skolan vilar på en viss värdegrund. Här har läraren en svår balansgång mellan att stå upp för skolans värdegrund och samtidigt låta elever komma till tals.

NU-03 visar att elever vill tala om livsfrågor, men studier visar också att lärare ibland tycker det är svårt att undervisa om livsfrågor. Det beror till exempel på att det kan bli för personligt och beröra känsliga frågor. Religionsdidaktikern Malin Löfstedt föreslår att livsfrågor tas upp ur andra perspektiv än enbart med utgångspunkt i elevernas egna tankar om livet. Ett sätt är att utgå från olika former av populärkultur som film, litteratur, musik, konst eller reklam, vilket även uttrycks i kursplanen för grundskolan. Eleverna kan då analysera och diskutera livsfrågor utan att bli för personliga, de kan sätta sig in i en annan människas perspektiv och argumentera utifrån detta. Flera religionsdidaktiker betonar också att religionskunskapsämnet kan vinna

på att utgå från religioner och livsåskådningar när olika livsfrågor diskuteras, för att inte bli ett allmänt livsfrågediskussionsämne.

### *Etik*

Undervisningen i etik handlar om att ge eleverna kunskaper om etiska begrepp och teorier och hur dessa relateras till olika religioner och livsåskådningar. Eleverna ska kunna reflektera, analysera och argumentera kring etiska frågor. Ju högre upp i åldrarna eleverna kommer desto mer ska resonemangen enligt läroplanerna knytas till etiska teorier och modeller.

Löfstedt har bedrivit ett forskningsprojekt om etikens roll i undervisningen. Hon konstaterar att läroböcker inte tar upp etiska frågor i någon större utsträckning och etikavsnittet handlar ofta om att människor ställs inför olika val. Löfstedt menar att de etiska frågorna även bör kopplas till frågor om hur ett bra samhälle ser ut, hur en god människa är och hur ett gott liv är. I detta kan till exempel frågor om hållbar utveckling ingå. Utifrån sina studier av läroböcker och lärarintervjuer menar hon att etik ofta behandlas som ett eget moment i undervisningen. Samma resultat framkommer i Skolinspektionens rapport *Mer än vad du kan tro* från 2012. Där framgår att lärare kan bli bättre på att integrera etik i undervisningen om olika religioner. Även Löfstedt menar att ämnet skulle vinna på att koppla samman etikfrågor med studierna av de religiösa och icke-religiösa livsåskådningarna. Det skulle innebära att den etiska delen av religionskunskapsämnet blir just religionskunskap och därmed skiljer sig från till exempel filosofi.

NU-03 visar att elever kan resonera kring etiska ställningstaganden. De har en stark etisk medvetenhet, men de gör fler ställningstaganden som är till förmån för individen än för kollektivet. Eleverna har brister i sina kunskaper om religioner och livsåskådningar som ligger utanför den egna traditionen.

Löfstedt tar, i likhet med etikforskaren Gull Törnegren upp faran med att etiska frågeställningar blir en fråga om enbart eget tyckande utan att eleverna förankrar det i en analys av olika lösningar och konsekvenser i relation till etiska modeller och teorier. Här kan man även jämföra med Mikael Alexanderssons slutsatser utifrån NU-03 att elever är bra på att diskutera, men de baserar inte sina argument på fakta. Moraliska dilemman är till exempel en vanlig metod när man diskuterar etiska frågor, men här gäller det alltså att inte hamna i ett allmänt tyckande utan att hjälpa eleverna att basera sina argument på fakta och relatera till etiska modeller och teorier. Löfstedt föreslår att man exempelvis använder debattartiklar och undersöker skribentens argument. Vad baseras argumenten på? Finns det andra argument man kan ta fram? Eleverna kan analysera artikeln och eventuellt skriva en egen artikel. Löfstedt föreslår även paneldebatter där eleverna är väl förberedda och inlästa på ämnet så att de har välgrundade argument. Läraren kan med fördel i förväg bestämma olika perspektiv som olika elever ska argumentera utifrån.

### *Bilder och föremål*

Ett sätt att visualisera religionskunskapsämnet och få elever att bli nyfikna och intresserade är att använda bil-



der och föremål. Den brittiska religionsforskaren Joyce Miller har studerat forskning kring hur religiösa föremål kan användas i undervisningen och dragit slutsatsen att dessa kan hjälpa eleverna att förstå olika fenomen. Eftersom ett föremål eller en bild tilltalar flera sinnen blir det även ett mer kreativt sätt att lära sig.

Bilder kan man relativt enkelt hitta via internet. Det kan också vara en idé att bygga upp en "bank" med föremål. Exempelvis kan man be att få något föremål om man är på ett studiebesök eller köpa när man är på resa. Man kan därmed skapa "den judiska lådan", "den hinduiska lådan" och så vidare som sedan kan användas i undervisningen.

När man använder sig av heliga föremål i undervisningen, oavsett om det är heliga urkunder, fysiska föremål eller bilder, så är det viktigt att detta görs med respekt. Den brittiske religionsforskaren Roger Homan har studerat användningen av heliga föremål i undervisningen och menar att man inte ska införa tabu kring heliga ting, utan att man snarare ska se det som ett sätt att ge eleverna möjlighet att på ett respektfullt sätt hantera heliga ting. En metod som har utvecklats i Storbritannien innebär att "barnen får en gåva", det vill säga de får ett tillfälle att komma i kontakt med ett heligt objekt, men det görs i en icke-konfessionell pedagogisk miljö. Då är det viktigt att man som lärare pratar om vilken symbolik och helighet som finns och att ett ting kan uppfattas olika beroende på vilken tro man har.

### *Studiebesök*

Ett annat tillfälle då eleverna får lära sig att visa respekt för andra är vid ett studiebesök, det är ett konkret sätt

att ta del av religionens värld. Elever minns ofta ett studiebesök eftersom de får ta del av något med alla sinnen och det blir ett sätt att se en religion inifrån. Som lärare behöver man göra olika ämnesdidaktiska val. Ofta hinner man kanske bara med ett studiebesök – vart ska man gå och varför? Vilken typ av studiebesök ska man göra?

Religionshistorikern Lena Roos har tillsammans med blivande lärare gjort studier om hur studiebesök kan användas i undervisningen. Hon menar att elever som gör en form av deltagande observation i mindre grupp blir mer aktiva och upplever mer än om de går i helklass. De får även känna hur det är att vara i minoritet eftersom de under studiebesöket inte tillhör majoriteten, det vill säga församlingen. Eleverna blir måna om att ”passa in”, att inte ”göra fel” och att visa respekt. Roos menar också att detta arbetssätt leder till att elever får mersmak och gärna vill besöka till exempel en religiös byggnad när de är på resa.

Roos betonar vikten av att man följer upp alla former av studiebesök med någon uppgift eller examination så att eleverna får reflektera kring besöket. Om eleverna gör studiebesök i mindre grupper kan det vara lämpligt att låta dem redovisa för varandra vad de har varit med om.

### *Heliga texter och urkunder*

Ett sätt att ta del av religionerna är att arbeta med urkunder och heliga texter. Svensk och brittisk forskning visar hur berättelser ur till exempel Bibeln eller Koranen kan användas för att få elever att reflektera och få förståelse för olika miljöer och tider samt utveckla empati. Forskning visar även att berättelser kan utgöra en grund

för att skapa en identitet. Genom att sätta sig in i en annan människas liv och få förståelse för varför personen gjorde som den gjorde kan eleven också få en förståelse för sig själv. Hur skulle jag eller vi ha handlat i dag?

