

Ämnesspecifika instruktioner för samhällskunskap

Ett kunskapsunderlag för kursplanskonstruktion för grundskolan

Johan Sandahl

Ämnesspecifika instruktioner för samhällskunskap

Ett kunskapsunderlag för kursplanekonstruktion för grundskolan

Professor Johan Sandahl, Stockholms universitet

Förord

Dessa ämnesspecifika instruktioner är framtagna på uppdrag av Skolverket (Skolverkets dnr 2.7.4-2025:1879) i samband med de läroplansreformer som planeras med start 2025 (relaterat till läroplansbetänkandet, SOU 2025:19, *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*). Arbetet ska tjäna som kunskapsunderlag för utarbetande av kursplanen i ämnet samhällskunskap i grundskolan, anpassade grundskolan, specialskolan och sameskolan. Texten är tillgänglighetsanpassad enligt interna rutiner vid Stockholms universitet.

Kunskapsunderlaget är skrivet av professor Johan Sandahl vid Stockholms universitet med medverkan av universitetslektor Mattias Björklund. Innehållet har vidare diskuterats och behandlats inom ramen för det samhällskunskapsdidaktiska seminariet vid Stockholms universitet där flertalet av landets samhällskunskapsdidaktiker verkar. Ett stort tack till Mattias Björklund, Ann-Sofie Jägerskog, Maja Torres Madzar, Linna Sjöblom och Jenny Rosengren vid Stockholms universitet och Niclas Modig, Martin Jakobsson och Roger Olsson vid Karlstads universitet samt Malin Tväråna och Bodil Kåks vid Uppsala universitet. Också ett stort tack till den lärargrupp som var med vid Skolverkets samråd.

För samhällskunskapsämnet kan följande förändringar i understrykas utifrån betänkandet SOU 2025:19):

- Tydligare fokus på att skolan ska förmedla och förankra kunskaper och demokratiska värderingar.
- Ämneskunskaper på vetenskaplig grund.
- Införa att varje elev ska förstå kunskapens värde som en del av skolans mål.
- Förtydliga att undervisningen ska vara lärarledd, med gemensamma lektioner och genomgångar.
- Göra kursplanerna mer konkreta och tydliga, med fastare kunskapsinnehåll och tydliga betygskriterier.
- Skapa sammanhållna läroplaner där syfte, centralt innehåll, kunskapskrav och timplan hänger ihop.

I underlaget kommer dessa delar att behandlas och diskuteras utifrån de kunskaper som finns från tidigare forskning och grundskolans professionella praktiker.

Stockholms universitet den 15 oktober 2025.

Johan Sandahl

Professor i de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik vid institutionen för ämnesdidaktik,
Stockholms universitet.

Sammanfattning

Detta kunskapsunderlag är framtaget för Skolverket och syftar till att bidra med vetenskapligt och ämnesdidaktiskt underbyggda rekommendationer för en revidering av kursplanen i samhällskunskap i grundskolan. Underlaget diskuterar ämnets historiska utveckling, dess teoretiska och praktiska grunder samt hur undervisning kan organiseras för att stärka elevers demokratiska kompetenser. Samhällskunskap beskrivs som ett unikt ämne med rötter i flera samhällsvetenskaper och med ett dubbelt uppdrag: att förmedla kunskaper om samhällets strukturer och dess fenomen samt att utveckla elevers förmåga att delta i samhällslivet som kritiska och ansvarstagande medborgare. Utifrån forskning och beprövad erfarenhet föreslås att ämnet struktureras kring tre centrala innehållsområden – politiska, ekonomiska och sociala frågor – där rättsliga och mediala perspektiv integreras. Kursplanen bör betona progression och åldersanpassning, med stödjande undervisningsstrategier som utvecklar elevers begreppsförståelse, analytiska förmåga och demokratiska handlingsberedskap. Centralt är lärarens roll som aktiv ledare av ett undersökande och dialogiskt lärande byggt på vetenskapliga (disciplinära) principer, där elevernas erfarenheter och perspektiv ges utrymme. Utifrån kunskapsunderlaget rekommenderas att undervisningen grundas i tre övergripande principer: (1) att utgå från ämnets disciplinära kärna och kombinera fakta, begrepp och förmågor, (2) att arbeta stegvis och aktivt med stöttning, samt (3) att knyta innehåll till elevernas livsvärld och demokratiska erfarenheter. Genom detta förenas vetenskaplig grund med praktisk vägledning för en samhällskunskapsundervisning som är kunskapsrik, reflekterande och inkluderande samt rustar elever för delaktighet i ett demokratiskt samhälle.

Nyckelord/Keywords

Samhällskunskap, kursplanereform, ämnesförståelser, urval av innehåll, undervisningsstrategier

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
1.1 Underlagets syfte och disposition	5
2. Bakgrund.....	7
2.1 Samhällskunskap – en kort historik	7
2.2 Samhällskunskap i läroplanerna 1962-2022	8
2.3 Några läroplansteoretiska reflektioner.....	13
3. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.....	16
3.1 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – tolkningar och stipulationer	16
3.2 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i samhällskunskap – en lägesbeskrivning	19
3.3 Sammanfattande slutsats om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet	21
4. Ämnesförståelser	22
4.1 Empiriska undersökningar av samhällskunskapslärares ämnesförståelse	22
4.2 Teoretiska konstruktioner av ämnesförståelse	26
4.3 Ämnesförståelse i en ny kursplan – vikten av medborgarbildande perspektiv	31
5. Innehållsliga aspekter	33
5.1 Sakinnehåll	36
5.2 Innehåll som förmåga	41
5.3 Innehåll i en ny kursplan – vikten av kunskaper och förmågor	46
6. Ramförutsättningar och undervisningsstrategier	51
6.1 Undervisningsstrategier och undervisningsprinciper.....	53
6.2 Undervisningsstrategier i en ny kursplan – vikten av vägledande principer	59
7. Avslutande diskussion	63
7.1 Ett avslutande råd på vägen: Beutelsbachsöverenskommelsens budskap	66
Referenser	68

1. Inledning

Samhällskunskap är ett ämne som på många sätt är unikt i världen vad gäller såväl konstruktion som omfattning i grundskolesystemet. De flesta länder – särskilt de med demokratiskt styrelseskick – har någon form av ämne med särskilt ansvar för grundläggande kunskaper om samhällsstyre och samhällsfunktioner. Få länder har däremot ett grundskoleämne som i grunden baserar sig på vetenskapliga discipliner som statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi och dess förståelse av politiska, ekonomiska och sociala fenomen. Våra nordiska grannländer har mycket liknande ämnen, exempelvis Danmarks *samfundsfag*, Norges *samfunnsfag* och Finlands *samhällslära (yhteiskuntaoppi)*, men ämnena undervisas inte i lika stor omfattning i skolan. I Danmark är ämnet obligatoriskt först i årskurs åtta och i Finland i årskurs fyra. I Norge påbörjas undervisningen redan i första klass, men samhällskunskap är där bara ett av ämnena i det samlingsämne som *samfunnsfag* utgör (tillsammans med historia och geografi – samhällskunskap blir först ett eget ämne på gymnasiet). I de tyska förbundsstaterna finns också liknande ämnen (*Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik-Gesellschaft-Wirtschaft*) medan det i de flesta andra europeiska länder enbart återfinns som ett inriktningsämne på gymnasienivå. Också engelskspråkiga länder har samhällsfrågor på schemat, men ofta inom ramen för ett samhällsorienterat kombinationsämne där historia har en framträdande roll. Det svenska samhällskunskapsämnet har alltså en unik ställning i sin starka koppling till enskilda samhällsvetenskapliga discipliner och att det ges som obligatoriskt ämne under grundskolans samtliga år. Tillsammans med gymnasienivån har därmed svenska elever haft undervisning i samhällskunskap under tio år.

En annan särprägel som utmärker det svenska samhällskunskapsämnet är den starka kopplingen till medborgarbildning. Sedan ämnet infördes i grundskolan 1962 har det haft en framträdande plats som det huvudsakliga ämne som ska ge kunskaper, färdigheter, förmågor, attityder och erfarenheter som inte bara ska användas för att kunna läsa vidare utan för att eleverna ska fungera och bidra som aktiva medborgare i demokratin. Denna uppgift har i tidigare forskningen kallats för det fostrande uppdraget (Bjessmo, 1994; Bronäs & Selander 2002; Bronäs, 2003), men har alltmer kommit att beskrivas som medborgarbildning (Sandahl,

2015). Begreppet medborgarbildning knyter samhällskunskapsämnets demokratiuppdrag till den tyska traditionen av *politisk bildning* (*politische Bildung*). Inom denna tradition betraktas inte de kunskaper som eleverna ska tillägna sig enbart som ett mål i sig själv, utan ses snarare som en del av en livslång lärprocess. Ett centralt mål är att kunskaperna ska kunna omsättas i livet utanför skolan, där personlig utveckling såväl som ansvarstagande i ett större samhällssammanhang betonas. Likt Tyskland har sådana målsättningar också präglat det svenska samhällskunskapsämnet sedan införandet 1962. Emellanåt har detta uppdrag beskrivits i termer av en motsättning till kunskapsuppdraget (Bronäs, 2003), men i senare forskning framställs det snarare som ett dubbelt uppdrag (Sandahl, 2015; Tväråna, 2019; Björklund, 2021).

Dessa två kännetecken – samhällskunskapsämnets starka koppling till samhällsvetenskapliga discipliner och det dubbla uppdraget – är mycket viktiga för förståelsen av ämnesförståelser, innehållsfrågor och undervisningsstrategier i skolämnet och kommer att vara återkommande beståndsdelar i de kommande diskussionerna.

1.1 Underlagets syfte och disposition

Syftet med kunskapsunderlaget är att ge en historisk bakgrund och ett forskningsanknutet stöd till hur en kursplan i samhällskunskap kan konstrueras och formuleras gällande några särskilda huvudområden. Dessa huvudområden utgör underlagets disposition och består av följande komponenter:

- **Ämnesförståelser:** Utifrån forskning och ämnesdidaktiska undervisningstraditioner diskuteras olika sätt som skolämnet samhällskunskap kan förstås och definieras. Huvudområdet relaterar främst till didaktikens *varför-fråga*, men är intimt förknippat med *vad-frågan*.
- **Innehållsaspekter:** Utifrån forskning och professionella praktiker diskuteras olika principer för urval i samhällskunskapsämnet. Huvudområdet berör huvudsakligen didaktikens *vad-fråga*.
- **Ramförutsättningar och undervisningsstrategier:** I huvudområdet diskuteras strategier för undervisning och de ramförutsättningar som finns i grundskolan. I denna

del diskutera också åldersrelaterade frågor kring innehåll. Denna del behandlar i huvudsak didaktikens *hur-fråga*, men hänger samman med *för-vem-frågan*.

Underlaget inleds med ett bakgrundskapitel där samhällskunskapsämnets historik och dess kursplanetraditioner diskuteras samt ett kapitel där det refererade underlagets koppling till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kommenteras. Underlaget avslutas med slutsatser och diskussion kring huvudområdena och helheten.

2. Bakgrund

2.1 Samhällskunskap – en kort historik

Folkskolans införande 1842 brukar räknas som den moderna skolans födelse i Sverige. Folkskolan gav en grundläggande utbildning till de breda folklagren även om svensk skola skulle präglas av ett parallellskolesystem fram till grundskolans införande på 1960-talet. Folkskolans roll var inte enbart att ge grundläggande kunskaper utan kom också att bli en viktig plats för socialisering av kommande nationalstatsmedborgare där svensk historia, kultur och tro spelade en viktig roll i att skapa en föreställd gemenskap (Pettersson, 2003). Undervisning om det samtida samhället hade inget givet ämne i skolan utan det var framförallt kristendomskunskap som förväntades inlemma elever i den rådande ordningen i samhället. I takt med att nationalstaten utvecklades kom ämnen som historia att spela en allt viktigare roll för att skapa nationell gemenskap och patriotism. I samband med rösträttsreformerna i slutet av 1910-talet blev frågor om demokrati viktiga och skolreformen 1919 gav historielärarna ett vidgat ansvar genom ämnet medborgarkunskap i de högre stadierna och hembygds kunskap i de lägre åldrarna (Larsson, 2015). 1928 integrerades samhällsfrågorna helt med historieämnet (historia med samhällslära) och tonvikten låg på samhällets institutioner och individens skyldigheter och rättigheter i demokratin även om ekonomi också hade en viss plats i skolämnet.

Andra världskrigets kamp mellan totalitära och demokratiska krafter kom emellertid att ändra spelplanen helt – i Sverige genom Skolkommissionens arbete direkt efter krigsslutet där skolans demokratifostrande ansvar lyftes fram. Historia kom att förknippas med nationalism och omformades för att bli mer vetenskapligt orienterad. Vetenskaplighet och objektivitet blev i grunden styrande för skolans ämnesinnehåll och statsvetenskap fick här en framträdande roll, vilket inte minst märks i tidens skolböcker i exempelvis medborgarkunskap (vilket fanns kvar som skolämne i realskolan fram till grundskolans införande).

Skolkommissionen hade redan 1948 argumenterat för vikten av ett eget skolämne under beteckningen samhällskunskap, men det skulle dröja fram till 1962 innan det genomfördes genom grundskolans införande. Ämnet blev obligatoriskt och hade inte bara grundläggande samhällsinstitutioner som innehåll utan hade också aktuella samhällsfrågor och

yrkesorientering som bärande inslag. Intressant att notera är att Skolkommisionens starka betoning av demokratisk fostran fick kliva åt sidan i det som ibland kallas ”Sputnikeffekten”, det vill säga att väst såg sig själva i Sovjetunionens kölvatten efter den lyckade uppskjutningen av Sputnik-satelliten och därmed såg sig tvungna att reformera läroplanerna mot ett tydlig kunskapsinnehåll (i relation till samhällskunskapsämnet, se Bernmark Ottosson, 2005, s. 57).

2.2 Samhällskunskap i läroplanerna 1962-2022

Några av de mest centrala texterna för att förstå hur samhällskunskapsämnet har utvecklats historiskt är de olika läroplaner (med ämnenas kursplaner) som styr grundskolan. För att få en fördjupad förståelse går det också att studera de läroböcker som fanns tillgängliga för grundskolans elever – de är ju i sig tolkade läroplaner (som dessutom var statligt granskade fram till 1990-talet och därmed garanterade överensstämmande med styrdokumentet). I likhet med andra ämnen har grundskolans samhällskunskap förändrats över tid och anpassats i takt med samhällsförändringarna. I läroplanerna finns några principiella förändringar som kan vara viktiga att lyfta fram här, men de uppvisar också en påfallande kontinuitet.