Enligt NU-03 har elever svårt att utifrån en religiös berättelse reflektera och tillämpa sina kunskaper. I en enkätundersökning fann Lena Roos att blivande lärare läser heliga texter på högskolan, men de flesta har inte läst till exempel Koranen eller Bibeln i grundskolan eller gymnasieskolan. Roos argumenterar för att elever bör få ta del av urkunder bland annat eftersom de tillhör ett kulturarv. Den viktigaste poängen med att arbeta med primärkällor är att det tränar elevernas kritiska tänkande. Roos menar att när elever i olika åldrar får ta del av ursprungliga texter istället för färdiga läromedelstexter, får de öva sig i att läsa en text och reflektera över dess innehåll. I vilket sammanhang är den skriven? Vilken samhällssyn avspeglar den? I vilket syfte är texten skriven? Kan den tolkas på olika sätt?

Yngre elever kanske behöver att läraren läser upp texter och berättar men Roos menar att ju äldre elever blir desto mer kan de själva läsa urkunderna. Roos föreslår tematiska läsningar, där texter från olika religioner kan vara en utgångspunkt när man till exempel diskuterar etiska frågor eller livsfrågor kring död och förlåtelse. Enligt Roos är det effektivt att jämföra olika urkunder eller olika berättelser inom en och samma urkund. Vilka skillnader och likheter ser man och varför? Hon skriver att även om det tar tid att hitta relevanta texter så kan de återanvändas gång på gång när det väl är gjort.

## *Rollspel*

Olika former av rollspel kan vara givande i religionskunskapsundervisningen. Det kan vara historiska rollspel där eleverna får sätta sig in i historiska kontexter och karaktärer eller rollspel om livsfrågor och etiska frågor. Rollspelen kan göras med mer eller mindre rekvisita och under en kortare eller längre period. Men det är viktigt att det görs med respekt och inte övergår till att bli karikatyrer.

Utifrån olika forskningsstudier belyser Lena Roos hur rollspel bland annat kan bidra till att utveckla elevers empatiska förmåga. De får även en djupare förståelse för andra människor och den historiska kontexten, vilket i sin tur kan få eleverna att förstå hur dåtiden kan påverka nutiden. Roos menar att det kan vara lättare att gå in i en roll om man till exempel talar om livsfrågor eller etiska frågor i stället för att utgå från sig själv.

Metoden Abrahams barn utarbetades under 1990-talet som ett sätt att få elever att bli mer aktiva och samtidigt skapa förståelse mellan olika religioner. Metoden har utvärderats av bland andra religionsdidaktikern Bodil Liljefors Persson, som har studerat hur undervisning på olika utbildningsnivåer har bedrivits med utgångspunkt i temat Abrahams barn.

Ett syfte med temat Abrahams barn är att få eleverna att genom jämförande studier se likheter och skillnader mellan judendom, kristendom och islam. Det ska ge dem förståelse och respekt för olika livstolkningar. Man följer metoden Identifikation skapar empati (IE) som innebär att eleverna identifierar sig med en roll i en berättelse. Genom att sätta sig in i en annan historisk

persons livsöde får de öva sig att sätta ord på hur det är att vara denna person. För att kunna göra det behöver eleverna kunskaper om olika begrepp och hur den historiska miljön såg ut.

Rent praktiskt kan det gå till på lite olika sätt, men i huvuddrag väljer läraren en berättelse ur Bibeln eller Koranen som eleverna får läsa eller lyssna till. Läraren har innan dess förklarat den historiska bakgrunden och tagit fram kärnan i de olika religionerna. Eleverna ska sedan gå in i en roll och i jag-form skriva en berättelse. Eleverna får först skriva själva. Därefter kan de diskutera med kamrater, göra rollspel, göra en pjäs eller vad man nu finner lämpligt. Det är viktigt att läraren sedan har en avslutande diskussion för att ta fram viktiga slutsatser och strukturer.

Metoden ska inte enbart ses som ett sätt att arbeta med yngre barn utan även gymnasieelever har använt den. Beroende på elevernas ålder kan man gå in olika djupt i texterna kring exempelvis gudstro eller historisk miljö.

### *Att undvika en stereotyp undervisning*

Flera forskare tar upp faran med att religionsundervisningen kan bli stereotyp med exotiska inslag och ett etnocentriskt perspektiv. Därför är det viktigt att man som lärare funderar över hur religionerna framställs i undervisningen.

Ett sätt att undvika stereotyper är att peka på att religiösa föreställningar och traditioner är föränderliga i både tid och rum och att det finns olika tolkningar och olika sätt att utöva en religion. Detta kan utveckla elever-

nas kritiska tänkande och ger dem en ökad förståelse för att det finns olika sätt att betrakta livet. Det är annars lätt att föra ihop samtliga troende och säga att de representerar en och samma sak. Detta är även viktigt med tanke på att det i klassrummet kan sitta elever som har en tro.

De brittiska forskarna Dan Moulin respektive Elisabeth Arweck och Eleanor Nesbitt har genom olika studier dragit slutsatsen att man som lärare bör vara uppmärksam på att elever som har en viss tro inte nödvändigtvis behöver vara representanter för denna religion i klassrummet. Visst finns det i många klassrum en möjlighet att använda elevernas erfarenheter, men det ska göras dels om eleverna själva så önskar, dels med betoning på att de inte är representanter för hela religionen. Moulin påpekar även att elever kan känna det som en tung börda att behöva försvara sin tro eller stå till svars för en hel religion. I sekulariserade länder blir dessa elever dessutom en minoritet. Det finns alltså all anledning att fundera över hur man framställer olika religiösa livsåskådningar och hur man i detta sammanhang använder elever som en resurs i klassrummet.

I detta sammanhang kan man även ta upp genusfrågan. Såväl svensk som internationell forskning pekar på att kvinnorna är ett bortglömt kapitel. Om kvinnor berörs i läroböcker får de till exempel ett eget avsnitt som ”kvinnan i islam”. Religionsvetaren och islamologen Jonas Svensson menar att ett konkret sätt att uppmärksamma genusfrågor och etnocentriska frågor är att låta eleverna studera hur läroboken i text och bild framställer religionerna och kvinnan. Eleverna får öva sitt kritiska tänkande och reflektera över historiska perspektiv och

rumsliga perspektiv. Man kan även få tillfälle att jämföra olika livsåskådningar eller jämföra en och samma religion och därmed se olika tolkningar.

#### LÄSTIPS

- Löfstedt, Malin (red.) (2011). *Religionsdidaktik – mångfald, livs-frågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Osbeck, Christina (2009). "Religionskunskapslärare". I Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Karlstad: Karlstad University Press, s. 157–204.

## Geografi

Geografiämnet behandlar rumsliga frågor utifrån olika perspektiv exempelvis sociala, ekonomiska, befolkningsmässiga och klimatologiska. Genom den världsomspännande organisationen Kommissionen för geografiutbildning (CGE) försöker ledande geografer få till stånd samarbeten mellan länder. Organisationen vill framhålla geografiämnets betydelse i skolan, med tanken att eleverna ska ta ansvar i lokala, regionala och globala frågor.

Kommissionen för geografiutbildning definierar ämnet på följande sätt: ”Geografi är den vetenskap som söker förklara platsers karaktär samt befolkningsfördelning, särdrag och händelser som förekommer och utvecklas över jordens yta. Geografi har att göra med samspel människa-miljö knutet till specifika platser och lägen. Ämnets speciella drag är dess bredd, dess spännvidd vad gäller metodologi, dess syntes av arbeten från andra discipliner inkluderande naturvetenskap och humaniora samt dess intresse i framtida hantering av inbördes förhållanden mellan människan och hennes omgivningar (människa-miljö).”

Geografi handlar alltså om att få kunskaper och redskap för att kunna tolka och analysera olika processer, där människa och natur interagerar. Detta framgår även tydligt i styrdokumentet för både grundskolan och gymnasieskolan. I Sverige har ämnet sin bas i den naturvetenskapliga och den samhällsvetenskapliga traditionen.



Skolämnet ska däremot inte uppfattas som uppdelat i naturgeografi respektive kulturgeografi. Forskare, bland andra Lena Molin och Anders Fridfeldt, framhåller att eleverna ska få en helhetssyn.

Likväl ligger geografiämnet i ett spänningsfält mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap. En kort utblick till våra nordiska grannländer visar till exempel att i Norge tillhör geografiämnet, i likhet med Sverige, de samhällsorienterande ämnena medan i Danmark och Finland är geografiämnet kopplat till den naturvetenskapliga sidan.

Geografiämnet är relativt outforskat, särskilt ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Det finns ytterst få avhandlingar eller andra forskningsrapporter. Det visar en forskningsöversikt över geografididaktisk forskning i Sverige och övriga Norden som har gjorts av geograferna Gabriel Bladh och Lena Molin. Samma resultat syns i Anna Johnsson Harries forskningsöversikt över de samhällsorienterande ämnenas didaktik.

Jämfört med historia, samhällskunskap och religionskunskap är alltså den didaktiska geografiforskningen svag. En förklaring kan vara att ämnet har rört sig inom såväl naturvetenskap som samhällsvetenskap och därmed har det inte funnits en tydlig koppling mellan skolämnet och universitetsämnena. En annan förklaring kan vara att ämnet inte fanns som ett självständigt ämne på gymnasieskolan under närmare 30 år (från mitten av 1960-talet till 1994). Även i dag är geografi ett "litet" ämne på gymnasieskolan om man jämför med samhällskunskap, religionskunskap och historia, som samtliga är gymnasiegemensamma ämnen. På grundskolan har däremot

geografi under alla år varit ett av de fyra samhällsorienterande ämnena och där har det haft stor betydelse.

### **Geografi i ett historiskt perspektiv**

Geografiämnet har historiskt sett haft en stark ställning som bildningsämne och i många länder har ämnet fortfarande en stor roll, exempelvis i Tyskland och Storbritannien. Under 1900-talets början var ämnet ett led i en regional nationsuppbyggnad och ett identitetsskapande, exempelvis genom studier av landskapen. Här sammanvävdes landskap som administrativt område och som natur- och kulturlandskap. Ett exempel på landskapens starka ställning för skolgeografi är Nils Holgerssons underbara resa skriven av Selma Lagerlöf. Än idag lever kunskaper om landskapen kvar i geografiundervisningen, detta trots att de i dag mest fyller en funktion som identitetsmarkör, eftersom de politiskt och ekonomiskt inte har någon större betydelse.

Geografididaktikern Gabriel Bladh menar att i takt med att industrin fick större betydelse för samhällets utveckling kom även människans livsmiljö och levnadsvillkor att bli viktigare att studera. I detta ingick kulturgeografiska perspektiv som exempelvis samhällsplanering. Under 1960-talet delades det akademiska ämnet geografi på de flesta svenska universitet upp i naturgeografi och kulturgeografi. Detta avspeglade sig även i gymnasiereformen Lgy 65 då geografi togs bort som ett eget ämne på gymnasieskolan. I stället skulle geografiämnets innehåll ingå i samhällskunskap (den kulturgeografiska delen) och naturkunskap (den naturgeografiska delen).

När ämnet 1994 återtog sin plats som ett eget skolämne på gymnasieskolan fanns det få utbildade geografilärare och de som fanns fick återskapa ämnet geografi. I en intervjustudie visar Mats Nilsson att geografilärare, trots att de var erfarna lärare, kände de sig som nybörjare. De fick fortbilda sig för att friska upp sina geografikunskaper. Ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv är det intressant att notera att dessa lärare hade vissa strategier när de exempelvis undervisade i historia, som de hade undervisat i under alla år. När de nu skulle undervisa i geografi gick de däremot tillbaka till gamla strategier som de hade använt när de var nyutexaminerade. De var till exempel mer styrda av läroboken och inte lika flexibla i sina val av metoder. Orsaken var dels osäkerhet kring själva ämnesinnehållet, dels bristen på erfarenheter av att undervisa i geografi. Även deras elever upplevde att de var två "olika" lärare beroende på vilket ämne de undervisade i. Detta kan tyda på att lärarerfarenhet inte enbart är en generell kunskap utan att den är tydligt kopplad till ämnet. Därför är det centralt att studera ämnesdidaktisk forskning eftersom lärare måste göra olika val beroende på vilket ämne de har. Vidare kan exemplet visa på det samband som råder mellan ämneskunskaper och förmågan att omforma ämnet så att eleverna förstår. I det här fallet var lärarens PCK starkare när det gäller undervisning i historia än i geografi.

Under slutet av 1900-talet började miljöfrågorna att komma mer i centrum. Denna utveckling har därefter fortsatt och i de senaste läroplanerna (Lgr 11 och Gy 2011) är frågor kring hållbar utveckling mer framträdande. Andra områden som har fått en utökad plats inom ämnet

är att elever ska kunna förklara olika komplexa samband. Här har alltså skett en förskjutning som innebär att undervisningen i högre grad fokuserar på att elever ska kunna analysera olika geografiska frågor och därmed ta fram orsaker, konsekvenser och åtgärder ur olika aktörers perspektiv. I takt med att globalisering och internationalisering har blivit mer framträdande i samhället syns även denna del i geografiämnet.

Slutligen kan man också konstatera att kunskaper om geografiska informationssystem (GIS) lyfts fram i kursplanerna. På gymnasieskolan finns till och med en hel kurs som fokuserar på geografiska informationssystem och hur dessa kan användas till exempel vid samhällsplanering.

### **Fyra syften med att studera geografi**

Ett sätt att kategorisera ämnet görs av Anders Fridfeldt och Lena Molin som tar fram fyra olika syften med att elever studerar geografi. Dessa fyra syften ligger till grund för grundskolans kursplan och gymnasieskolans ämnesplan i geografi och de tar sin utgångspunkt i olika didaktiska teorier.

Det första syftet handlar om geografi som vetenskap i kombination med värdefrågor. Det kan vara att elever ska kunna förstå och förklara samspelet mellan naturlandskap och samhällsutveckling och hur detta i sin tur påverkar människors livsvillkor. Författarna poängterar att analyser, utifrån mer eller mindre väl avgränsade rumsliga områden, ”alltid ska kombineras med olika värdeperspektiv”, kring till exempel demokrati eller etnicitet.

Det andra syftet handlar om hållbar utveckling. I det ingår dels att kunna analysera aktuella samhällsfrågor för att ta fram olika samband, dels att utifrån dessa kunskaper förstå hur olika handlingar får olika konsekvenser. Därmed ska eleverna ges möjlighet att påverka framtiden genom att göra val som bidrar till en hållbar utveckling och en god levnadsmiljö för hela jorden.

Det tredje syftet är att geografiämnet ska ge eleverna vardagskunskaper som är värdefulla för att de ska få en handlingsberedskap att kunna delta i olika sammanhang. Eleverna ska få en referensram för att kunna orientera sig i sin omvärld och här nämner författarna till exempel ”elevens färdigheter att förstå och kunna använda kartan som modell av verkligheten”.