Grundskolan har sedan 1962 haft sammanlagt sex läroplaner (en sammanställning finns i tabell 1). Ett gemensamt drag i alla kursplaner är betoningen på kunskap och fostran/medborgarbildning. Eleverna ska få orientering i politiska, ekonomiska och sociala frågor som är avgörande för deras framtid, men också fostras i frågor som rör demokrati och samhällsmedlemskap. Betoningen på det demokratiska uppdraget har dock varierat över tid.

Lgr62

I den sammanhållna grundskolans första läroplan, *Läroplan för grundskolan 1962* (Lgr62, Kungliga Skolöverstyrelsen, 1962), var det ett starkt fokus på att förbereda elever för ett arbetsliv, exempelvis att rösta, hantera den egna ekonomin eller välja utbildningar för framtida studier och arbetsliv. Eleverna kom att möta samhällskunskap som en del av hembygdskunskap redan i lågstadiet där samhällskunskap, historia och geografi samsades om utrymmet. Fokus låg på socialisering i skolmiljön, närområdet (inklusive trafikregler) samt introduktion till samhällsfunktioner. I mellanstadiet uppmuntrade kursplanen till mer ämnesorienterad undervisning i de tre ämnesområdena (politik, ekonomi, sociala frågor) och eleverna mötte det omgivande samhället med allt större komplexitet genom högstadiet (det

internationella samhället introduceras till exempel i slutet av högstadiet). Anmärkningsvärt är dock samhällskunskapens roll att fungera som en slags studierådgivning för eleverna där vidare skolgång och framtida yrkesval var framträdande inslag. Intressant att notera är också att läroplanen gav handfasta råd hur lärarna ska planera i de olika årskurserna, lärostoffets inriktning och förslag på hjälpmedel. Även om fokus låg på faktakunskaper uppmuntras lärare att hantera aktuella och kontroversiella frågor. Betygssystemet var relativt, det vill säga eleverna bedömdes i relation till varandra.¹

Redan sju år efter läroplanens införande kom en ny reform, Lgr69, vilket delvis var ett resultat av en mer radikal samhällsdebatt, men också berodde på införandet av en modern gymnasieskola.

Lgr69

I Lgr69 stärktes de demokratiska perspektiven och uppmuntran till eleverna att ta ställning och engagera sig i samtida samhällsutmaningar och skoldemokratin (Skolöverstyrelsen, 1969). Samtidigt med omdanandet av grundskolan infördes en läroplan för gymnasiet 1970 vilket gjorde att vissa perspektiv stärktes för att förbereda eleverna för vidare studier (exempelvis de internationella perspektiven). Även om yrkes- och studieperspektiven fanns kvar uppvisade Lgr69 en mer disciplinär karaktär där samhällskunskapsämnet låg nära vetenskaperna i sitt fokus på statsvetenskap och nationalekonomi, (sociologiska/psykologiska perspektiv skevs också fram på ett nytt sätt). Eleverna på lågstadiet fortsatte också att möta samhällskunskap inom ramen för hembygdskunskap.

Lgr80

1980 års läroplan för grundskolan (Lgr80 med ändringar 1988, Skolöverstyrelsen, 1980) var mer radikal i sin utformning. Samhällskunskap skrevs inte fram som ett eget ämne utan sammanfogades med historia, geografi och religionskunskap i form av ett *samhällsorienterande ämne* (SO). I gemensamma mål skulle samhället studeras utifrån rumsperspektiv, tidsperspektiv, samhällsperspektiv samt människans frågor inför livet och tillvaron. Det var ganska lätt att identifiera de olika ämnesinslagen, men kursplanen gav tydliga signaler om att undervisningen skulle utgå från helheten och inte de vetenskapliga disciplinernas betraktelser av enskilda delar. Kursplanen betonade även elevens perspektiv,

¹ Det relativa betygssystemet användes fram till 1994 då såväl grundskolan som gymnasiet fick ett målrelaterat system.

och begreppet *samhällsfråga* introducerades, vilket ytterligare förstärkte intrycket av ett tvärvetenskapligt angreppssätt samt vikten av att utgå från elevernas egna erfarenheter i undervisningen. Den inledande syftesbeskrivningen lyfte särskilt fram de samhällsorienterande ämnenas roll i demokratisk fostran: ”Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 119). I och med detta försvann också den tidigare dominansen av att förbereda för vidare studie- och yrkesval även om innehållet fanns kvar under rubriken arbetsliv. Det relativa betygssystemet behölls, men betyg gavs nu först i årskurs 8 och i de allra flesta fall som ett sammanhållet SO-betyg (dock gånger fyra – lokala varianter förekom).

Lpo94

Under 1990-talets första år inleddes ett stort omdaningsarbete genom en ny läroplanskommitté som utmynnade i huvudbetänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Förslagen och förändringarna av grundskolans (Lpo94) och gymnasiets (Lpf94) läroplaner (Utbildningsdepartementet, 1994, 2000) var dramatiska och på många sätt ett brott mot tidigare läroplaner – inte minst i kunskapssyn. Samhällskunskap blev nu ett eget ämne igen i grundskolan, men de vetenskapliga disciplinerna var fortsatt mindre precist framskrivna och en tydlig ”innehållsförteckning” saknades även om tidsenliga perspektiv som globalisering skrevs fram (i praktiken skulle dock SO-ämnet leva kvar). Läraren fick därmed mer ansvar för att fylla undervisningen med innehåll. 1980 års starka betoning på medborgarbildning tonades ner, men demokratiperspektiven kvarstod – dock med fokus på individens anpassning till en föränderlig värld. Samtidigt avvecklades det relativa betygssystemet och ett målrelaterat system infördes, dock med ”uppnåendemål” och ”strävansmål”, vilka var relativt otydliga i relation till betygen – särskilt strävansmålen. Mycket av motivationen till förändringarna av kunskapssynen handlade om nya krav i en global värld där faktakunskaper inte längre var tillräckliga, men också om en förändrad kunskapssyn där Aristoteles kunskapsformer (*techne, episteme, fronesis*) fördes in genom de så kallade fyra F:en: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. De fyra F:en var inte tänkta att ses som en progression utan var tänkta att beskriva att kunskap kan ta sig olika uttryck och vara såväl teoretisk som praktisk. I verkligheten kom dessa filosofiska begrepp ofta att bli tolkade som just progression och översattes till den nya betygsskalans G, VG och MVG. Kritiken mot Lpo94 var omfattande och när den borgerliga regeringen tillträdde 2006 inleddes ett reformarbete.

Lgr11

Läroplanen för grundskolan 2011 (Lgr11, Skolverket, 2011) kom att formalisera och stärka kopplingen till de vetenskapliga disciplinerna och då särskilt fem områden vars stoff funnits mer eller mindre tydligt i de tidigare läroplanerna: statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi, rättsvetenskap och mediekunskap (samt ett mer generellt område kring samhällsvetenskapligt arbetssätt). Ämneskunskaperna betonades genom grundskolans alla år, men blev inte uppdelad förrän i mellanstadiet. I lågstadiet bevarades med andra ord de samhällsorienterande ämnena. Även om läroplanen 2011 hade ett ökat ämnesfokus kvarstod den kunskapssyn som hade införts i och med Lpo94, men nu uttrycktes olika kunskapsformer som kunskap (fakta, förståelse) respektive förmåga (färdighet, förtrogenhet). Förmågorna var särskilt framskrivna i sex förmågemål där undervisningen skulle fokusera på att utveckla analys, reflektionsförmåga, kritiskt granskande och informationssökande. Medborgarbildande ideal går att återfinna i Lgr11, men i likhet med gymnasiets läroplan (Lgy11) var demokratiuppdraget inte särskilt framskrivet för samhällskunskapsämnet utan sågs som ett gemensamt uppdrag eller gemensam angelägenhet för alla lärare. Det kan dock framhållas att samhällskunskap var ett av de mest framträdande ämnena i demokratiarbetet och att ett aktivt och ansvarstagande medborgarskap var tydligt framskrivet (vidare var ett av förmågemålen att uttrycka sina egna åsikter i argumentation). Det målinriktade betygssystemet kvarstod, men läroplanen betonade också starkt bedömningsaspekterna och läroplanen kom att bli ett betydelsefullt policydokument och då särskilt kunskapskraven med sina värderande adjektiv på de olika betygsnivåerna. 2010-talet präglades av olika former av tillämpningsföreskrifter för lärare där allt mer detaljerade beskrivningar av formativ och summativ bedömning sammanställdes. I kölvattnet av denna utveckling sågs Lgr11 som allt för stofftyngd, komplex och med för lite fokus på kunskap.

Lgr22

I kölvattnet av kritiken mot Lgr11 blev den nu gällande kursplanen för samhällskunskap präglad av en ambition av förenkling och förtydliganden. Syftesbeskrivningen kortades ner, men i stora drag var skrivningarna nära den tidigare kursplanen. De medborgarbildande idealen fick en större plats i det inledande stycket följt av de kunskaper och förmågor som undervisningen skulle utveckla. En av de större förändringarna var att de tidigare sex förmågemålen nu ersatts av två uttalade kunskapsmål (fakta, förståelse) och ett mer sammansatt förmågemål där analys, kritiskt granskande och informationssökande var betonat. De innehållsområden som angavs är desamma som i Lgr11 (det vill säga innehållsmål från

statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi, rättsvetenskap och mediekunskap), men kortades ner något – exempelvis från 25 till 20 punkter i årskurs 7-9.² De förändringar som är mest påtagliga i kursplanen var de nya betygskriterierna (vilket nu ersatte de tidigare kunskapskraven) som var mindre omfattande även om de värderande adjektiven fanns kvar. En rimlig tolkning är att bedömningen nu förflyttats över mer tydligt till läraren och att bedömningar ska göras av lärarprofessionen och i mindre utsträckning genom tillämpningsföreskrifter. Allt för lite tid har emellertid förflutit sedan införandet för att göra några uttalanden om lärares arbete med den nya kursplanen.

Grundskolans samhällskunskapsämne		
Läroplan	Innehållsaspekter och prioriteringar	Betygssystem och skala
Lgr62	Brett ämne med fokus på samlevnad i samhället, särskilt förberedelse för arbetsmarknad och hantering av praktiska frågor. Arbetsliv, ekonomi och formell politik dominerar ett tydligt framskrivet innehåll.	Relativt system med ämnesbetyg 1–5 i årskurs 4–9 (i samhällskunskap, gemensamt betyg för SO-ämnena i årskurs 4–6).
Lgr69	Fokus på orientering i ett tydligt framskrivet innehåll, men också perspektivtagande och olika tolkningar av samhällslivet. Stärkt demokrati med betoning på elevens deltagande i skolans inre demokratiska arbete (t.ex. elevråd) och att ta ställning i samhällsfrågor.	Relativt system med ämnesbetyg 1–5 i årskurs 4–9 (i samhällskunskap, gemensamt betyg för SO-ämnena i årskurs 4–6).
Lgr80	Eleven i fokus, tvärvetenskapliga perspektiv med de andra SO-ämnena. Samhällsorienterande ämnen ses som de viktigaste i en demokratisk förberedelse.	Relativt system med ämnesbetyg 1–5 i årskurs 8–9.
Lpo94	Vagt framskrivet innehåll med fokus på demokrati, mänskliga rättigheter, samhällsrelationer och ekonomi. Olika kunskapsformer tydligt framskrivna (SO-ämnet lever i praktiken kvar).	Målrelaterat system med U, G, VG, MVG i ämnesbetyg i årskurs 8–9.
Lgr11	Vetenskapliga perspektiv i fokus på mellanstadiet och högstadiet. SO-ämnet avvecklas. Olika kunskapsformer (fakta-förmåga) lever kvar. Samhällskunskap har inte ensamt ansvar för medborgarbildningsperspektiven.	Målrelaterat system med F–A i ämnesbetyg i årskurs 6–9.
Lgr22	Vetenskapliga perspektiv i fokus på mellanstadiet och högstadiet. Tydlig progression mellan stadierna och försök till förenklingar. Bedömningsperspektiven nedtonade.	Målrelaterat system med F–A i ämnesbetyg i årskurs 6–9.

Tabell 1: Läroplanerna grundskolan genom tiderna. Grundskolan har haft sex läroplaner sedan införandet 1962 (1960 fanns en första försökläroplan). I jämförande perspektiv har gymnasiet haft fyra läroplaner sedan införandet 1970 (1965 kom en första försökläroplan för gymnasiet).

² Ambitionen att göra något åt stoffträngsel kan vara ett utmanande uppdrag. Frågor om stoffträngsel och inte minst intresseorganisationers påverkan behandlas vidare i del 5.

2.3 Några läroplansteoretiska reflektioner

Centralt i tolkning av läroplaner, ämnes- och kursplaner som den i samhällskunskap är läroplansteori (*eng. curriculum theory*). Området är relativt brett och omfattar såväl pedagogiska som ämnesdidaktiska perspektiv. Intentionen här är inte att göra en allomfattande läroplansteoretisk analys, men det kan ändå vara intressant att diskutera några relevanta perspektiv som kan anläggas på de sex läro- och kursplaner som funnits sedan grundskolan infördes 1962.

Ett *första* perspektiv som kan anläggas är Gert Biestas (2011) diskussion om utbildningens syfte och roll. Biesta menar att all undervisning innehåller *kvalificerande, socialiserande* och *subjektifierande* dimensioner. I detta perspektiv ska samhällskunskap bidra med att kvalificera eleverna – alltså göra eleverna mer kunniga – exempelvis i statsvetenskapligt, ekonomiskt och sociologiskt innehåll. Samtidigt syftar undervisningen till att socialisera eleverna in i det befintliga samhället, att eleverna ska acceptera det rådande samhället och framför allt de demokratiska förutsättningarna för vårt sätt att leva. Slutligen ska också eleverna utvecklas till att bli egna subjekt, det vill säga självständigt tänkande och kritiska individer som på sikt kan förändra och utveckla samhället (Sandahl, 2015). I detta perspektiv kan Lgr62 och Lgr69 sägas domineras av socialisation och kvalifikation till ett arbetsliv snarare än i vetenskapligt tänkande. Lgr80 och i viss utsträckning Lpo94 har tydligare subjektifierande dimensioner medan de senaste två (Lgr11, Lgr22) har klart kvalificerande dimensioner framskrivna genom sitt fokus på vetenskapligt innehåll.

Ett *andra* perspektiv kommer från brittisk utbildningssociologi där Michael Young och Johan Müller (Young & Müller, 2013) argumenterat för att läroplaner bör ge den bästa formen av kunskap till eleverna, så kallad *kraftfull kunskap* (powerful knowledge). Sådan kunskap hämtas från de vetenskapliga disciplinerna eftersom det är i dessa sammanhang som den bäst utprovade och uppdaterade kunskapen finns. I detta perspektiv är det den disciplinära kunskapen som kan förändra elevernas förståelse för världen och därigenom ge agens – från en förståelse som enbart grundar sig i elevernas egna erfarenheter till en systematisk grundad förståelse. Denna kunskap är långt från enbart memorerade av begrepp och fakta utan innehåller just det vetenskapliga förhållningssätt och arbetssätt som präglar vetenskap i högre utbildning. I samhällskunskap är det med andra ord att erövra såväl samhällsvetenskapliga

begrepp som samhällsvetenskapliga förmågor. Young och Müller (2010) har här diskuterat tre olika vägval för utbildning.

Ett första vägval (future 1) är att poängtera bestämda (fakta)kunskaper där utbildningens roll primärt är att memorera och tradera vetenskaplig kunskap. Ett andra vägval (future 2) är mer lärandecentrerad och fokuserar på generiska kompetenser utan större koppling till de vetenskapliga disciplinernas ämnesförståelser (exempelvis problemlösningsförmåga eller kritiskt tänkande). Det tredje vägvalet (future 3) är just kraftfull kunskap, det vill säga att fokusera på såväl fakta som förmågor, men då de särskilda ämnesrelaterade. Utifrån de utbildningssociologiska perspektiven kan Lgr62 och Lgr69 ses som future-1-läroplaner i sitt fokus på innehåll medan Lgr80 och Lpo94 har mer generellt fokus vilket motsvarar future 2. De senaste läroplanerna kan sägas ha haft mer future-3-ambitioner i sitt fokus på ämnesrelaterade kunskaper och förmågor.

En *tredje* infallsvinkel är historisk läroplansanalys där till exempel Tomas Englund (1986) identifierat tre olika läroplanskoder: i) en klassisk kod med fokus på förmedling av kulturarv; ii) en rationell kod som fokuserar på samhällelig nytta och vetenskaplighet samt; iii) en demokratisk kod med fokus på kritisk reflektion och demokratiskt medborgarskap. I ett sådant perspektiv var Lgr62 och Lgr69 primärt rationella med tyngdpunkt på samhällelig nytta. Lgr80 får vidare betraktas som en utpräglad demokratisk läroplanskod medan kommande läroplaner kan ses som en blandning av demokratisk kod och rationell kod där fokus särskilt legat på vetenskaplig rationalitet. Joakim Öberg (2019) har i en mer samtida kontext beskrivit läroplanerna som innehållsbaserade (Lgr62, Lgr69), problemfokuserade (Lgr80), kompetensfokuserade (Lpo94) och en mer resultatfokuserad läroplan genom Lgr11 (Öbergs uppdelning är före Lgr22, men det får ses som rimligt att se den som resultatfokuserad även om bedömningsperspektiven är något nedtonade). I tabell 2 finns en kort läroplansteoretisk sammanställning av dessa tre perspektiv.

Läroplan	Läroplansteoretiska aspekter
Lgr62	Dominans av socialisation och kvalifikation (för arbetsliv). Innehållsfokus och future 1-läroplan. Rationell kod och innehållsbaserad läroplan.
Lgr69	Dominans av socialisation och kvalifikation (för arbetsliv) men vissa subjektifierande aspekter. Innehållsfokus och future 1-läroplan. Rationell kod och innehållsbaserad läroplan.
Lgr80	Subjektifierande dimensioner tydliga. Generella kompetenser: future 2-läroplan. Demokratisk kod med problembaserat innehåll.
Lpo94	Relativt tydliga subjektifierande dimensioner, men dominans av kvalifikation (generella kompetenser). Generella kompetenser: future 2-läroplan Demokratisk kod med kompetensbaserat innehåll.
Lgr11	Kvalifikation dominerar. Kunskap och färdigheter med inslag av future 3-läroplan. Primärt rationell kod med inslag av demokratisk kod med resultatbaserat innehåll.
Lgr22	Kvalifikation dominerar. Kunskap och färdigheter med inslag av future 3-läroplan. Primärt rationell kod med inslag av demokratisk kod med resultatbaserat innehåll.

Tabell 2: Läroplanerna tolkade utifrån läroplansteoretiska, utbildningssociologiska och pedagogiska perspektiv.

3. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Skollagen (Skollag, 2010:800) stipulerar att svensk skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I detta kapitel kommer dessa två begrepp att diskuteras och relateras till tillgänglig kunskap om samhällskunskapsämnet i grundskolan. Kapitlet ska förstås som en slags metodologisk beskrivning av den vetenskapliga och professionella sammanhang som ligger till grund för kommande beskrivningar av ämnesförståelser, innehåll och undervisningsstrategier.

3.1 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – tolkningar och stipulationer

Vetenskaplig grund är ett begrepp som betecknar att undervisningens innehåll såväl som pedagogiska metoder ska bygga på forskning. Det innebär att lärare förväntas använda kunskap som har utvecklats genom vetenskapliga studier, till exempel om lärande i särskilda ämnen, motivation, begreppsförståelse eller bedömning. Det finns olika definitioner av vad som räknas som vetenskap, men i grundläggande mening kan det ringas in genom några övergripande punkter (se till exempel Skolforsningsinstitutet 2020c; Vetenskapsrådet, 2024):

- Vetenskap är **systematisk/metodisk**: Vetenskap bygger på systematiska undersökningar där bestämda metoder används för att samla in, analysera och tolka data.
- Vetenskap är **evidensstyrd**: Vetenskapliga slutsatser bygger på evidens eller belägg som kan kontrolleras.
- Vetenskap är **prövbar**: Vetenskap granskas och testas genom särskilda processer. Vetenskapliga undersökningar behöver redovisa hur undersökningar gått till och med vilka metoder/teorier så att andra forskare kan förstå, granska och upprepa undersökningen (transparens och intersubjektiv prövbarhet).

- Vetenskap är **kumulativ**: Vetenskaplig kunskap byggs stegvis, ny forskning bygger vidare på tidigare resultat och kan antingen bekräfta, fördjupa eller revidera tidigare forskning.

Som framgår av punkterna ovan gäller detta primärt empiriska studier, det vill säga studier av verkligheten. Men vetenskap innefattar också teoretiska arbeten där forskare konstruerar begrepp, modeller och förståelser av verkligheten. Dessa är tänkta att kunna användas för att förstå och tolka fenomen och genomgår samma form av kritisk granskning som resultat från empiriska studier. I många fall växer teorier fram ur empirisk grund.

I skolans verksamhet är vetenskaplig grund dels relaterat till det innehåll som behandlas, det vill säga att de kunskaper elever får i ett ämne som samhällskunskap ska grunda sig på det vi vet från forskning. Här fungerar med andra ord de vetenskapliga disciplinerna (exempelvis statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi) som en garant för att den kunskap som elever får om politiska, sociala och ekonomiska omständigheter är baserad i vetenskap (därav betydelse av disciplinär kunskap i skolämnen). Dels gäller den vetenskapliga grunden de pedagogiska och didaktiska undervisningsmetoder som lärare ska använda sig av. Denna del av den vetenskapliga grunden kan ses som mer problematisk eftersom sådan forskning sällan ger slutgiltiga sanningar om vad som fungerar och inte. Det finns etablerade sätt att mäta input (ex. undervisningstid, material) och output (betyg, resultat), men mycket kan ske i det som brukar kallas ”den svarta lådan”, det vill säga själva undervisningen (Black & William, 1998). Det som visar sig ge goda resultat i en undervisningskontext kan ge sämre resultat i en annan (internationell forskning sker också ofta utanför klassrummet, exempelvis i experimentmiljöer). I denna diskussion är evidensbegreppet centralt – det vill säga vilka metoder/undervisningsstrategier som är belagda.³ Ämnesdidaktiken har försökt råda bot på denna svarta låda genom att kliva in i undervisningsprocesserna, men i många fall i mindre skala (enskilda klasser eller enskilda skolmiljöer) där fallen börjar bli många nog att göra en flerfallsstudieanalys (Stake, 2006).

Trots mindre fallstudier kan forskning om undervisning ge viktig information eller vägledning om vad som fungerar och inte. Inom utbildningsvetenskaplig forskning talas det alltmer om

³ Evidensbegreppet går att tolka på olika sätt i relation till utbildningsvetenskap, se t.ex. Levinsson, 2013; 2025. Levinsson menar att det ibland tolkas som hårda forskningsresultat, ibland som beprövad erfarenhet och att vi därför måste förstå dess begränsningar och kontext för att använda det meningsfullt i skolan.

vikten att lärare arbetar på *vetenskaplig grund* där de kritiskt granskar och reflekterar över sin undervisning och därigenom övar sig i att vara öppen för att testa och utveckla nya arbetssätt utifrån forskningsresultat och lära sig att förhålla sig till forskningens styrkor och svagheter (Skolforskningsinstitutet, 2020c). På så sätt kan eleverna få undervisning som är både tillförlitlig och utvecklande och samtidigt berika lärares undervisningspraktik. Detta perspektiv betonar med andra ord lärares vetenskapliga litteracitet och förmåga att avgöra forskningens relevans och evidens för den egna undervisningen.

Beprövad erfarenhet stipuleras inte i närmare utsträckning i skollagen, men Skolverket beskriver det som erfarenhet som ska ”vara prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många” (Skolverket, 2018a, s. 4). Skolverket exemplifierar hur beprövad erfarenhet kan byggas i tre steg: *Erfarenhet* där en undervisningsidé prövas av en person och sedan som *prövad erfarenhet* där idén prövas av flera kollegor tillsammans genom gemensam reflektion och dokumentation. Sist blir undervisningsidén *beprövad erfarenhet* genom att den testas av flera grupper och dokumenteras samt systematiseras för att kunna föras vidare (Skolverket, 2018b). Närmaste förebild är vårdens kliniska erfarenhet som systematiserar kunskap som utvecklats genom upprepade observationer och långvarig användning i professionell vårdpraxis under kontrollerade former och där resultaten har varit stabila över tid. Sådan kunskap ses som kollektiv och kritiskt granskad erfarenhet inom professionen (DeWitt et al., 2021; Socialstyrelsen, 2020).

Viktigt att påpeka är dock att i vårdssammanhang blir *beprövad erfarenhet* ofta mer standardiserad och kollektivt institutionaliserad genom riktlinjer. I skolan är beprövad erfarenhet mer kontextuell och praktikinära, där kollegial reflektion och lokalt utvecklingsarbete spelar större roll. Skolans beprövade erfarenhet kan alltså beskrivas som **muntlig, lokal och kollegial**. Vidare studeras ofta individers svar på behandlingar inom vården, medan skolan ofta studerar grupperns ”svar” på olika former av undervisning (DeWitt et al., 2021; Levinsson, 2013). Det kan också tilläggas att vården internationellt har flera etablerade tidskrifter som dokumenterar professionens beprövade erfarenheter, vilket är mer ovanligt för läraryrket. Skolverkets relativt strikta framskrivning av vad som utgör beprövad erfarenhet ger för handen att det blir ganska tunnsått med beprövade undervisningsmetoder som genomgått samtliga steg, men det finns dokumenterade exempel, bland annat via lärarstiftelsen, Ifous och särskilda professionstidskrifter.

3.2 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i samhällskunskap – en lägesbeskrivning

Den vetenskapliga grunden för samhällskunskapsämnet i skolan (vid sidan av den disciplinära kunskapen) vilar i stor utsträckning på studier utförda i skolans senare år, särskilt gymnasiet. Det finns få empiriska studier som har årskurserna F-6 som sitt fokusområde och mer forskning har efterfrågats under många år (se t.ex. Sandahl et al., 2022). Fokus på den formella skolans senare år gör att behandlingen av innehållet ofta är avancerat och nära det disciplinära sättet att hantera fenomen (exempelvis elevers hantering av vetenskaplig analys). Det finns en del internationell forskning på yngre åldrar som tar sig an samhällsvetenskapligt innehåll i läromedel, prov och klassrum men eftersom samhällskunskapsämnet är ett särpräglad nordiskt ämne är undervisningskontexterna ofta annorlunda än de i Norden.

Samhällskunskapsdidaktisk forskningen har till stor del varit småskalig och kvalitativ, vilket gör att det saknas generaliserbar kunskap om hur ämnet undervisas i praktiken. Det finns få studier som undersökt större elevgrupper, inte minst i termer av lärande. Ett undantag i nordiskt sammanhang är de så kallade QUINT-undersökningarna (Quality of Education in the Nordic Countries) som med hjälp av särskilda observationsprotokoll utforskat hur lektioner i samhällskunskap genomförs och med vilken kvalitet (Christensen & Mathé, 2023; Mathé & Christensen, 2024).⁴ Ett annat undantag är ICCS-undersökningarna (Arensmeier, 2024; Skolverket, 2023) som undersöker elevernas demokratikunskaper och demokratiattityder. Ingen av dessa stora undersökningar gör dock studier som pekar på mer eller mindre lyckade undervisningsstrategier, men ger ett gott underlag till att diskutera ämneskonceptioner och innehållsfrågor i samhällskunskapsämnet. Till dessa undersökningar kan också skolmyndigheternas egna rapporter tillfogas. Skolverket, Skolinspektionen och andra myndigheter har producerat flertalet rapporter med större empiriskt underlag (se t.ex. Skolverket, 2005; Skolinspektionen, 2012, 2020), men utan vetenskapligt utförande och

⁴ Undersökningarna har studerat flera olika skolämnen i de nordiska länderna och använder så kallade PLATO-protokoll. Protokollet skapades för språkundervisningen och mäter inte elevers prestationer direkt, utan snarare lärarens praktik. Protokollet består av ett antal dimensioner (t.ex. hur läraren strukturerar lektionen, hur text används, hur frågor ställs, hur mycket elever ges utrymme att resonera och analysera). Observationer kodas på en skala (ofta 1–4), vilket gör det möjligt att kvantifiera undervisningens kvalitet. Se Klette et al., 2025. Mathé & Christensen, 2024 (jämför Jakobsson & Walkert, 2022) har arbetat med samhällskunskapsämnet i delprojektet QUISS (Quality of Education in the Social Studies) tillsammans med nordiska forskare.

granskningsförfarande. Underlaget kan dock vara intressant som en indikator på vad som sker i skolan eftersom de i flera fall studerat olika skolmiljöer i landet.