Det fjärde syftet är att eleven ska förstå sig själv. Här lyfter författarna fram vikten av att eleverna får studera sin omvärld genom praktiska metoder och tekniker som fältstudier, exkursioner och laborationer. Eleverna ska utveckla sina färdigheter att med hjälp av geografiska källor och metoder samla in data, tolka data och kritiskt granska dessa för att kunna analysera innehållet och därefter åskådliggöra det i till exempel text, bild, kartor och modeller. Här poängteras geografiämnets speciella form genom användningen av kartor och informationsteknik eller fältstudier. Eleverna ska alltså prova på att konkret arbeta med olika tekniker i syfte att dra slutsatser om sin omvärld.

### **Geografundervisningens ämnestradition utvecklas**

Det har gjorts olika former av kategoriseringar för att kartlägga vad geografiämnet handlar om. I forskning har

den amerikanske geografen William D. Pattisons följande fyra ämnestraditioner lyfts fram (se bland annat Gösta Wennbergs och Lena Molins avhandlingar): Den *rumsliga traditionen* som handlar om att kartlägga jordens yta, den *regionala traditionen* som koncentrerar sig på vad som kännetecknar ett visst område (jämfört med andra områden). *Människa–miljö-traditionen* som behandlar hur människa och miljö interagerar och den *naturgeografiska traditionen* som handlar om naturgeografi. Det har även tillkommit en femte tradition, *kritisk geografi*, som ifrågasätter en del av de gamla traditionerna. I stället vill man peka på brister i samhället och förespråka till exempel rättvisa på regional eller global nivå.

Enligt Gabriel Bladh befinner sig skolgeografen i ett spänningsfält mellan samhällsvetenskap och naturvetenskap. Men det råder också en spänning mellan regionalgeografi, i form av en mer klassisk skolgeografi, och geografi som värdegrundsämne, där frågor kring miljö, demokrati och hållbar utveckling behandlas.

Inom ett ämne utvecklas ofta en selektiv ämnestradition, det vill säga undervisningen i ämnet behandlar ett visst innehåll och lärare använder vissa metoder. Det innebär att ämnet, såväl till form som till innehåll, undervisas enligt denna ämnestradition och den ärvs från en lärargeneration till nästa. Traditionerna lever också kvar bland annat genom läromedel, som dels inte byts ut så ofta, dels nyproduceras i samma anda som tidigare läromedel. Sådana ämnestraditioner är svåra att bryta. Forskning visar att även om det exempelvis kommer en ny läroplan så tenderar ämnestraditionen att väga tyngre än läroplanen.

Lena Molin visar i sin avhandling att en framträdande selektiv ämnestradition utgörs av regionalgeografi i kombination med namngeografi. Ett exempel är att elever ritat kartor över ett land eller ett landskap och redogör för olika städer, sjöar och andra saker som kännetecknar denna rumsligt avgränsade del. Däremot är värdefrågor och moraliska frågor kring exempelvis miljö- eller klimatfrågor inte särskilt framträdande. Ibland har geografifämnet kritiserats för att oreflekterat ha fokuserat på nationalism och eurocentrism, vilket bland annat har framkommit i forskning kring läroböcker. Nu reser däremot frågor kring denna eurocentrism i takt med den mångkulturella samhället och den internationalisering som sker.

Under senare år har miljöfrågor, klimatfrågor och begreppet hållbar utveckling lyfts fram mer i styrdokumenten och då i kombination med frågan om hur man kan uppnå hållbar utveckling. Ett av ämnets mål (Lgr 11) är att ge elever förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling”. Geografifämnet har i mångt och mycket hållit fast vid en ämnestradition som inte i så hög grad innefattar hållbar utveckling. Den svenska geografididaktiska forskningen har på senare tid däremot belyst just frågor kring hållbar utveckling och miljö- och klimatfrågor. Nedan följer två exempel på forskning som bedrivits inom forskarskolan för geografi vid Uppsala universitet.

Det första exemplet är Tomas Torbjörnsons studie som handlar om vilka attityder gymnasieungdomar har

till hållbar utveckling. Genom en enkätundersökning fick han fram att de som är mest positiva till bevarandet av naturen och solidaritet med andra är flickor, NV-elever och elever som bor i en större stad. De elever som är positiva till att bevara naturen är också mer positiva till att göra gott mot andra människor. Utifrån sina resultat argumenterar Torbjörnson för att elever behöver nå en ”geografisk visdom”, ett begrepp som han hämtar från den brittiske geografen Alun Morgan. För att nå en geografisk visdom behöver elever öva sig på att lösa olika problem och förstå att olika lösningar är mer eller mindre bra beroende på vilka perspektiv man ser det ur. Torbjörnson menar att geografiämnet borde lyfta upp moraliska delar av ämnet i stället för att fastna i till exempel kartkunskap eller studier av väl avgränsade områden och deras kännetecken.

Det andra exemplet utgörs av en undersökning av Andreas Grahn som handlar om hur undervisning om klimatförändringar i olika hög grad kan kombineras med ett demokratiperspektiv. Grahn får fram tre didaktiska typologier. Den första innebär att läraren, ur ett naturvetenskapligt perspektiv, försöker få eleverna att förstå orsakerna till klimatförändringar. Här framträder sällan demokratisk träning eftersom undervisningen baseras på fakta utan att skapa diskussioner kring frågorna. Den andra utgörs av ett samhällsvetenskapligt normativt perspektiv där läraren vill påverka eleverna att handla mer miljömedvetet. Här finns ett demokratiskt perspektiv, men det anges enbart *en* lösning på frågorna. Den tredje har ett samhällsvetenskapligt pluralistiskt perspektiv där läraren försöker påverka eleverna att agera, men till skill-



nad från den andra typologin kan det finnas flera olika tänkbara lösningar på problemen. Elever ges därmed möjlighet att utveckla sin demokratiska förmåga att ta till sig olika perspektiv och argument. Det bör påpekas att lärare inte renodlat tillhör *en* didaktisk kategori utan dessa kan kombineras, även om lärare ofta har en av dem som dominerar undervisningen.

### **Faktorer som påverkar undervisningen i geografi**

Det finns ytterst lite forskning som belyser hur geografiundervisningen i den svenska skolan ser ut i dag men internationellt är läget något bättre. Det finns exempelvis anglosaxisk forskning och av våra nordiska grannländer är det Finland som har den mest utvecklade forskningen inom området.

Under 2013 görs en kartläggning över hur lärare på grundskolan undervisar i geografi. Två forskare vid Karlstads universitet, Hans Olof Gottfridsson och Gabriel Bladh, har genomfört en nationell enkätundersökning där cirka 1 000 lärare ger sin syn på bland annat geografiämnet och hur de lägger upp sin undervisning.

Fokus ligger på hur läraren undervisar i geografi eftersom Gottfridsson och Bladh menar att lärarens val styr hur den praktiska undervisningen ser ut. De tar avstamp i den brittiska skolforskaren och geografen Fran Martin, som har dragit denna slutsats när hon har undersökt vilka faktorer som har betydelse för hur geografiämnet framställs i undervisningen.

I olika forskningsprojekt har Martin studerat hur lärare på de lägre stadierna i Storbritannien undervisar

i geografi. Hon har bland annat tittat på hur lärarens formella ämneskunskaper samt pedagogiska grundsyn och tidigare erfarenheter påverkar arbetet med eleverna i klassrummet. Martin undersöker hur och i vilken mån lärare kan omforma sina ämneskunskaper till undervisning i klassrummet så att eleverna förstår olika geografiska frågor. Några av de slutsatser som hon drar är att ju tryggare läraren är i sina ämneskunskaper desto större förmåga har hon eller han att skapa en geografiundervisning som involverar eleverna och ökar deras kunskaper. En trygg lärare har lättare att få eleverna aktiva och engagerade så att de förstår ämnet bättre. Lärarens PCK ökar alltså med erfarenhet och det gynnar eleverna. Samtidigt kan man här relatera till den ämnestradition som diskuterades tidigare. Om det råder en ämnestradition som till exempel inte involverar elever i praktiska fältstudier kan det vara svårt att ändra detta.

De danska forskarna Monica Carlsson och Birgitte Hoffmann ger ett konkret exempel på hur man kan arbeta bland annat inom geografiämnet för att skapa en miljömedvetenhet hos eleverna. Genom gästföreläsare eller studiebesök vid det lokala energiverket kan eleverna få lättare att förstå samband mellan sitt privata liv och samhällslivet.

Ett annat exempel från svensk forskning handlar om hur internationella skolutbyten kring miljö och hållbar utveckling kan påverka elevers lärande. Mikael Wingårds studie visar att utbytena bland annat vidgar elevernas världsbild och gör att deras kunskap om omvärlden ökar. Utbytena får positiva effekter på elevernas ämneskunskaper och deras personliga utveckling. Lärarnas drivkraft är

inte i första hand själva ämnesinnehållet utan främst att de är positiva till arbets sättet. Wingård konstaterar dock att denna typ av utbyten är ovanliga och det beror främst på att det krävs en så pass stor arbetsinsats från lärarna att denna inte ryms inom arbetstiden.

### *Att tillämpa geografi*

Geografiämnet är till stora delar ett undersökande och tillämpande ämne. Inom internationell forskning finns exempel på hur fältstudier kan användas som en form av tillämpande geografi. Det finns forskning i Finland och Norge som visar hur geografiska informationssystem (GIS) kan tillämpas inom geografiämnet. Bland annat visar Svein Andersland att praktiskt arbete med GIS väcker elevernas intresse och kan utveckla deras geografiska förståelse. I Anderslands norska studie fick elever på högstadiet använda kartor via internet för att kartlägga sin egen kommun och försöka förstå samband mellan exempelvis olika bostadsområden, naturlandskap och näringsliv.

Geografiämnets tillämpande inslag syns även i kursplanerna där det uttryckligen står att elever ska använda kartor och andra geografiska verktyg samt göra fältstudier. Detta tycker lärare ibland är svårt för att de inte har de resurser som behövs. I Mats Nilssons intervjustudie menar lärare dels att de inte alltid har praktiska möjligheter att göra exempelvis de fältstudier som de önskar, dels att de ibland av bekvämlighet inte gör så många laborativa delar eller exkursioner som de borde.

Att lärare upplever svårigheter med laborativa inslag kan illustreras genom ett exempel hämtat från när GIS

skrevs in i kursplanerna. I flera remissvar angavs att skolan inte hade de resurser som krävdes och att lärarna inte hade den utbildning som behövdes. Men Lena Molin och Anders Fridfeldt skriver att teknikutvecklingen nu har gjort att det inte behövs dyra programvaror för att kunna arbeta med GIS i skolan. Även annan forskning framhåller att det viktiga är att ta med eleverna ut i verkligheten och utifrån denna studera geografiska samband. Detta kan göras med relativt enkla medel som karta och kamera eller genom att till exempel fråga människor i omgivningen om hur de bor och varför och föra statistik över detta.

#### LÄSTIPS

- Bladh, Gabriel & Molin, Lena (2012). "Skolämnet geografi och geografididaktisk forskning i Sverige och Norden". I Gericke, Niklas & Schüllerqvist, Bengt (red). *Ämnesdidaktisk komparation - Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat*. Karlstad: Karlstad University Press, s. 59–73.
- Fridfeldt, Anders & Molin, Lena (2010). "Modern geografi i skola och gymnasium – Nya styrdokument för grundskolan (Skola 2011) och gymnasieskolan (Gy 2011)". I *Geografiska notiser nr 3 2010*, s. 109–123.

## Avslutning

Titeln på denna översikt är ”Att förstå sin omvärld och sig själv”. Av den forskning som har presenterats framkommer att lärares mål med undervisningen i samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi är att ge eleverna kunskaper och färdigheter som gör att de kan förbereda sig för ett vuxenliv ur både ett samhällsperspektiv och personligt perspektiv. Undervisningsmålen har delvis förändrats i takt med att samhället har förändrats. Det finns, utifrån forskningsresultat, all anledning att fundera på hur framtidens undervisning lämpligen bör se ut.

Förslagen på hur elever och lärare kan arbeta för att utveckla elevers tänkande har många olika perspektiv. Men ett genomgående tema är att lärares ämnesdidaktiska val har betydelse, oavsett om det handlar om undervisningsstrategier eller bedömning. Återkommande frågor har varit vad ska elever lära sig, varför ska de lära sig detta och hur lär de sig bäst utifrån olika förutsättningar?

En slutsats är att det inte finns någon universallösning men att läraren är viktig framgår tydligt. Man kan också konstatera att både lärare och elever på det stora hela verkar trivas och ha roligt när de arbetar med samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi. Det är en bra utgångspunkt när man vill gå vidare och utveckla undervisningen.

## Referenser

- Ahonen, Sirkka (1997). "Historia som en kritisk process". I Karlgård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.). *Historiedidaktik*, s. 115–139. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (2005). "Den didaktiska konspirationen underminerar förtroendet för skolan – Slutkommentar". I *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 – Nuläge och framåtblickar*, s. 234–239. Stockholm: Skolverket.
- Alexandersson, Mikael; Limberg, Louise; Lantz-Andersson, Annika & Kylemark, Mimmi (2007). *Textflytt och sök slump – informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus, nr. 36, 2:a reviderade upplagan.
- Almius, Tore m.fl. (2006). *Erfarande och synvänder: en artikelsamling om de samhällsorienterande ämnenas didaktik*. IPD-rapport 2006:3, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Alvén, Fredrik (2011). *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lund: Lunds universitet.
- Andersland, Svein (2011). *GIS i geografifaget på ungdomstrinnet – fagdidaktiska perspektiv på att lära om og med GIS*. Trondheim: NTNU.

- Andersson, Klas (2012). *Deliberativ undervisning – en empirisk studie*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Arevik, Sten & Hartzell, Ove (2009). *Att göra tänkande synligt – En bok om begreppsbasead undervisning*, tredje tryckningen. Stockholm: Stockholms universitetets förlag.
- Arweck, Elisabeth & Nesbitt, Eleanor (2011). ”Religious Education in the Experience of Young People from Mixed-Faith Families”. *British Journal of Religious Education*, 33:1, s. 31–45.
- Baumert, Jürgen m.fl. (2010). ”Teachers Mathematical Knowledge”. I *American Educational Research Journal*. 2010:47, s. 133–144.
- Bennett, Randy E. (2011). ”Formative Assessment: A Critical Review”. I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, s. 5–25.
- Berg, Mikael (2010). *Historielärares historier – Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Berglund, Jenny (2011). ”Etnografiska glasögon på religion i vardagen”. I Löfstedt, Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, s. 125–139. Lund: Studentlitteratur.
- Bernmark-Ottosson, Ann (2005). *Demokratins stöttepelare – En studie av lärarstuderandes demokratiuppfattningar*. Karlstad: Karlstad University Studies 2005:7.
- Bernmark-Ottosson, Ann (2009). ”Samhällskunskapslärare”. I Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap*,