Samtidigt är det viktigt att påpeka att också den kvalitativa forskning som gjorts inom samhällskunskap – i Norden såväl som internationellt – gett forskarsamhället betydande insikter. Det handlar bland annat om lärares ämnesförståelse, om läromedlens innehåll, teoretiska och empiriska bidrag till innehållsfrågor om kunskaper och förmågor och vad som är utmanade och möjliggörande inom ramarna för skolans samhällskunskapsundervisning. De senaste åren har också flera studier studerat elevers lärande i klassrummet och vilka strategier som ger goda resultat. Från forskningssynpunkt kan det sägas att det tyder på att det samhällskunskapsdidaktiska fältet mognat, det vill säga att det finns tillräcklig kunskap om undervisningens förutsättningar och ramar för att sjösätta mer praktikorienterade och undervisningsutvecklande forskningsprojekt (Sandahl, 2018; Sandahl et al., 2022). Här finns flera exempel som kretsar kring olika samhällsfrågor som migration, privatekonomi och samhällsekonomi. Dominerande frågor har dock varit politiska eller demokratiska frågor och många ämnesområden är outforskade – särskilt gällande sociologiskt innehåll. Här ska också internationell forskning inom näraliggande fält (social studies⁵) och forskning i andra samhällsorienterade ämnen lyftas fram – särskilt i relation till undervisningsstrategier. Inom de samhällsorienterade ämnena är historia och geografi ämnesområden där undervisningsstrategierna ofta är direkt översättningsbara, det vill säga valet av metoder och perspektiv är nära besläktade med tänkbara arbetssätt i samhällskunskap. Studier i andra ämnen kan med andra ord ha hög relevans för att dra slutsatser om undervisningsstrategier i samhällskunskap.

Gällande *beprövad erfarenhet* är underlaget mindre om Skolverkets (2018b) samtliga kriteriesteg ska appliceras. Här kan dock särskilt FoU-verksamheten i Stockholms stad lyftas fram som goda exempel på tillvägagångssätt som möter kraven om beprövad erfarenhet. Dels är de så kallade *doing-seminarierna* på Globala gymnasiet i Stockholm ett bra exempel på framtagande av strukturer för att skapa möjlighet för samtliga steg i beprövad erfarenhet, inte minst möjligheten att publicera professionsvetenskapliga artiklar genom tidskriften SO-

⁵ I nordamerikansk forskning står ofta ”social studies” i fokus. Social studies är ett kombinationsämne där historia i de flesta fall är huvudämne, men kursplaner/ämneshöjningar är bestämda på delstatsnivå eller i provinserna i USA respektive Kanada. I flera fall finns mer tydligt framskrivna områden som i Sverige tillhör samhällskunskap, t.ex. statsskick, politiska ideologier och samhällsekonomi (för forskningsöversikt om social studies i Nordamerika, se Barton & Avery, 2016).

didaktik, vilken möjliggör spridning av utprovade lektioner. Doing-seminarierna i kombination med externa medel för forskning har också gjort att utprovade modeller kunnat publiceras, exempelvis frågedriven undervisning (se Britton et al., 2025). Dels är ULF-verksamheten i *Stockholm Teaching and Learning Studies* ett gott exempel på en miljö där beprövad erfarenhet kan bli dokumenterad och spridd i större skala.⁶

3.3 Sammanfattande slutsats om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Även om större studier av undervisningspraktik saknas, är bedömningen att det finns en god *vetenskaplig grund* för att dra slutsatser om ämnesförståelser, innehållsliga frågor samt om undervisningsstrategier och förutsättningar kring samhällskunskapsundervisningen i grundskolan. Som tidigare nämnt dominerar forskning på högre åldrar, men många av de resultat som producerats är överförbara till elever i de lägre stadierna i grundskolan, eller till deras lärare. *Beprövad erfarenhet* är ett område som är under utveckling med där det går att se flera positiva trender, inte minst genom den nationella satsningen på ULF⁷. Förhoppningsvis kommer detta arbete att resultera i mer praktikorienterad och undervisningsutvecklande forskning och dokumentation av lärares arbete i sin praktik.

⁶ Spridningen i samhällskunskap (och de andra samhällsorienterande ämnena) sker primärt via SO-didaktik (<https://www.so-didaktik.se/>) som är Sveriges enda professionsvetenskapliga tidskrift för skolans undervisning i de samhällsorienterande ämnena.

⁷ ULF står för Undervisning-Lärande-Forskning och är sedan 2025 är permanent verksamhet där skolans huvudmän (genom Ifous) i samverkan med lärosätena möjliggör forsknings- och utvecklingsprojekt i samverkan. Verksamheten organiseras i geografiska noder i Sverige, se <https://www.ulfavtal.se/> för mer information.

4. Ämnesförståelser

I ett ämnesdidaktiskt sammanhang är ämnesförståelser, eller ämneskonceptioner, ett centralt tema för att förstå de val som lärare gör i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. Begreppet syftar på de föreställningar, förståelser och syn en lärare, läromedelsförfattare eller styrdokumentsförfattare har om ett skolämnes karaktär, syfte och centrala innehåll. Det handlar med andra ord om hur det går att definiera ämnet, vad det syftar till och vilka kunskaper, färdigheter och förmågor som anses viktiga och hur dessa ska förmedlas (Olsson, 2019; Berg, 2014; Knutas, 2008). Förenklat kan det beskrivas som svar på de didaktiska grundfrågorna *varför, vad, hur och för vem*.

Även inom ett nationellt skolsystem som det svenska finns inte *en* ämnesförståelse utan det går att argumentera för att det finns flera olika samexisterande förståelser i historiska och rådande styrdokument (som dessutom tolkas olika), i läroböcker, hos lärare på olika stadier i skolan och hos enskilda elever (Schüllerqvist, 2012). Äldre ämneskonceptioner kan alltså samexistera med nyare och olika ämnesförståelser kan finnas inom en enskild skolas kollegium vilket ibland kan leda till spänningar mellan tradition och förnyelse och mellan olika tolkningar av mål och innehåll. Förståelsen av samhällskunskap som skolämne går att diskutera ur såväl ett empiriskt som ett teoretiskt perspektiv. Med empiriskt menas här forskning på lärares förhållningssätt till ämnet och deras realisering i klassrummet. Teoretiska perspektiv hänvisar till den forskning som försökt skapa modeller för vad samhällskunskap är och vad som utgör dess kärna. Dessa två ska ses som tätt sammanbundna – de teoretiska resonemangen bygger till stora delar på empiriska observationer (såväl vetenskapliga som beprövad erfarenhet), men har haft en ambition att skapa teoretiska modeller för att förstå olika tolkningar av vad samhällskunskapsämnets syfte och innehåll består av.

4.1 Empiriska undersökningar av samhällskunskapslärares ämnesförståelse

En utgångspunkt i diskussionen kring samhällskunskapslärares förståelser av ämnet kan vara de läroplaner som gällt sedan grundskolans införande (se vidare i kapitel 3). Tomas Englund (1986) har exempelvis pekat på olika koder i läroplanerna och hur dessa ger utrymme för

olika förståelser. I de senaste läroplanerna har den demokratiska och rationella koden varit viktig, vilket påverkat såväl läromedelsförfattares som lärares syn på ämnet (Bronäs, 2000, 2003). Sandahl (2014) har visat att den rationella vetenskapliga (disciplinära) synen på ämnet fått en allt mer framträdande roll i styrdokumentet även om en del av innehållet alltid präglats av samhälleliga intressen gällande värderingar och kunskaper (jfr. Persson, 2018). Det finns inga studier gjorda på större grupper av samhällskunskapslärare och deras ämnesförståelser, men flertalet studier har haft lärare som sitt huvudsakliga studieobjekt (Sandahl et al., 2022). I dessa studier är det tydligt att samhällskunskapslärare uppfattar, och undervisar, samhällskunskap på olika vis och med olika mål. Samhällskunskap framstår som ett ämne som i mångt och mycket skapas i klassrummen – i mötet mellan elev, lärare och innehåll i olika kontexter och med olika elevgrupper (Öberg, 2016).

I de allra flesta fall har det varit samhällskunskapslärare i grundskolans senare år och på gymnasiet som varit i fokus, men Kristiansson (2014, 2017) har visat att mellanstadielärare uppfattar ämnet som oklart och utan hemvist. Bilden av samhällskunskap har länge varit att det är just ett otydligt ämne med vag koppling till vetenskapliga discipliner (Bronäs & Selander, 2002), men senare forskning (exempelvis Lindmark, 2013; Olsson, 2016) visade att det inte uppfattas så av ämneslärare. Lärarna tycks skickliga på att hålla ihop frågor och ämnen som till synes är motsägelsefulla. De ser det alltså som ett tydligt ämne med starka kopplingar till bland annat statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Att landets lärarutbildningar har en stark dominans av dessa discipliner (särskilt statsvetenskap) bidrar säkerligen till att lärare ser just dessa som grund för skolans samhällskunskapsämne (Johansson, 2017). De senaste årens empiriska forskning i samhällskunskapsdidaktik gör det möjligt konstruera några vanligt förekommande ämnesförståelser hos samhällskunskapslärare. Dessa konceptioner ska ses som idealtyper snarare än som förkroppsligade i enskilda lärare – forskningen visar snarare att en enskild lärare kan omfattas av flera olika förståelser beroende på vad som diskuteras (Sandahl & Björklund, 2025). Utgångspunkten för dessa idealtyper är primärt Torbjörn Lindmarks (2013) avhandling om gymnasielärares konceptioner, men också Christina Odenstads (2010), Roger Olssons (2016) och Joakim Öbergs (2019) forskning om lärare och deras bedömningar ligger till grund för beskrivningarna. De fyra idealbeskrivningarna av samhällskunskap utgörs av faktaämnet, värdegrundsämnet, analysämnet och medborgarbildningsämnet.

Faktaämnet

Faktaämneskonception präglas primärt av en syn där samhällskunskapen syftar till att allmänbilda eleverna kring politiska, ekonomiska, sociala, rättsliga och mediala kunskapsområden. För läraren i en sådan ämnesförståelse är de disciplinära koderna och strukturerna från statsvetenskap, ekonomi och sociologi viktiga i urval av såväl innehåll som undervisningsmetoder (Odenstad, 2010; Sandahl, 2015; Öberg, 2016), men fokus ligger snarare på att förmedla analyser som gjorts i dessa fält än att låta eleverna tränas i att göra egna analyser och därmed öva sina förmågor. På detta sätt kan samhällskunskap sägas vara en slags miniversion av de vetenskapliga discipliner som ämnet utgörs av. Här blir sakinnehållet primärt och lärare förhåller sig ofta till olika slags undervisningskanon som har sitt ursprung i exempelvis läromedlen och hos lärarkollegier (Öberg & Bäckström, 2021). Även lärares personliga erfarenheter (Lindmark, 2013) och tidigare lärarerfarenhet (Björklund, 2020) blir viktiga i att utforma ämnesundervisningen. Eftersom fakta och förståelse står i centrum för ämnesförståelsen blir undervisningen dominerad av lärarstyrd förmedling även om det inte hindrar inslag av diskussion och egna ämnesfördjupningar. En faktaorienterad undervisning av detta slag kan sägas porträttera samhället som färdigkonstruerat och något att förhålla sig till.

Värdegrundsämnet

I en värdegrundsförståelse syftar samhällskunskapsundervisningen främst till att förmedla grundläggande värden, exempelvis demokrati, mänskliga rättigheter, ansvar och solidaritet. Undervisning har klara inslag av att påverka enskilda elever till att ta avstånd från auktoritära och totalitära idéer och regimer (Olsson, 2016; Solhaug, 2013). Ämnets identitet blir på detta sätt politisk med starka moraliska värderingar. Även om sakfrågor kan vara viktiga finns vaga kopplingar till de vetenskapliga disciplinerna och urvalsprinciperna blir präglade av aktualitetsfrågor, men också de frågor där läraren anser sig behöva ingripa och erbjuda eleverna – mer moraliskt riktiga – värderingar. Eftersom undervisningen på många sätt redan har färdiga svar på samtida, aktuella och kontroversiella frågor leder också denna form av undervisning till en slags förmedlingspedagogik där elever i mindre utsträckning förväntas undersöka eller analysera samhällsfrågor och sina egna ställningstaganden.

Analysämnet

I en ämnesförståelse där analys står i centrum ses samhällskunskapsämnet som ett disciplinärt ämne och undervisningen fokuserar på att lära ut och öva elevernas förmåga att tänka kritiskt, analysera, resonera och vara källkritiska. Fokus ligger med andra ord på förmågesidan i ämnet

snarare än på prepositionell kunskap i politiska, sociala och ekonomiska områden. Det innebär inte att sådan kunskap är oviktig, men innehållet i sig blir sekundärt i relation till att öva samhällsvetenskapliga förmågor. Källtolkning, perspektivtagande eller jämförelser står därmed i förgrunden för undervisningen – denna typ av samhällsvetenskapliga förmågor kallas i forskningen för tankeredskap eller andra ordningens begrepp (Sandahl, 2015, se vidare i kapitel 5). Ofta tar undervisningen sin utgångspunkt i undersökande arbetssätt (Sandahl, 2019, 2020) och blir därmed likt disciplinernas sätt att tänka eftersom det handlar om att utveckla elevernas förmåga att tänka samhällsvetenskapligt, vilket görs primärt genom övningar och utmanande uppgifter där eleverna förväntas lära sig grunderna i vetenskapliga förhållningssätt.

Medborgarbildningsämnet

En ämnesförståelse som präglas av medborgarbildning är snarlik den analyserande förståelsen av samhällskunskap. Den fokuserar dock inte enbart på att utveckla en ämneslitteracitet, utan värderar också elevernas deltagande i samhällslivet högt, det vill säga individuellt och kollektivt ansvarstagande i samhällsfrågor. Kopplingen till de vetenskapliga disciplinerna är stark, men förmågorna är inte enbart för att tänka samhällsvetenskapligt utan också som redskap att använda i diskussioner eller som hjälpmedel i situationer utanför skolan. Ett viktigt inslag blir här att samhället inte ses som färdigt utan som något som är i förändring och där elevernas värld därför måste få plats. Också i denna förståelse blir sakinnehållet sekundärt i relation till faktakunskaper även om dessa behövs i det samhällsvetenskapliga arbetet för att kunna dra slutsatser på goda grunder. Undervisningen syftar alltså till att utrusta eleverna med redskap för att kunna förstå, identifiera och agera i relation till olika samhälleliga arenor och samhällsfrågor. Det kan exempelvis röra sig om politiska, ekonomiska eller sociala orättvisor, hållbarhetsfrågor eller integration. Ämnesförståelsen leder till en undervisning som tenderar att bli elev- och aktualitetsstyrd eftersom kopplingarna mellan disciplin och elevens livsvärld då blir lättare att göra. Inläringen av stoff blir mindre framträdande (Björklund, 2025; Lindmark, 2013; Sandahl, 2019) eftersom fokus primärt ligger på förmågor och att kunna uttrycka sina åsikter i diskussioner av olika slag.

Det kan återigen understrykas att olika idealtyperna av ämnesförståelser som beskrivits ovan inte förstås som kategorier av lärare där enskilda lärare alltid uppfattar samhällskunskapsämnet på samma vis, eller för den delen arbetar på samma vis hela tiden. Det är snarare vanligt att samhällskunskapslärare skiftar fokus i sin undervisning, vilket kan relateras till

olika ämnesinnehåll, till olika samhällsfrågor och till aktuella händelser (Lindmark, 2013). Särskilt valår, dramatiska händelser eller ämnesinnehåll med stark disciplinär kategorisering, såsom ekonomi, påverkar lärare att anta olika ideal och växla mellan olika avsnitt och perioder över ett läsår eller en kurs (Olsson, 2016). Forskning (på gymnasiet) visar att analys- och medborgarbildningsförståelsen är mest frekvent förekommande i lärarnas ämnessyn när de får bedöma sin egen undervisning. Intressant är dock att studier av lärares uppgifter och prov snarare domineras av faktafrågor vilket stämmer mer överens med faktaförståelse av ämnet. Undervisningspraktik och bedömningspraktik behöver med andra ord inte vara samma sak (Lindmark, 2013; Odenstad, 2010). Studier av ämnesförståelser i nära besläktade skolämnen uppvisar liknande kategoriseringar (i historia, se t.ex. Berg, 2014; i geografi, se Molin, 2006). I tabell 3 visas de olika ämnesförståelserna och hur valet av svar på varför-frågan påverkar lärarnas svar i de andra didaktiska frågorna.

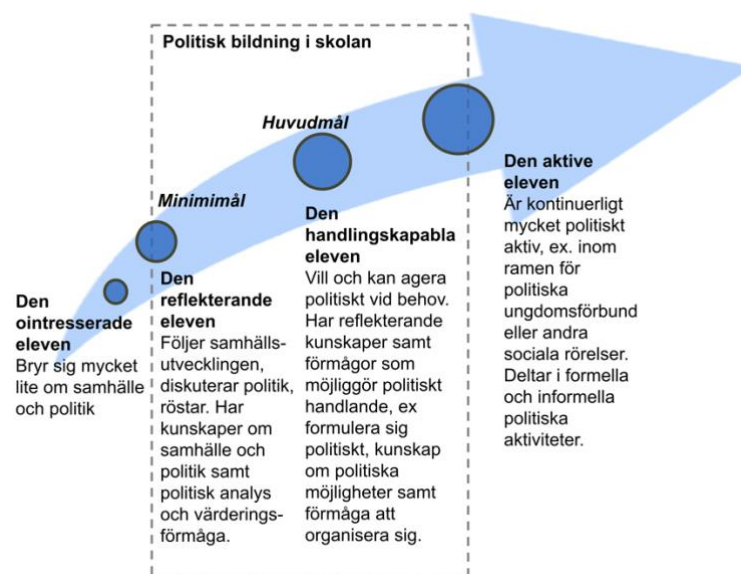
Ämnesförståelse	Faktaämne	Värdegrundämne	Analysämne	Medborgarbildningsämne
Didaktisk fråga				
Legitimitet (varför)	Allmänbildning	Värdeförmedling	Analys och kritiskt tänkande för bättre ämneskunskaper	Analys och kritiskt tänkande för aktivt deltagande i demokratin
Identitet	Minidisciplin	Politisk med moraliska ställningstagande	Disciplinär	Medborgarbildning genom disciplinerna. Samhället inte färdigt
Kunskap	Begrepp Fakta	Ställningstagande Moraliska förmågor	Fakta och förmågor	Fakta och förmågor för ett liv som medborgare
Innehåll	Sakinnehållet primärt "Kanon"	Demokrati, mänskliga rättigheter, solidaritet Innehållet styrt av aktuella frågor och elevers intresse	Stoffet inte det primära, förmågor i centrum	Stoffet inte det primära, förmågor i centrum Aktuella, kontroversiella och känsliga frågor i centrum (genom vetenskaplig lins)
Kommunikation	Förmedling	Förmedling	Undersökande	Undersökande och diskuterande

Tabell 3: Olika ämnesförståelser av samhällskunskapsämnet. Förståelserna ska här ses som en form av idealtyper. Valet av svar på varför-frågan påverkar hur lärarna ringar in ämnet och vilken kunskap och vilket innehåll de betonar.

4.2 Teoretiska konstruktioner av ämnesförståelse

De teoretiska modellerna är ofta baserade på empiriska resultat (exempelvis ICCS eller klassrumsstudier) men har en ambition att beskriva en ideal ämnesförståelse. De mest dominerande teoretiska diskussionerna kring dessa ideala ämnesförståelser rör medborgarbildning, det vill säga att idealet är det medborgarbildande ämne som beskrivits

ovan.⁸ I en sådan diskussion blir det naturligt att prata om var skolans (och samhällskunskaps- ämnets) gränser går, det vill säga hur pass långtgående skolans ansvar är att förbereda elever för ett deltagande i samhällslivet. Den tyske statsvetaren Joakim Detjen (2000; Detjen et al., 2012; jämför de svenska statsvetarna Amnå & Ekman, 2014) har klassificerat olika typer av elever som i) de *ointresserade* som inte följer samhällsfrågor i någon vidare utsträckning; ii) de *reflekterande* som är intresserade och kan mycket men vars politiska engagemang sträcker sig till att rösta; iii) de *handlingskapabla* som också har en förmåga att delta i politiska sammanhang (protester, kontakter med politiker etc.); samt iv) de *aktiva* som är engagerade i politik till exempel genom ungdomsförbund. Detjen (2000) menar att skolans huvudmål är att undervisningen ska bidra till handlingskapabla medborgare som inte bara kan politik utan också har förmågan att uttrycka sig och ta ställning. Skolans roll är däremot inte att utbilda aktivister – vad eleverna gör utanför skolan bör vara deras eget beslut. Att inte delta i politik på ett aktivt sätt är med andra ord ett val som lämnas till eleverna. I figur 1 illustreras Detjens idé om politisk bildning.⁹



Figur 1: Detjens (2000) idé om politisk bildning i ett skolsammanhang, här tolkad av Piepenburg och Arensmeier (2020, s. 129). Den streckade rutan är det uppdrag som innefattar skolans roll i politisk bildning.

Idén om den politiskt bildade eleven – det vill säga en förståelse av undervisningen som medborgarbildning – är intimt förknippat med samhällsvetenskapliga perspektiv. Att använda

⁸ Detta perspektiv går främst att spåra till den politiska bildningens tradition (Politische Bildung) som har haft ett starkt fäste i tysk samhällskunskapsdidaktik, se Weißeno (2016) och Reinhardt & Hyatt (2015) för en översikt om politisk bildning och innehåll i tysk samhällskunskap.

⁹ Detjen (2000) talar inte uttryckligen om ett samhällskunskapsämne, men utifrån den tyska skolans organisering är det rimligt att förstå samhällskunskap som ett bärande ämne i en sådan bildningsidé.

samhällsvetenskapens begrepp, arbetssätt och verktyg för att skapa en bättre förståelse av komplicerade samhällsfrågor är helt nödvändigt. Genomgående i samhällskunskapsdidaktisk forskning är betoning av disciplinerna, men dess relation till andra aspekter som elevens livsvärld, deliberation, engagemang eller handlingsberedskap kan variera. Vissa forskare vill särskilt lyfta fram de vetenskapliga perspektiven (ex. Blanck & Lödén, 2017), medan andra vill lyfta fram vikten av att deliberera om samhällsfrågor (se t.ex. Englund, 2000, 2006), medvetet lyfta konfliktytor från samhällsdebatten (Tryggvasson, 2018) eller låta elevernas egna tillblivelse få mer utrymme (Jägerskog et al., 2022). Inom den tyska traditionen av politisk bildning ska arbete med samhällsfrågor i undervisningen leda eleverna till ett gott omdöme (Detjen et al., 2012; jämför Tväråna, 2019). För Detjen (Detjen et al., 2012) innehåller en sådan samhällsvetenskaplig (politisk) kompetens mer än bara faktakunskaper (se figur 2), där också politisk motivation och politiska attityder spelar en viktig roll. Det kan dock konstateras att många delkomponenter snarare är allmändidaktiska än specifikt knutna till samhällskunskapsämnet.



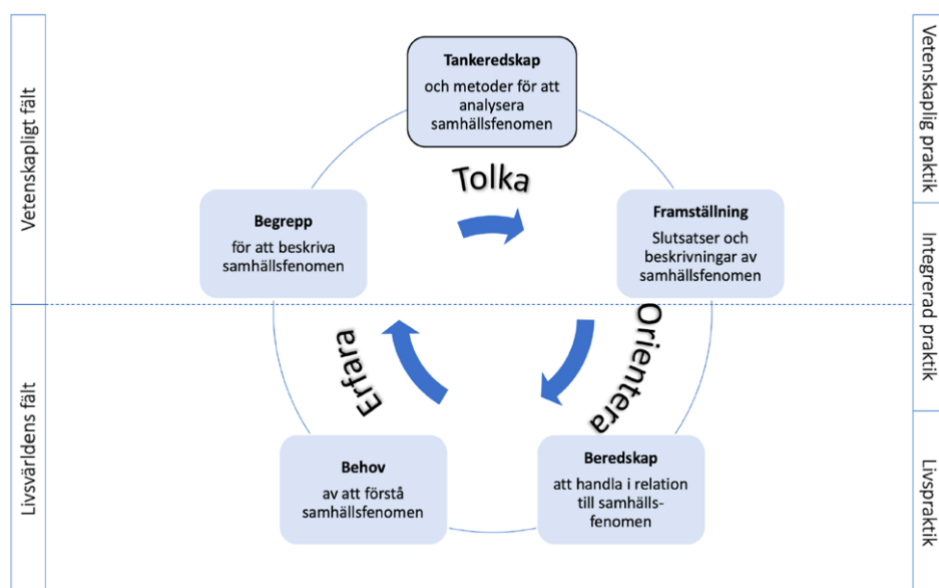
Figur 2: Detjens (Detjen et al., 2012) beskrivning av innehållet i en politisk kompetens.

Sammantaget kan sägas att samhällskunskapsdidaktisk forskning är relativt överens om en balans mellan samhällsvetenskapligt tänkande och mer medborgarbildande ambitioner utgör ämnets hjärta – samhället är inte färdigskapat utan kräver också att eleverna engageras och att deras perspektiv ges utrymme i undervisningen. Ett alternativt sätt att uttrycka detta är att ämnet behöver ha både *intern signifikans* och *extern relevans* (Olsson, 2016; Sandahl, 2019). Med intern signifikans menas här att undervisningen och lärandet innehåller begrepp, strukturer och teorier från disciplinerna, och med *extern relevans* menas att innehållet (kunskaper och förmågor) ska gå att använda i samhällslivet och vara relevanta för eleverna.

Den disciplinära kunskapen kan förändra elevernas förståelse för världen – från en förståelse som enbart grundar sig i elevernas egna erfarenheter till en vetenskapligt grundad förståelse. Disciplinär kunskap ger alltså eleverna kraftfullare möjligheter att förstå och kunna verka i ett demokratiskt samhälle. På detta sätt ses disciplinerna som **nödvändiga** för undervisning och lärande i samhällskunskap, men samtidigt är inte disciplinerna tillräckliga för att uppfylla både kunskapsmål och medborgarbildande mål som samhällskunskapen innehåller. Detta blir särskilt tydligt när samhällskunskapen berör frågor där lärande består i olika perspektiv och slutligen i olika åsikter. Här behöver helt enkelt undervisningen bjuda in eleverna till att pröva sina egna frågor och argument mot de frågor som undervisningen lyfter (Sandahl & Björklund, 2023; jämför de så kallade Beutelsbachprinciperna i Christensen & Grammes, 2020 och i det avslutande kapitlet). Här kan två teoretiska perspektiv på hur detta ska uppnås i undervisningen lyftas fram: disciplin-livsvärld och handlingskompetens.

Livsvärld och disciplin

För att uppnå medborgarbildning krävs kopplingar mellan elevens föreställningar och de som kommer från de samhällsvetenskapliga disciplinerna. Kopplingen mellan livsvärld och disciplin i samhällskunskapsundervisning handlar om att balansera elevernas personliga erfarenheter och perspektiv (livsvärlden) med vetenskapligt förankrad kunskap från akademiska discipliner som statsvetenskap, sociologi och ekonomi (disciplinen). Livsvärlden utgör grunden för elevernas förståelse av samhället, där erfarenheter skapar frågor och behov av förståelse. Genom en disciplinärt grundad undervisning tillförs elever nya begrepp, modeller och perspektiv som hjälper dem tolka och omorientera sina uppfattningar. Denna integration sker inte genom att livsvärlden ersätts, utan genom att elevernas egna berättelser och tolkningar utvecklas med hjälp av disciplinär kunskap. Johansson och Sandahl (2024) menar att de tre aspekterna – erfarenhet, tolkning och orientering – fungerar som en bro mellan livsvärld och disciplin genom att visa hur undervisning kan föra samman elevernas subjektiva perspektiv med analytiska verktyg från samhällsvetenskaperna, vilket stärker deras förståelse och engagemang i samhällsfrågor. I figur 3 illustreras kopplingarna mellan livsvärlden och det disciplinära.

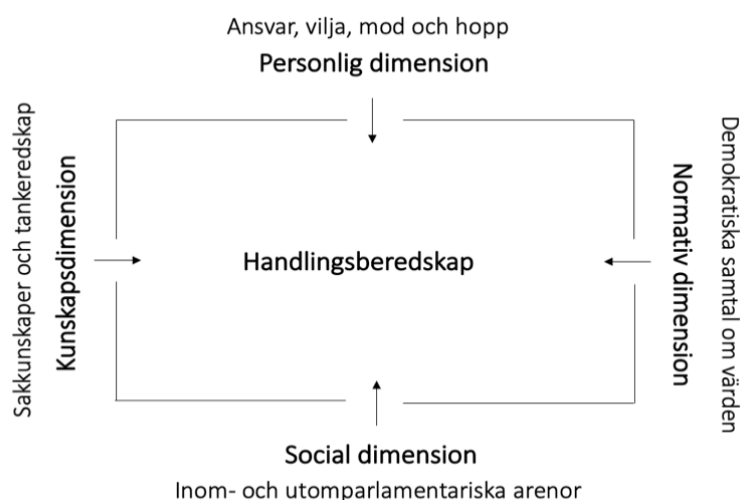


Figur 3: En illustration av processen att erfara, tolka och orientera sig i förhållande till samhällsreliga fenomen (Johansson & Sandahl, 2024). När elever upplever förändringar i ett samhällsfenomen uppstår ett behov av att förstå dessa förändringar i relation till livsvärlden. Undervisningen kan bidra med nya erfarenheter och disciplinära angreppssätt för att hantera det aktuella fenomenet – både i form av begreppslig förståelse och genom så kallade tankeredskap (se kapitel 5). När eleverna möter dessa nya angreppssätt uttrycker de så småningom sin förståelse i någon form av representation. Dessa nya förståelser gör det möjligt för eleverna att orientera sig i förhållande till det ursprungliga fenomenet. Denna nya orientering kan sedan vägleda dem i deras deltagande i samhället.