- geografi, historia och religionskunskap*, s. 33–82.  
Karlstad: Karlstad University Press.
- Besic, Nejra (2009). *At first blush: the impact of shyness on early adolescents' social worlds*. Örebro: Örebro universitet.
- Bjessmo, Lars-Erik (1990). *Samhällskunskapen i gymnasieskolan*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Häften för didaktiska studier 21, Stockholm: HLS Förlag.
- Bjessmo, Lars-Erik (1992). *Samhällsfrågan är fri!* Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Häften för didaktiska studier 32/33, Stockholm: HLS Förlag.
- Bjessmo, Lars-Erik (1994). *Elevens samhällsbild*. Stockholm: HLS Förlag.
- Black, Paul m.fl. (2010). "Validity in Teachers' Summative Assessments". I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:2, s. 215–232.
- Bladh, Gabriel & Molin, Lena (2012). "Skolämnet geografi och geografididaktisk forskning i Sverige och Norden". I Gericke, Niklas & Schüllerqvist, Bengt (red). *Ämnesdidaktisk komparation – Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat*, s. 59–73. Karlstad: Karlstad University Press.
- Broman, Anders (2009). *Att göra en demokrat? – Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Bronäs, Agneta (2000). *Demokratins ansikte – En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: HLS Förlag, Lärarhögskolan i Stockholm.



- Bronäs, Agneta (2003). ”Demokrati i samhällsundervisningen – kunskap eller fostran?”. I Selander, Staffan (red.). *Kobran, nallen och majjen – Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, s. 189–202. Forskning i fokus nr 12, Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Bronäs, Agneta & Runebou, Niclas (2010). *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts.
- Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2002). ”Samhällskunskap som skolämne”. I Falkevall, Björn & Selander, Staffan (red.). *Skolämne i kris?*, s. 74–82. Stockholm: HLS Förlag.
- Börhaug, Kjetil (2012). ”Samfunnskunskap – eit nasjonaltfag i ei globalisert verd?”. I Solhaug, Trond; Börhaug, Kjetil; Stugu, Ola Svein & Hauqal-ökken, Ove Kr. (red.). *Skolen, Nasjonen och Medborgaren*, s. 71–84. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2007). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlsson, Monica & Hoffmann, Birgitte (2011). ”Handlekompetence og demokratisk dannelse”. I Dahl, Kari Kragh Blume; Læssøe, Jeppe & Simovska, Venka (red.). *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. Aarhus: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus universitet.
- Christensen, Torben Spanget (2011). ”Samfundsfag – et senmoderne fag?”. I *Nordidactica – Journal of Humanities of Social Science Education*, 2011:1, elektronisk utgivning, [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

- Croussard, Barbara (2011). "Using Formative Assessment to Support Complex Learning in Conditions of Social Adversity." I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, s. 59–72.
- Dahl, Kari Kragh Blume, Læssøe, Jeppe & Simovska, Venka (red.)(2011). *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. Aarhus: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus universitet.
- Danielsson Malmros, Ingmarie (2010). "Meningen om det Stora tabberaset i Katthult och andra berättelser om förr". I Eliasson, Per; Karlsson, Klas-Göran; Rosengren, Henrik & Tornbjer, Charlotte (red.). *Historia på väg mot framtiden – Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, s. 147–161. Malmö/Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet och Malmö högskola.
- Ekman, Tiina (2007). *Demokratisk kompetens – Om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Eliasson, Per (2009). "Kan ett historiemedvetande fördjupas?". I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 309–325. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Per, Karlsson, Klas-Göran, Rosengren, Henrik & Tornbjer, Charlotte (red). (2010). *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet, Malmö högskola.

- Englund, Tomas (1997). "Undervisning som meningsbjudande". I Uljens, Michael (red). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s.120–145. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2007). "Om relevansen av begreppet didaktik". *Acta Didactica Norge*. Vol. 1, Nr. 1.
- Eriksson, Cecilia (2006). "*Det borde vara att folket bestämmer*" – En studie av ungdomars föreställningar om demokrati. Örebro: Örebro universitet.
- Eränpalo, Tommi & Karhuvirta, Tiina (2012). "How to make a better world – A study of adolescent deliberation in a problem-solving simulation". I *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2012:2, s. 54–83.
- Evans, Ronald W. (2004). *The Social Studies Wars – What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College, Columbia University.
- Fenske, Felix, Klee, Andreas & Lutter, Andreas (2011). "Concept-Cartoons as a Tool to Evoke and Analyze Pupils Judgements in Social Science Education". I *Journal of Social Science Education*, Volume 10 Number 3, 2011, s. 46–52.
- Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsberg, Åsa (2011). "*Folk tror ju på en om man kan prata*" – deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram. Karlstad: Karlstad University Press.

- Franck, Olof (red.). (2013). *Samhällsämnenas didaktik – årskurs 4–6*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridfeldt, Anders & Molin, Lena (2010). ”Modern geografi i skola och gymnasium – Nya styrdokument för grundskolan (Skola 2011) och gymnasieskolan (Gy 2011)”. I *Geografiska notiser nr 3 2010*, s. 109–123.
- Geografiska notiser* (2012) Årgång 70:4.
- Gerner, Kristian (2009). ”Historia som plats”. I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 173–192. Lund: Studentlitteratur.
- Gilbert, Rob (2009). ”Teaching and the boy problem”. I Lawrence J. Saha & A. Gary Dworkin (red.). *International handbook of research on teachers and teaching*, s. 929–937. New York: Springer.
- Grahn, Andreas (2011). *Fakta, normativitet eller pluralism? – Didaktiska typologier inom gymnasieskolans geografiundervisning om klimatförändringar*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Granström, Kjell (red.) (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Grant, S. G. & Salinas, Cinthia (2008). ”Assessment and accountability in the social studies”. I Levstick, Linda S. & Tyson, Cynthia A. (red.). *Handbook of research in social studies education*, s. 219–236. New York and London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Graves, Norman J. (1979). *Curriculum Planning in Geography*. London: Heinemann Educational.

- Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande – återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Gundem, Björg Brandtzæg (1997). ”Läroplansarbete som didaktisk verksamhet”. I Uljens, Michael (red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s. 246–267. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Liber, Skolverket.
- Halldén, Ola (1986). ”Learning History”. I *Oxford Review of Education*, Vol. 12, No 1, 1986, s. 53–66.
- Hartman, Sven (2012). ”Perspektiv på skolans religionsundervisning”. I Löfstedt, Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, s. 19–34. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hattie, John (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). ”The Power of Feedback”. I *Review of Educational Research*, Vol. 77, nr 1, (s. 81–112).
- Homan, Roger (2000). ”Don’t Let the Murti Get Dirty: The Uses and Abuses of Religious ’Artefacts’”. *British Journal of Religious Education*. 23:1, s. 27–37.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Imsen, Gunn (1999). *Lärarens värld – Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (2006). ”Allmenndidaktikk og fagdidaktikk – mellom dannelse og utdanningspolitikk”. I Ongstad, Sigmund (red.). *Fag og didaktikk i lærarutdanning – Kunnskap i grenseland*, s. 243–257. Oslo: Universitetsforlaget.
- International Charter on Geographical Education* (1992). Commission on Geographical Education, International Geographical Union. Washington. Svensk översättning. [www.igu-cge.org/charters.htm](http://www.igu-cge.org/charters.htm)  
[www.igu-cge.org/charter-translations/21.%20Swedish.pdf](http://www.igu-cge.org/charter-translations/21.%20Swedish.pdf)
- Jansson, Tobias (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.
- Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia – Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Jensen, Bernard Eric (2011). ”Handlekompetence/historiebevidsthed”. I Dahl, Kari Kragh Blume; Læssøe, Jeppe & Simovska, Venka (2011). *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. Aarhus: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Jensen, Bernard Eric (1997). ”Historiemedvetande – begrepsanalys, samhällsteori, didaktik”. I Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.). *Historie-didaktik*, s. 49–81. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, Maria (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Johnsson Harrie, Anna (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. Linköping: Linköpings universitet.
- Journell, Wayne & Buchanan, Lisa Brown (2012). "Making Politics Palatable: Using Television Drama in High School Civics and Government Classes". I *The Social Studies*, 103:1 2012, s. 1–11.
- Jönsson, Rune & Liljefors Persson, Bodil (2006). *Religionskunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003. (NU03)*. Malmö: Malmö högskola.
- Karlegård, Christer (1997). "Den historiska berättelsen". I Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red). *Historiedidaktik*, s. 140–162. Lund: Studentlitteratur.
- Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red). (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Annika (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator – Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Karlsson, Klas-Göran (2009a). "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys". I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 25–69. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2009b). "Historiedidaktik och historievetenskap – ett förhållande i utveckling". I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 193–210. Lund: Studentlitteratur.