Handlingskompetens

För att tydliggöra det medborgerliga uppdraget kan handlingskompetensens fyra dimensioner användas. Modellen bygger på Carsten Schnacks (1994) arbete med handlingskompetens (*action competence*). Den bygger på fyra dimensioner som sammanfattas i figur 4:

1. **Kunskapsdimensionen** – Eleverna behöver ämneskunskaper och förstå hur samhällsvetare analyserar frågor, med hjälp av begrepp och tankeverktyg från t.ex. statsvetenskap och sociologi.
2. **Normativa dimensionen** – Undervisningen ska visa att samhällsfrågor kan uppfattas olika. Eleverna ska utveckla förmågan att ta ställning i demokratiska frågor, förstå olika perspektiv och försvara grundläggande demokratiska värden.
3. **Sociala dimensionen** – Eleverna behöver se hur samhällsförändring sker både inom och utanför parlamentariska sammanhang, t.ex. genom val, medier, aktivism eller konsumentval.
4. **Personliga dimensionen** – Elevernas egna livserfarenheter och framtidstro ska inkluderas. De ska ges möjligheter att engagera sig praktiskt i samhällsfrågor och uppleva att deras engagemang spelar roll.



Figur 4: Samhällsvetenskaplig handlingskompetens.

4.3 Ämnesförståelse i en ny kursplan – vikten av medborgarbildande perspektiv

De amerikanska utbildningsforskarna Joel Westheimer och Joseph Kahne (2004) framhåller att det finns avgörande skillnader i vad som förväntas av medborgare i demokratiska jämfört med auktoritära samhällen. I en demokrati förväntas medborgarna kunna identifiera samhällsproblem, engagera sig i samhällsfrågor och agera för att hantera orättvisor och negativa konsekvenser i samhället. Samtida utmaningar som klimatkrisen, geopolitisk instabilitet och ekonomisk ojämlikhet (Adams, 2019; Barton & Ho, 2022) kräver medvetna medborgare – men framtidens problem är ännu okända (Crowley & Swan, 2018; Parker, 2005). Dessa höga krav på medborgare i en demokrati ställer också krav på utbildningen.

Elever behöver därför övas i att tänka kritiskt, särskilt i relation till makthavare och samhällsaktörer – till skillnad från diktaturer där lydnad premieras. Därför måste undervisningen i demokratiska samhällen genomsyras av multiperspektivitet – en förståelse för att samhällsproblem kan ses ur olika synvinklar och lösas på olika sätt. Elevernas egna erfarenheter, uppfattningar och handlingsförmåga (agens) bör tas tillvara och kopplas till deras livsvärld som en central del i undervisningen. En utmaning med detta uppdrag är att dess resultat ofta inte visar sig förrän långt efter utbildningen är avslutad. Lärare formar i praktiken framtida medborgare – det Ames (2021) kallar ”human becomings” snarare än

”human beings”. I detta arbete spelar samhällsvetenskaplig undervisning en viktig roll genom att erbjuda både kunskap och verktyg för att analysera och påverka samhällsfrågor.¹⁰

En stark rekommendation utifrån forskning om samhällskunskapsämnet i svensk skola är alltså att de medborgarbildande ambitionerna bör få en särskild plats också i kommande kursplan för grundskolan. Det är dock viktigt att understryka att medborgarbildning i sig inte ska bedömas eller betygsättas. Av den anledningen bör de medborgarbildande perspektiven främst få plats i kursplanens **syftesbeskrivning** och i likhet med nuvarande ämnes- och kursplaner för grundskolan och gymnasiet skrivs fram som det övergripande syftet med samhällskunskapsundervisningen. I läroplansutredningens betänkande (SOU 2025:19) ges ett förslag för samhällskunskaps syftesbeskrivning som ligger i linje med sådana medborgarbildande perspektiv:

Människor har i alla tider varit ömsesidigt beroende av varandra när de skapar och utvecklar samhällen. För att förbereda unga för ett liv som aktiva medborgare behövs kunskaper om hur samhällen organiseras socialt, ekonomiskt, politiskt, medialt och rättsligt samt om de utmaningar och möjligheter som våra samhällen står inför i en föränderlig värld. Ämnet syftar till att förbereda eleverna för att delta aktivt i samhället. Kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som omfattar demokratiska värden och principer är nödvändiga för att eleverna ska kunna utöva sina demokratiska rättigheter och skyldigheter samt bilda sig uppfattningar och åsikter på saklig och kritisk grund. Detta innebär att ämnet samhällskunskap ger orientering om hur samhället fungerar samt perspektiv och synsätt på olika vägval som är möjliga. I ämnesundervisningen övas även färdigheter och förhållningssätt som gynnar demokratiskt deltagande. (SOU 2025:19, s. 369)

Det kan dock understrykas att det är viktigt att de medborgarbildande perspektiven får plats i de mål som på ett eller annat sätt behöver skrivas fram inom ramen för de olika årskurserna. Betänkandets betoning på att ”(n)är samhällsfrågor diskuteras spelar elevernas egna livsvärld, engagemang och överväganden en viktig roll” (SOU 2025:19, s. 369) bör med andra ord genomsyra undervisningen i alla årskurser.

¹⁰ Denna medborgarbildande eller demokratiska förståelse finns också representerad hos Dewey (1999) som menade att skolan inte bara ska förbereda för demokrati utan vara en demokratisk gemenskap i sig, där elever genom samarbete, dialog och gemensamt ansvar lär sig demokratiska värden i praktiken. Skolans uppdrag är att främja självständigt och reflekterande deltagande, inte lydnad, vilket gör undervisningen till en del av den demokratiska processen. Han kommenterade särskilt vikten av ett samhällsorienterande ämne och ses som upphovsman till den nordamerikanska skolämnet social studies (Egan, 1980).

5. Innehållsliga aspekter

Innehållsfrågan är en av de mest centrala delarna i utformandet av ett skolämne och behandlas i ämnesdidaktiken genom den didaktiska *vad-frågan*. Innehållsfrågan kan förstås som tudelad i termer av kunskapsformer. Dels innehåller ett ämne ett antal teman och kunskapsområden med tillhörande begrepp som används för att beskriva och definiera ett särskilt fenomen. Dels består ämnet av ett antal vägledande principer som berör de arbetssätt som förknippas med att ta sig an ett kunskapsområde. Den *första* kunskapsformen har inom ämnesdidaktisk forskning kommit att kallas första ordningens begrepp (first-order-concepts) eller **sakinnehåll** vilket motsvaras av kursplanens kunskaper och refererar till de fakta, termer och begrepp som skolämnet (eller universitetsdisciplinen) har som sitt särskilda medel för att beskriva sitt kunskapsområde (Lee, 2005; Seixas & Morton, 2013; Sandahl, 2015). I samhällskunskap kan kursplanens ”Beslutsfattande och politiska idéer” tjäna som ett exempel. Ett sådant (primärt statsvetenskapligt) kunskapsområde innehåller fakta, termer, begrepp om och kring olika former av styrelse- och statsskick samt olika förståelser av idéer om hur ett samhälle kan och bör styras utifrån politiska ideologier och föreställningar. Inom området blir därmed begrepp som parlamentarism, ideologi, demokrati, pluralism etcetera bärande för att en elev ska kunna ta sig an och förstå hur beslut fattas i demokratier och vilka de viktigaste politiska idéerna är. Begreppen i sig är långt från enkla och är inte enbart ord att minnas utan är viktiga för att utveckla en förståelse för demokrati och politik. Inom kognitiv forskning refererar sådan kunskap till de tre första kunskapsformerna i det som kommit att kallas Blooms reviderade taxonomi (Anderson et al., 2001)¹¹.

Att behärska begrepp för att utveckla en förståelse av ett kunskapsområde rymmer dock inte alla aspekter av innehållsfrågan. Begreppen i sig är viktiga instrument för att benämna och beskriva, men är inte tillräckliga för att kunna tolka, analysera och kritiskt granska olika fenomen. Den andra kunskapsformen inom ämnesdidaktiken har kommit att kallas för andra

¹¹ Blooms reviderade taxonomi (Anderson et al., 2001) innehåller sex kunskapsformer: minnas, förstå, tillämpa, analysera, utvärdera, skapa. Inom utbildningsvetenskaplig forskning refereras det ofta till två nivåer där minnas, förstå, tillämpa räknas till ”lower order thinking” och analysera, utvärdera och skapa räknas till ”high order thinking” (Newmann, 1990). Dessa två kunskapsformer stämmer väl överens med sakinnehåll och förmåga. Inom kognitiv forskning är relationen mellan begreppen – hierarkin – en omdebatterad fråga, men tolkas ofta som att alla kunskapsformer går in i varandra det vill säga att de är asynkrona snarare än synkrona (Case, 2013; Anderson et al., 2001).

ordningens begrepp (second-order-concepts) eller tankeredskap och refererar till de särskilda **förmågor** som behöver övas för att behärska att göra något med det kunskapsområde som behandlas (Sandahl, 2015; jämför Barton, 2017). Inom naturvetenskap är ofta laborationerna framlyfta som exempel på sådana arbetssätt där ett kunskapsområde också innehåller färdighet och förmågor som att samla in, mäta och värdera data (Skolforskningsinstitutet, 2020b). Samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen har inte samma möjlighet till kontrollerade experiment i laboratorier, men likväl är färdigheter och förmågor en viktig del av innehållet att lära sig sortera, granska och värdera information för att kunna dra slutsatser. Inom historiedidaktiken har *history labs* diskuterats som ett sätt att likna historieämnets undersökningsarbete med naturvetenskaperna (se t.ex. Sargent-Wood, 2012; Barton & Levstik, 2004). Att arbeta på ett sådant undersökande sätt speglar väl de övre nivåerna i Blooms reviderade taxonomi och kan ses som obundna av ett givet kunskapsinnehåll, det vill säga förmågorna används på innehåll, men är till skillnad från sakinnehållet inte inramade av särskilda begrepp knutna till ett givet kunskapsområde.

I den senaste läroplanen och kursplanerna återfinns det här sättet att dela upp sakinnehåll och förmågor i syftesbeskrivningens långsiktiga mål för samhällskunskapsundervisningen. Målen är formulerade som att undervisningen i samhällskunskap ska ge eleverna förutsättningar att utveckla:

- kunskaper om demokratiska värden och beslutsprocesser samt om mänskliga rättigheter,
- kunskaper om sociala, ekonomiska, politiska, rättsliga och mediala förhållanden och strukturer i samhället, och
- förmåga att analysera samhällsfrågor ur olika perspektiv och kritiskt granska hur de framställs i olika källor. (Skolverket, 2022)

De två första punkterna refererar till sakinnehåll där demokratins styrelseform och värden särskilt lyfts fram i den första punkten medan den andra lägger tonvikt vid fem olika perspektiv (se nedan under 5.1). Den tredje punkten lägger i stället en tonvikt på förmågesidan av ämnet och då särskilt analys, perspektivtagande och kritiskt granskande.

I det fortsatta kapitel kommer innehållsfrågan att presenteras och diskuteras utifrån dessa två kunskapsformer, det vill säga **sakinnehåll** och **förmågor**, även om de är varandras förutsättningar när innehåll diskuteras. Inledningsvis ska dock sägas att det finns särskilda

utmaningar med att diskutera samhällskunskapens innehåll. De allra flesta skolämnena har en stark epistemisk förbindelse till universitetsdiscipliner och innehållet (såväl sakinnehåll som förmågor) går ofta att spåra till den praktik och tradition som finns i disciplinen. Här kan exempelvis historia ges som exempel där skolämnets kronologiska innehåll och arbetssätten kring källkritik och historiskt perspektivtagande är starkt rotade i disciplinens förhållningssätt (Seixas & Morton, 2013). Samhällskunskapen är här ett tvärvetenskapligt/mångvetenskapligt skolämne. Det finns trots det tydliga band till de olika disciplinerna gällande innehåll, men överförbarheten är mer utmanande. Samhällskunskapsämnet har – som tidigare diskuterats – formats genom styrdokument och praktik.

Intern signifikans, extern relevans i kursplanen

Bortom uppdelningen sakinnehåll-förmågor kommer de tidigare beskrivna begreppen *intern signifikans* och *extern relevans* (Olsson, 2016; Sandahl, 2019) att användas. Med *intern signifikans* menas, som tidigare beskrivits, att undervisningen och lärandet innehåller begrepp, strukturer och teorier från disciplinerna, men också innehåll som har *extern relevans*, det vill säga kunskaper och förmågor som eleverna kan använda i samhällslivet och vara relevanta för eleverna själva. Distinktionen kommer från en ämnesdidaktisk diskussion om vad som skiljer universitetsdiscipliner från skolämnena och där Kenneth Nordgren preciserat detta i relation till innehållsaspekterna i ett skolämne:

A school subject has both a broader and a narrower purpose than that of an academic discipline (Goodson et al., 1998; Stengel, 1997). It is broader since its intended goal is not only the production or acquisition of knowledge but also the serving of societal, cultural and individual expectations. While research has no limits of interest beyond its own paradigms (and founding), a school subject needs principles of relevance, and while a discipline advances through specialization, the subject needs syntheses and pedagogical rationales. (Nordgren, 2017, p. 668)

Allt i ett skolämne har med andra ord inte med den vetenskapliga disciplinen att göra utan kan inbegripa andra former av mål som är tänkta att tillfredsställa samhälleliga, kulturella eller individuella förväntningar på skolan. De medborgarbildande inslag som diskuterats här är typiska exempel på sådana förväntningar som inte säkert återfinns i vetenskapsdisciplinerna.

I detta sammanhang kan det särskilt påpekas att samhällskunskap i många fall blivit särskilt uppmärksammat politiskt där olika krafter velat påverka vad unga ska lära sig i skolan (se t.ex. Persson, 2018). Detta gäller inte minst grundskolans samhällskunskapsämne som blir en viktig arena där myndigheter som Kronofogden, Skatteverket, Plikt- och provningsverket eller

organisationer som Landsorganisationen, Svenskt näringsliv och Barnens rätt i samhället menar sig ha särskilt viktig samhällsinformation som unga bör få ta del av. Med över 350 myndigheter och otaliga intresseorganisationer i civilsamhället är det inte möjligt att ta med allas perspektiv och hjärtefrågor i en kursplan. Vilka frågor som till slut får en särskild plats vid sidan av det innehåll som här kallas *intern signifikans* (det vill säga som har ett motsvarande område i de vetenskapliga disciplinerna som utgör ämnet) är i slutändan en politisk fråga. I underlaget här tas ingen hänsyn till de olika särintressen som kan tänkas vilja påverka innehållsfrågan i samhällskunskap. Det innebär inte att sådana frågor är viktiga, men att det i slutändan är en fråga om politisk prioritering. Ett viktigt perspektiv med att låta de vetenskapliga disciplinerna utgöra grund för ämnet är att de står fria från sådana politiska prioriteringar då signifikansen avgörs av forskarsamhällets gemenskaper.