- Karlsson, Klas-Göran (2009c). ”Den historiska kunskapen – hur utvecklas den?”. I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 211–222. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2009d). ”Historia och samhällsorientering – ett ansträngt förhållande”. I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 327–341. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (1997). ”Historiedidaktik och historievetenskap – ett spänningsfyllt förhållande”. I Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.). *Historiedidaktik*, s. 17–48. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2009). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang (1997). ”Kritisk-konstruktiv didaktik”. I Uljens, Michael (red). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s. 215–228. Lund: Studentlitteratur.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik – En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Umeå: Umeå universitet och Högskolan Dalarna.
- Larsson, Kent (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Örebro universitet.
- Lee, Peter (2005). ”Putting Principles in to Practice: Understanding History”. I *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*,



- s. 31–78. Washington D.C: The National Academies Press.
- Levstik, Linda S. & Barton, Keith C. (2011). *Doing History – Investigating with Children in Elementary and Middle School*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, fourth edition.
- Liljefors, Max (2009). ”Att använda konst i historieundervisningen”. I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 91–104. Lund: Studentlitteratur.
- Liljefors Persson, Bodil (2011). ”Abrahams barn – inkluderande undervisning utifrån kreativt samarbete och dialog”. I Löfstedt, Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, s. 187–202. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro universitet.
- Limberg, Louise (1998). *Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Borås: Bibliotekshögskolan.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2006). *Utbildningsreformer och politisk styrning*, fjärde tryckningen. Stockholm: HLS Förlag.
- Lozic, Vanja (2011). *Historieundervisningens utmaningar – Historiedidaktik för 2000-talet*. Malmö: Gleerups.
- Lund, Erik (2011). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, fjärde utgåvan. Oslo: Universitetsforlaget.
- Långström, Sture & Virta, Anja (2011). *Samhällskunskapsdidaktik – Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.

- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* (SKOLFS 2011:144). Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:19) om kunskapskrav för grundskolans ämnen. Stockholm: Skolverket.
- Lödén, Hans (red.) (2012). *Forskning av och för lärare – 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap.* Karlstad: Karlstad University Press.
- Löfstedt, Malin (2010). ”Etiken och religionsämnet”. *Religion och livsfrågor* nr 2, 2010, s. 8–9.
- Löfstedt, Malin (2011a). ”Livsfrågor på gott och ont.” I Löfstedt, Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, s. 51–64. Lund: Studentlitteratur.
- Löfstedt, Malin (2011b). ”Etik, moral och det goda livet”. I Löfstedt, Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, s. 113–124. Lund: Studentlitteratur.
- Löfström, Jan (2011). ”Finländska gymnasieelevers reflektioner över historiska gottgörelser – Vilka implikationer ger det för historieundervisningen i Finland?”. I *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2011:2, s. 64–88.
- Marshall, Bethan (2007). ”Formativ Classroom Assessment in English, the Humanities and Social Sciences”. I McMillan, James H. (red.). *Formative*

- classroom assessment: Theory into Practice*, s. 136–151. New York & London: Teacher College Press.
- Martin, Fran (2008). "Knowledge Bases for Effective Teaching: Beginning Teachers' Development As Teachers of Primary Geography". I *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17:1, s. 13–39.
- Marton, Ference (1997). "Mot en medvetandets pedagogik". I Uljens, Michael (red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s. 98–119. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference, Dahlgren, Lars Owe, Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning – En bok om den studerande människan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Mellberg, David (2009). "Det är inte min historia!". I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 343–359. Lund: Studentlitteratur.
- Miller, Joyce. (2003). "Using the Visual Arts in Religious Education. An Analysis and Critical Evaluation". *British Journal of Religious Education*, 25:3, 200–213.
- Molin, Lena (2006). *Rum, frirum och moral. En studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Moulin, Dan (2011). "Giving Voice to 'the Silent Minority': the Experience of Religious Students in Secondary School Religious Education Lessons". *British Journal of Religious Education*, 33:3, s. 313–326.

- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Samhällsorienterande ämnen – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Möller, Jens Peter (2003). *Geografididaktik – perspektiv och exempel*. Stockholm: Liber.
- Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, Debra (2006). "Formative Assessment and Selfregulated Learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice". *Studies in Higher Education*, Vol 31, nr. 2, s. 199–218.
- Nilsson, Mats (2009). "Geografilärare." I Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 1, s. 83–117. Karlstad: Karlstad University Press.
- Nilsson, Pernilla (2008). *Learning to Teach and Teaching to Learn – Primary science student teacher's complex journey from learners to teachers*. Linköping: Linköpings universitet.
- Nordenbo, Sven Erik; Sögaard Larson, Michael; Tiftikci, Neriman; Wendt, Rikke Eline & Östergaard, Susan (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school – A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo*. Copenhagen: University of Aarhus.
- Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Umeå, Karlstad: Umeå universitet.

- Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) (2012). *Betyg i teori och praktik – ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*, andra upplagan. Malmö: Gleerups.
- Nygren, Thomas (2009). "Historielärare". I Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*, s. 119–156. Karlstad: Karlstad University Press.
- Odenstad, Christina (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap – En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Odenstad, Christina (2011). "En kursplan enligt läroplanen, två i praktiken? Skriftliga prov och bedömning i ämnet samhällskunskap på studie- och yrkesförberedande program". I Martinsson, Bengt-Göran & Parmenius Swärd, Suzanne (red.). *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj 2010*, s. 105–117. Linköping: Linköpings universitet.
- Odenstad, Christina (2012). "Provens betydelse för elevers lärande – om vikten av att göra bra prov". I Löden, Hans (red.). *Forskning av och för lärare – 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*, s. 179–195. Karlstad: Karlstad University Press.
- Odenstad, Christina (2012). "Betygsättning och bedömning i samhällskunskap". I Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) (2012). *Betyg i teori och praktik – ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*, s. 171–185. Malmö: Gleerups, andra upplagan.

- Olivestam, Carl E. (2012). *Religionsdidaktik – om perspektiv, teori och praktik i religionsundervisningen*. Stockholm: Remus förlag.
- Olofsson, Hans (2012). *Fatta historia – En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Ongstad, Sigmund (2006). ”Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap”. I Ongstad, Sigmund (red.). *Fag och didaktikk i lærarutdanning – Kunnskap i grenseland*, s. 19–57. Oslo: Universitetsforlaget.
- Osbeck, Christina (2008). ”Religionsdidaktikens framväxt och utveckling i Sverige”. *Didaktikens Forum* nr 2 2008, s. 9–20.
- Osbeck, Christina (2009). ”Religionskunskapslärare”. I Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*, s. 157–204. Karlstad: Karlstad University Press.
- Osbeck, Christina (2011). ”Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält.” I Löfstedt, Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, s. 35–50. Lund: Studentlitteratur.
- Oscarsson, Vilgot (2005). *Elevers syn på globala förhållanden och framtiden*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, rapport nr 2005:5.
- Pettersson, Astrid (2010). ”Bedömning av kunskap för lärande och undervisning”. I *Forskning om undervisning och lärande* 3, januari 2010, s. 6–18.

- Queckfeldt, Eva (2009). "Det var en gång...".  
I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.).  
*Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*,  
s. 73–89. Lund: Studentlitteratur.
- Ramsden, Paul (2008). "Inlärningsens sammanhang".  
I Marton, Ference, Hounsell, Dai & Entwistle, Noel  
(red.). *Hur vi lär*, tredje upplagan, andra tryck-  
ningen, s. 198–225. Stockholm: Norstedts akade-  
miska förlag.
- Reinfried, Sibylle; Schleicher, Yvonne & Rempfler,  
A. (red.)(2007). "Geographical Views on Educa-  
tion for Sustainable Development. Proceedings of  
the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29–31,  
2007". *Geographiedidaktische Forschungen*, Volume  
42, 2007, s. 243–250.
- Risenfors, Signild (2012). *Gymnasieungdomars livs-  
tolkande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Roos, Lena (2011a). "Ansikte mot ansikte." I Löfstedt,  
Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor  
och etik i skolan*, s. 203–216. Lund: Studentlitteratur.
- Roos, Lena (2011b). "Religionen i rollerna". I Löfstedt,  
Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor  
och etik i skolan*, s. 177–186. Lund: Studentlitteratur.
- Roos, Lena (2011c). "Närkontakt och nätkontakt".  
I Löfstedt, Malin (red.). *Religionsdidaktik – mång-  
fald, livsfrågor och etik i skolan*, s. 141–156. Lund:  
Studentlitteratur.
- Rosenlund, David (2011). *Att hantera historia med  
ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och  
lärares prov och uppgifter*. Forskarskolan i historia och  
historiedidaktik 2. Lund: Lunds universitet/Malmö

högskola.

- Samuelsson, Johan (2011). "Bedömning och ämneskunskaper: exemplet historia på mellanstadiet". I Martinsson, Bengt-Göran & Parmenius Swärd, Suzanne (red.). *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj 2010*, s. 119–130. Linköping: Linköpings universitet.
- Sandahl, Johan (2011). *Att ta sig an världen – Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Sandahl, Johan (2012). "Samhällsvetenskapliga tankebegrepp". I Löden, Hans (red.). *Forskning av och för lärare – 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*, s. 217–229. Karlstad: Karlstad University Press.
- Schüllerqvist, Bengt (2003). *Ämnesdidaktik i lärarutbildningsreformen och vid Göteborgs universitet. En utredning åt Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Schüllerqvist, Bengt (2012). "De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik – En skandinavisk översikt". I Gericke, Niklas & Schüllerqvist, Bengt (red.). *Ämnesdidaktisk komparation – Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Karlstad: Karlstads University Press.



- Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.
- Severin, Roland (2002a). *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppet makt och samhällsförändring*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Severin, Roland (2002b). ”Elevers förståelse av begrepp i de samhällsorienterande ämnena. Didaktiska reflektioner”. I Andersson, Bo (red.). *Lärande dialoger. Ämnesdidaktiska perspektiv*, s. 15–49. Göteborg: Göteborgs universitet: Centrum för värdegrundsstudier.
- Shemilt, Denis (2009). ”Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History”. I Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.). *National History Standards – The Problem of the Canon and the Future History Teaching*, s. 141–209. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Shulman, Lee S. (1986). ”Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching”. *Educational Researcher*, Vol. 15:2, s. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987). ”Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform.” *Harvard Educational Review*. Vol. 57:1, s. 1–22.
- Sjöberg, Svein (2005). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen (2011). *Samhällskunskap i gymnasieskolan. En kvalitetsgranskning av undervisningen i Samhällskunskap A på tre yrkesförberedande program*. Skolinspektionens rapport 2011:3. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen (2013a). *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan*. Skolinspektionens rapport 2012:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2013b). *Undervisning i SO-ämnen år 7–9: Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*. Kvalitetsgranskning Rapport 2013:04. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2000). *Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys*. Skolverkets rapport nr 187. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2005a.) *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005b). *Samhällsorienterande ämnen. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till rapport 252*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006a). *Lusten och möjligheten – Om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar*. Rapport nr 282. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006b). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport nr 284. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Kursplanen ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. Rapport nr 310. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2010). *Morgondagens medborgare. ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Rapport 345. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:94 *Bildning och kunskap – Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande, Skola för bildning*. Stockholm: Liber.
- Spafford, Martin (2012). "Thinking about local history". I *Teaching History*, 149, dec. 2012, s. 4–7.
- Staf, Susanne (2011). *Att lära historia i mellanstadiet – Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Svensson, Jonas (2011). "Kön och genus i religionskunskap". I Löfstedt, Malin (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, s. 97–111. Lund: Studentlitteratur.
- Svingby, Gunilla (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svingby, Gunilla (1998). *Proven, kunskapen och undervisningen – Samhällsorienterande ämnen årskurs 9*. Rapport nr 138. Stockholm: Skolverket.
- Torbjörnson, Tomas (2011a). *En för alla – Alla för naturen*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Torbjörnson, Tomas (2011b). "Forskarskolan i geografi – Kan geografi beskriva världen utan värden?". I *Forskande lärare – en framgångsfaktor. Erfarenheter*

- från Lärarlyftets forskarskolor. Forskning om undervisning och lärande 7, december 2011. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.*
- Törnegren, Gull (2010). "Etiska dilemman – en pedagogisk utmaning". *Religion och livsfrågor* nr 2, 2010, s. 10–12.
- Uljens, Michael (1997). "Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori." I Uljens, Michael (red). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s. 166–197. Lund: Studentlitteratur.
- Vernersson, Folke (1999). *Undervisa om samhället – Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Virta, Arja (1997). "Evaluering, kunskap och historieuppfattning". I Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.). *Historiedidaktik*, s. 163–182. Lund: Studentlitteratur.
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning – Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Wennberg, Gösta (1990). *Geografi och skolgeografi: ett ämnes förändringar – en studie med exempel*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Wineburg, Sam (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wingård, Mikael (2011). *Arenor för lärande. Lärares erfarenheter av internationella skolutbyten om miljö och hållbar utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Worth, Paula (2012). "Competition and Counterfactuals without confusion: Year 10 play a game about

the fall of the Tsarist empire to improve their causal reasoning”. I *Teaching History*, 149, december 2012, s. 28–35.

Zander, Ulf (2009a). ”Läroböcker i sten. Historiedidaktiska aspekter på monument och minnesmärken”.

I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.).

*Historien är nu – En introduktion till historiedidaktik*, s. 107–129. Lund: Studentlitteratur.

Zander, Ulf (2009b). ”Det förflutna på vita duken.

Film som historieförmedlare”. I Karlsson, Klas-

Göran & Zander, Ulf (red.). *Historien är nu – En*

*introduktion till historiedidaktik*, s. 131–152. Lund:

Studentlitteratur.

[www.abrahamsbarn.se](http://www.abrahamsbarn.se)

[www.forskning.se](http://www.forskning.se)

(Tema SO i undervisningen i samverkan med Skolverket.)

[www.skolinspektionen.se](http://www.skolinspektionen.se)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)