5.1 Sakinnehåll

Samhällskunskapsämnet i skolan har primärt dominerats av sakinnehåll från tre olika universitetsdiscipliner: statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Det ska tilläggas att lag och rätt samt medievetenskap har varit andra viktiga inslag i grundskolans läroplaner och i lärares praktik (Bjessmo, 1994; Vernersson, 1999). Innehållet har i allt större grad kommit att spegla rättsociologiska och medievetenskapliga perspektiv, men samtidigt är dessa frågor också en del av de tre övergripande disciplinernas kunskapsområde (frågan om rättsstaten är till exempel en grundläggande del i statsvetenskapens demokratiintresse). I de senaste kursplanerna (Lgr11, Lgr22) benämns sakinnehållet utifrån fem olika perspektiv som kan utgöra utgångspunkt i den vidare diskussionen. Dessa är de politiska perspektiven, de ekonomiska perspektiven, de sociala perspektiven, de rättsliga perspektiven samt de mediala perspektiven. Nedan kommer dessa områden att beskrivas utifrån det innehåll och de bärande begrepp som varje område innehåller på olika nivåer i nuvarande läroplan.

Innehåll i form av sakkunskaper är på många sätt präglade av tidens viktiga frågor och det som av beslutsfattare på olika nivåer ansett vara värt att ta upp i undervisningen. En historisk genomgång av läroplaner visar tydliga tecken på tidsenligt innehåll: Europafrågorna hade exempelvis liten plats innan Sveriges anslutning till Europeiska unionen, frågor om totalförsvaret och militära spänningar hade större plats i läroplanerna under kalla kriget och sedan 90-talet har globalisering fått allt större plats. En kursplan i ett aktualitetsämne som samhällskunskap blir med andra ord alltid ett tidsdokument i sig själv, men genom

läroplanerna finns ändå en stark kontinuitet gällande det innehåll som fokuserats – ett innehåll med stark epistemisk koppling till de tidigare nämnda universitetsdisciplinerna. Samtidigt är aktualitetsfrågorna viktiga i sig (Olsson, 2016) och kursplanen bör öppna för att behandla frågor som är aktuella just nu, det vill säga uppmuntra till att undervisningen behandlar de frågor som utspelar sig i samhället runt eleverna. Inte minst för att signalera att samhället inte är färdigkonstruerat utan påverkbart och därmed värt att engagera sig i. Det innebär inte att historiska perspektiv inte är viktiga i undervisningen. Att förklara nuvarande samhällssystem utan att också inkludera hur de växt fram och vilka aktörer som påverkat utvecklingen får ses som omöjligt. Men ett särskiljande drag och det som kan sägas göra samhällskunskap till ett unikt ämne är dess relevans för *påverkbara* nutida och framtida perspektiv. I förlängningen kan samhällskunskap – tillsammans med historia – bidra till att kvalificera elevers historiemedvetande (Jensen, 1997; Johansson & Sandahl, 2024).

Politiskt sakinnehåll i kursplanen

De politiska perspektiv som haft en stor plats i samhällskunskapsämnet är styrelse- och statsskick, med ett särskilt fokus på svenska förhållanden. Demokrati är här redan från tidiga år ett av de mest bärande begreppen där styrelseskicket också kopplas till mänskliga rättigheter (det vill säga inte enbart det formella beslutsfattandet). Nära kopplat till detta är den (nutida) svenska partipolitiken och hur de olika partierna skiljer sig åt i termer av ideologi. Under elevernas tidiga år har perspektiven framförallt varit svenska för att under högstadiet allt mer integrera internationella samarbeten (särskilt i Norden, internationellt genom FN och sedan 1990-talet också EU). Innehållet är alltså starkt kopplad till grunderna i statsvetenskapligt innehåll.

Även om det politiska innehållet i nuvarande kursplan inte tydligt innehåller centrala områden som komparativ politik, internationella relationer etcetera från statsvetenskap får de urval som finns i nuvarande läroplan ses som rimliga för grundskolan. Arensmeier (2024) menar också att innehållet stämmer väl överens med frågeområdena i de internationella undersökningarna inom ramen för ICCS. Det som kan behövas ses över är progressionen mellan låg-, mellan- och högstadiet där det mer tydligt kan preciseras i vilken utsträckning som innehållet ska behandlas och på vilket sätt nya områden ska introduceras (uppdelningen det lokala- nationella-globala i de olika stadierna kan vidare diskuteras, det är rimligt att anta att diktatur tas upp i tidigare år som kontrast till demokratin). Det är också rimligt att knyta de politiska perspektiven till elevernas egen värld och användbarheten i samhällslivet, det vill säga att

undervisningen också behandlar hur vi som medborgare kan påverka samhället genom ett aktivt deltagande. Det ligger väl i linje med den tradition som är vanlig i lärares konception av samhällskunskapsämnet.

Ekonomiskt sakinnehåll i kursplanen

De ekonomiska perspektiven benämns som ”samhällsresurser och fördelning” i nuvarande kursplan och har två relaterade kunskapsområden: samhällsekonomi och privatekonomi. Det kan gå att ifrågasätta en sådan uppdelning eftersom de är varandras förutsättning. Forskning har visat att privatekonomi lätt blir till en slags räkneövning i att hålla en budget (Björklund, 2021; Modig, 2023). Kursplanens nuvarande formuleringar integrerar de privatekonomiska perspektiven genom att föra samman dem med konsumenternas inkomster och arbete vilket gör det privatekonomiska perspektiven tätt sammanbundna med samhällsekonomin i övrigt vilket gör innehållet mer samhällsvetenskapligt. De privatekonomiska perspektiven uppvisar en ökad abstraktionsgrad i låg-, mellan- och högstadiet och bedöms som rimliga.

De samhällsekonomiska innehållet har tyngdpunkt i den offentliga ekonomin och vad skatter används till på statlig, kommunal och regional nivå. Genom låg-, mellan och högstadiet förväntas eleverna möta en allt mer avancerad förståelse av hur offentligheten, företag och privatpersoner bildar komplexa vävar och hur exempelvis politik kan ändra relationerna och flödena i dessa vävar. I högstadiet förväntas också undervisningen behandla de konsekvenser som ojämlikheter kan leda till i termer av olika förutsättningar. Innehållsmässigt ligger innehållet nära några av de mest centrala delarna av nationalekonomin (mikro- och makroekonomi) och frågor som de senaste årtiondena i allt större omfattning behandlats främst av ekonomisk historia (exempelvis ojämlikhetsfrågor). Valet av innehåll gällande samhällsekonomi får ses som rimligt. Även inom detta område kan progressionen mellan låg-, mellan- och högstadiet ses över för att öka precisionsgraden i vilket innehållet som ska behandlas och på vilket sätt nya områden ska introduceras.

Socialt sakinnehåll i kursplanen

De sociala perspektiven benämns som ”individer och gemenskaper” i nuvarande läroplan och innehåller några bärande delar av sociologiämnets innehåll. Ett område är sociala normer och roller där eleverna möter innehåll som behandlar detta ur olika perspektiv. I lågstadiet sätts sociala perspektiv i relation till elevens omedelbara omgivning för att sedan expandera till familj och vänner i mellanstadiet och en mer generell nivå i högstadiet. Sociologins frågor om social stratifiering (klass, kön, etnicitet etcetera) (möter eleverna först i mellanstadiet

(sexualitet, jämställdhet, könsroller) och mer abstrakt i högstadiet i termer av makt, rättvisa, jämlikhet. Migration pekas här ut som ett eget område som tas upp i årskurs F-3 (generellt om migration) och sedan i högstadiet men då med fokus på migration och segregation i Sverige. Det sista området, välfärdssamhället, är kopplat till såväl ekonomi som politik. Innehållet bedöms ta upp centrala sociologiska frågeställningar som stratifiering. Intressant att notera är att klassfrågor inte är framskrivet i kursplanen. Här finns möjlighet att tillfoga socio-ekonomiska perspektiv.

De utvalda sociala perspektiven i nuvarande läroplan får ses som rimliga för grundskolan. Det som kan behövas ses över är progressionen mellan låg-, mellan- och högstadiet där det mer tydligt kan preciseras i vilken utsträckning som innehållet ska behandlas och på vilket sätt nya områden ska introduceras. I flera fall går det att arbeta fram en mer tydlig progression. Det är också rimligt att knyta de sociala perspektiven till de politiska så att undervisningen också behandlar hur vi som medborgare kan påverka sådana frågor genom ett aktivt deltagande.

Rättsligt sakinnehåll i kursplanen

Rättsliga perspektiv är benämnda som ”rättigheter och rättskipning” och innehåller områden som skulle kunna rymmas under politiska och sociala perspektiv. Ett kunskapsområde rör behovet av lagar och rättssäkerhet i en demokrati och ett annat de friheter, rättigheter och skyldigheter som är centrala i en demokrati. Här finns klara paralleller till de grundläggande demokratiska principer som skrivs inom ramen för de politiska perspektiven (också här breddas till den internationella arenan först på högstadiet). Detta gäller även kunskapsområdet om de nationella minoriteterna som ligger nära politikområdets diskussioner om rättsstat, minoritetsskydd och pluralism. De rättsliga perspektiven innehåller också ett kunskapsområde som anknyter till socialt sakinnehåll: kriminalitet. Här lyfts framförallt kriminalitetens orsaker och konsekvenser för ett samhälle fram, vilket skulle kunna beskrivas som ett klart socialt perspektiv. Även här finns utrymme för att se över progression och konkretion, det är exempelvis oklart vad undervisningen ska behandla kring minoriteter på de olika stadierna.

Medialt sakinnehåll i kursplanen

De mediala perspektiven sammanfattas under ”information och kommunikation” och innehållet är – i likhet med de rättsliga perspektiven – möjliga att sortera under politiska och sociala perspektiv. Ett kunskapsområde som lyfts fram är mediernas roll och de utmaningar som finns i vår nutida demokrati där medier kan påverka politiken på ett reellt sätt.

Nyhetsvärdering lyfts dock fram som ett kunskapsområde först i högstadiet. Urvalet i de

mediala perspektiven är rimligt, men progressionen bör ses över. Med tanke på dagens unga och deras medieanvändning är det rimligt att eleverna redan från unga år får möta ett innehåll som behandlar och problematiserar deltagande i sociala medier och att värdera nyheter som snabbt sprids genom olika plattformar (som ofta når även de unga).

Några sammanfattande reflektioner av sakinnehåll i kursplanen

I genomgången av nuvarande kursplan ses urvalet av politiskt, ekonomiskt, socialt, rättsligt och medialt innehåll som rimligt. De olika områdena speglar väl disciplinernas kärnfrågor och intresseområden och bedöms ha *intern signifikans*. Möjligen kan denna ytterligare stärkas genom att begränsa kunskapsområdena till tre, det vill säga politiska, ekonomiska och sociala perspektiv som mer speglar de bakomliggande disciplinerna (som utgör den vetenskapliga grund för det som lärs ut). Det kan vara värt att försöka ta sig an progressionsaspekter i sakinnehållet och förtydliga vilken nivå som innehållet ska presenteras för eleverna i de olika stadierna. En möjlig väg är att tydligare stipulera bärande begrepp inom områdena, men det finns också tydliga risker med att göra det, det vill säga att kursplanen förvandlas till en begreppsexercis på bekostnad av förståelse. En beskrivning av begrepp behöver i så fall förtydliga vad som ska läras och vad begreppen är tänkta att spela för roll i elevernas lärande.

Den *externa relevansen* har i de senaste läroplanerna varit framskriven genom att uppmuntra till ett ökat deltagande i takt med elevernas mognad. Inom det politiska sakinnehållet är till exempel synen på demokratin inte bara att påvisa det representativa utan att också fokusera undervisningen kring olika sätt att påverka den demokratiska utvecklingen. Studier av läroböcker (gymnasiet) har dock påvisat att läromedel ofta förmedlar just en representativ demokrati och att eleverna i mindre utsträckning bjuds in till diskussion om hur det går att påverka demokratin (Bronäs, 2000; Wicke, 2019; jämför Børhaug, 2014). Vid sidan av detta område finns *extern relevans* egentligen bara framskrivet i de mediala perspektiven där det går att identifiera en ambition att diskutera användaransvar där eleverna redan i lågstadiet möter innehåll som speglar att reflektera över vad agerandet i (sociala) medier kan få för konsekvenser – socialt, etiskt och rättsligt.

I ett arbete med en ny kursplan kan innehållet generellt mer betona den externa relevansen, exempelvis genom att öppna för diskussioner av konsekvenser av olika ekonomiska beslut eller att lyfta fram möjligheter att påverka ojämlikheter. Ekonomi riskerar annars att bli ett ”tekniskt” område där människor har mycket litet aktörskap. Detta kan också sägas om det

sociala sakinhållet är frågor om integration, jämställdhet, klass etcetera är centrala frågeställningar i politiska sammanhang och därmed kopplade till elevernas livsvärld. I nuläget är extern relevans mer tydligt framskrivet i politikperspektiven ("beslutsfattande och politiska idéer"), men är mindre tydligt framskrivet i de andra kunskapsområdena. Under 5.3. ges ett förslag på hur innehållet skulle kunna skrivas fram på ett generellt plan.

Gällande sakinhållet i samhällskunskap kan det avslutningsvis vara lämpligt att kommentera politiskt tryck på kommande läroplan. Det vore naivt att tro att inte myndigheter, departement och intresseorganisationer kommer att ha åsikter om innehållsfrågor gällande exempelvis privatekonomi eller totalförsvar och beredskap. Det är också helt rimligt att nutida frågor får en plats i kursplanen, men ett råd vore att se över hur sådana frågor blir till samhällsfrågor, det vill säga inte enbart en fråga om information och socialisation till önskade attityder och beteenden. Här finns en länk till samhällskunskapsämnets förmågesida, det vill säga att kritiskt granska och anlägga olika perspektiv på samhällsfrågor. Även nutidens behov av beredskap och medborgarnas egna ansvar kan problematiseras utifrån ett samhällsvetenskapligt perspektiv.

5.2 Innehåll som förmåga

Vid sidan av sakinhåll innehåller ett ämneskunnande också en mer procedural sida. Nuvarande kursplan beskriver denna sida som en förmåga där analys, perspektivtagande och kritisk granskning lyfts fram som viktiga förmågor knutna till samhällskunskapsämnet. Ett begrepp som analys är dock ganska vagt och inom samhällskunskapsdidaktisk forskning har **tankeredskap** blivit ett sätt att precisera vad som menas med procedurala begrepp (andra ordningens begrepp), eller **förmåga** i samhällskunskap (Sandahl, 2015; Klijnstra et al., 2022, 2024ab, 2025).

Tankeredskapen kan ses som en samhällsvetenskaplig verktygslåda där redskapen utgår från ett disciplinärt sätt att tänka, det vill säga hur samhällsvetare gör när de analyserar, jämför, modellerar och tar perspektiv i olika samhällsfrågor. Tankeredskapen har med andra ord en *intern signifikans* eftersom de speglar ett disciplinärt tänkande. I ett sådant perspektiv ses samhällskunskapsämnets sakinhåll, det vill säga de politiska, sociala, ekonomiska, rättsliga och mediala innehållet, vara ämnets råvaror. Här finns till exempel fakta om politiska system, begrepp som beskriver sociala företeelser eller beskrivningar av viktiga aktörer i det

ekonomiska systemet. Men för att råvarorna ska förädlas till något mer – en slags produkt – behöver de bearbetas och förvandlas till analys, belägg och kritiska perspektiv. Tankeredskap är ämnesspecifika, det vill säga de är knutna till förmågor kopplade till ämnet. Historikern har till exempel sina redskap för att ta sig an och tolka källor och på det sättet rekonstruera det förflutna (Seixas & Morton, 2013) och samhällskunskapen sin ämnesspecifika redskapslåda.

Kursplanens beskrivning av förmåga

De procedurala begrepp (analys, perspektivtagande, kritisk granskning) som används i kursplanens syftesbeskrivning för att beskriva förmågor i samhällskunskap är i sig komplexa. *Analys* betyder bokstavligen ”upplösning” och innebär att dela upp ett problem i mindre delar för att förstå det (Kincheloe, 2001). Mer ovanligt är att tala om syntes (”att sätta samman”) vilket också är en viktig komponent i ett samhällsvetenskapligt arbete. För samhällsvetare innebär det att de försöker förstå olika komponenter av en företeelse för att kunna säga något om fenomenet i sig. Statsvetare studerar till exempel tillit mellan människor i olika sammanhang (i vardagslivet, i föreningslivet, på arbetsplatsen) och människors tillit till institutioner i samhället (riksdagen, Polismyndigheten, medierna etc.). Att sätta samman olika perspektiv på tillit mellan människor och mellan människor och institutioner till en syntes som ger viktiga kunskaper om tillitens vikt i samhället och för demokratin.

I styrdokumentet läggs *perspektivtagande* till i analys-sammanhang. Med *perspektivtagande* menas inom samhällskunskapsdidaktisk forskning förmågan att skifta perspektiv vilket innebär att försöka förstå hur olika människor, grupper eller samhällen förstår samhällsfrågor (Sandahl, 2015, 2019; 2020). *Perspektivtagande* kan anknyta till ideologiska eller kulturella synsätt i och med att samhällsfrågor alltid innebär att normativa frågor aktualiseras, exempelvis vilken politik som bör bedrivas eller hur ett gott samhälle bör se ut. Eftersom det är lätt att utgå från egna erfarenheter, perspektiv och värderingar när andra samhällen studeras är *perspektivtagande* ett sätt att vetenskapliggöra ett förhållningssätt som är reflexivt.

Kritisk granskning är ett annat komplext begrepp som innehåller många olika aspekter. I Skolforskningsinstitutets (2020a) översikt om kritiskt tänkande lyfts till exempel källkritisk förmåga, analysförmåga, argumentationsförmåga och självreflekterande förmåga fram som viktiga komponenter i ett kritiskt tänkande, vilka alla är komplexa begrepp i sig själva. Ett av inslagen i det kritiska tänkandet är alltså källkritik vilket i andra sammanhang skrivs fram som en egen förmåga som samhällskunskapsundervisningen ska öva eleverna i (Johansson, 2020;

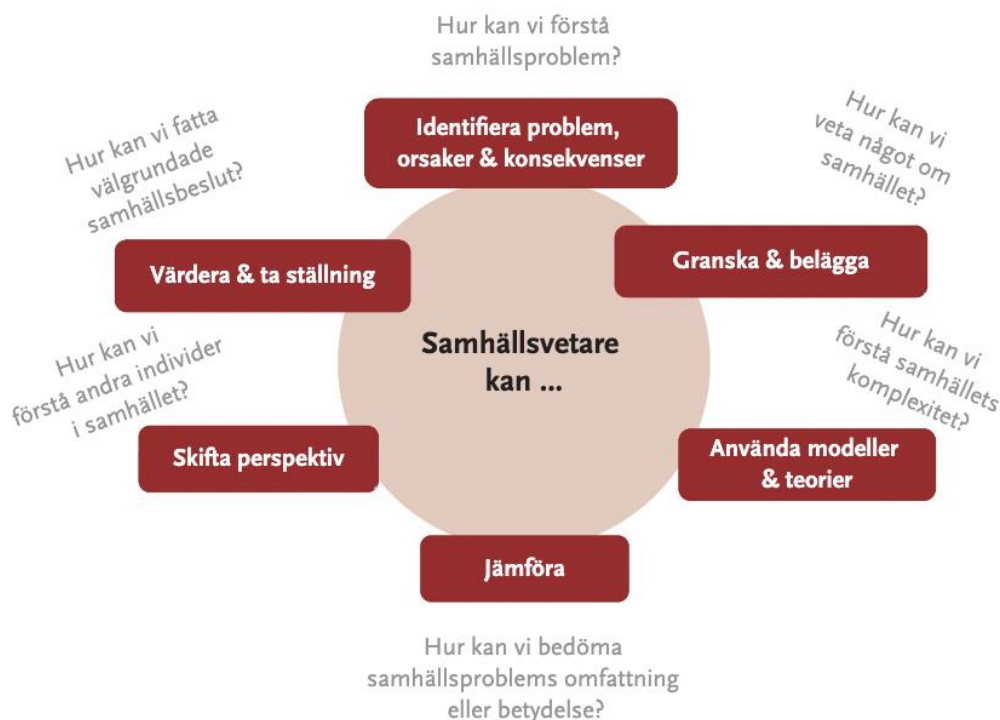
Nygren, 2019; Nygren et al., 2021). Men att arbeta med information och göra om den till kunskap är inte bara en fråga om kritik, utan också om att lära sig behandla information (källor) så att den blir till belägg för samhällsvetenskapliga resonemang, det vill säga *källhantering*. Här är nuvarande syftesbeskrivningens formulering ”kritiskt granska hur de [samhällsfrågorna] framställs i olika källor” (Skolverket, 2022) en aning snävt och refererar mer till förmågan att identifiera perspektiv. Källkritiken är i stället tydligt framskrivet som en del av det centrala innehållet under punkten ”Att undersöka verkligheten” (F-3) och ”Granskning av samhällsfrågor” (4-6, 7-9) där förväntningarna på elevens förmåga att vara kritiskt till information ökar i en relativt tydlig progression, men hantering av information (ex. insamling) finns bara i F-3. I det centrala innehållet anges också särskilt perspektivtagandet, men inte analys som ett proceduralt begrepp.

Betoning på samhällsvetenskapliga förmågor som analys, perspektivtagande, kritisk granskning (eller tänkande) och källhantering har varit mer eller mindre centralt i samtliga läroplaner sedan 1962. Förmågorna är ofta beskrivna på just detta övergripande sätt som kan göra det utmanande för lärare att förklara för elever vad en kritisk granskning eller analys innebär i ämnet. De naturvetenskapliga ämnena har en längre tradition av praktiskt arbete med förmågor där eleverna övas i form av exempelvis laborationer. Ett perspektiv som kan utvecklas i kommande kursplan är att fortsatt betona ”samhällsvetenskapliga laborationer”, genom att tydliggöra vad det kan innebära att undersöka samhällsfrågor i klassrummet. Eleverna behöver alltså utveckla **tankeredskap** för att arbeta med olika former av samhällsproblem och undersöka samhället omkring dem. Tankeredskapen har genom sin spegling till samhällsvetenskapligt arbetssätt en tydlig *intern signifikans*, men indikerar också *extern relevans* eftersom perspektivtagande, belägg och värdering är viktiga förmågor som eleverna behöver när de ska diskutera samhällsfrågor. Att öva förmågor ger eleverna möjlighet till mer kvalificerade utsagor om samhällsfrågor, en förståelse för när frågor blir normativa och där svaret på samhällsfrågor också innehåller egna ställningstaganden och värderingar.

Samhällsvetenskapliga tankeredskap i praktik och teori

I samhällskunskapsdidaktisk forskning (Sandahl, 2015, 2019, 2020; Klijnstra et al., 2022, 2024ab, 2025) har sex tankeredskapen beskrivits för att tydliggöra vilka redskap en samhällsvetare använder för att analysera, dra slutsatser och anlägga kritiska perspektiv. De sex tankeredskapen sammanfattas i figur 5 och har i internationell forskning visat sig vara

viktiga stötningsstrategier i lärares planering och för elevers lärande (Klijnstra et al., 2022, 2024ab, 2025).



Figur 5: Sex samhällsvetenskapliga tankeredskap (Sandahl, 2015; Sandahl & Björklund, 2025, s. 55).

Identifiera problem, orsaker och konsekvenser är ett tankeverktyg som handlar om att definiera samhällsproblem, analysera orsaker och konsekvenser samt diskutera möjliga lösningar. Elever tränas att se skillnad mellan kort- och långsiktiga följder, mellan aktörers handlingar och strukturella villkor, samt att förstå att samhällsförändringar inte är oundvikliga. Fokus ligger på att resonera om kausalitet och att problematisera hur olika faktorer hänger samman. Det andra tankeverktyget, *granska och belägga*, utgår från tanken att samhällsvetenskapliga slutsatser kräver belägg från källor som statistik, forskning eller intervjuer. Elever ska öva på att ställa frågor till källor, tillämpa källkritik och reflektera över sin egna förståelse. Syftet är att skilja tillförlitliga källor från tveksamma och använda dem i argumentation. Genom detta utvecklas förmågan att bygga välgrundade resonemang. Det tredje redskapet är användandet av modeller och teorier, vilket förenklar komplexa samhällsfrågor och gör dem analyserbara. De fungerar som "byggställningar" för att förstå samband och dra slutsatser. Elever ska förstå att modeller inte är exakta bilder av verkligheten och att de alltid representerar perspektiv och ideologiska antaganden. Att använda och granska modeller hjälper dem att upptäcka mönster och resonera mer kvalificerat.

Genom *jämförelser* identifieras likheter och skillnader mellan samhällsfenomen på olika nivåer – individer, grupper, regioner eller länder. Elever tränas i att välja relevanta variabler och kategorier, samt att förstå variation inom och mellan samhällen. Jämförelser kan leda till ökad förståelse, generaliseringar eller analys. Metoden hjälper elever att se nyanser i stället för stereotyper. Det femte tankeredskapet, *perspektivskifte*, innebär att förstå hur andra individer, grupper eller samhällen ser på frågor – utan att behöva hålla med. Elever tränas att reflektera över egna värderingar, förstå kontextens betydelse för andras synsätt och undvika stereotyper genom att uppmärksamma variation inom grupper. Syftet är att utveckla empati, reflexivitet och förmåga att tolka samhällen ur olika logiker. Det sjätte och sista tankeredskapet är att *värdera och ta ställning*. Samhällsvetenskapliga analyser innebär ofta värderingar och behöver tränas att skilja fakta från normer, identifiera bakomliggande värden (som demokrati, frihet eller rättvisa) och att ta välgrundade ställningstaganden först efter att argument och fakta belysts. Värderingar kan annars färga analysen för tidigt. Redskapet utvecklar elevernas förmåga att fatta medvetna, reflekterade beslut i samhällsfrågor och förstå den normativa dimension som samhällsfrågor innehåller.

Några sammanfattande reflektioner av förmågor i kursplanen

Nuvarande kursplan i samhällskunskap betonar förmågor i det tredje punktmålet under syftet, men precisionsgraden är relativt låg i framskrivningen av analys (med perspektivtagande) och kritisk granskning. Flera av tankeredskapen skulle här kunna användas för att öka precisionsgraden och mer tydligt lyfta fram vad som ingår i analys och kritiskt tänkande. Förmågor/tankeredskap finns också i det centrala innehållet (ex. orsaker/konsekvenser, belägg, perspektivtagande och värdering) men skulle kunna skrivas fram mer tydligt i relation till ett förmågemål och därmed ge stöd till läraren. Den externa relevansen skulle också kunna få en större betoning i en framtida kursplan genom att betona ökat deltagande.

Samhällsvetenskapliga förmågor är tänkta att utveckla elevernas samhällsvetenskapliga litteracitet, men också deras kapacitet att delta. Viktigt i detta sammanhang är också att påpeka att forskning tydligt visar att tankeredskapen inte är något som enbart äldre barn behöver övas i – också yngre barn klarar att genomföra kvalificerade resonemang och analys med rätt stöttning och god undervisning (Jägerskog et al., 2021; Tväråna, 2018; López-Fernández et al., 2023). Ett förslag kring strukturer för att beskriva förmågor och progression finns under 5.3 nedan.

5.3 Innehåll i en ny kursplan – vikten av kunskaper och förmågor

I läroplansutredningens betänkande (SOU 2025:19) beskrivs de innehållsliga aspekterna utifrån tre kunskapsbegrepp:

- Kunskaper definieras som fakta, begrepp, idéer, teorier och modeller som är beständiga och bidrar till förståelsen av olika områden och ämnen.
- Färdigheter kan vara kognitiva eller praktiska. De präglas av att de är träningsberoende och definieras som möjligheten att genomföra olika processer och att använda kunskaper för att nå resultat.
- Förhållningssätt definieras som att förhålla sig till innehållet i ett kunskapsområde på ett reflekterande och engagerat sätt. (SOU 2025:19, s. 280)

Läroplansutredningen hänvisar till internationella ramverk som alla är policyramverk utformade av politiska organisationer som OECD och EU – snarare än att vara vetenskapligt grundade (SOU 2025:19, s. 279, se också bilaga 9, ss. 861-868). Samtidigt poängteras ämnesspecifik kunskap och kunskapsbegreppen är inte väsensskilda från den diskussion som förs i det samhällskunskapsdidaktiska fältet (i engelsk litteratur används ofta begreppen förmåga-färdighet synonymt (se t.ex. Case, 2005, 2013). Kunskap-förståelse blir med andra ord synonymt med sakinnehåll och färdighet synonymt med förmåga i den vidare förståelsen. Ett nytt kunskapsbegrepp i sammanhanget är *förhållningssätt* som i andra ramverk beskrivs under beteckningen attityder. Om kunskap och färdighet kan sägas utgöra ämnets *interna signifikans* är förhållningssättet mer en beskrivning av den *externa relevansen* och riktar sig mer mot den som ska lära sig än ett innehåll i sig.

Kunskaper

Överlag är rekommendationen att skriva fram tre huvudsakliga kunskapsområden: politiska frågor, ekonomiska frågor och sociala frågor och att ligga nära det urval som gjorts i Lgr22. De innehållspunkter som skrivs fram under rättsligt och medialt innehåll kan rymmas i de politiska respektive sociala frågorna. Ett övergripande ramverk för sakinnehållet finns i tabell 4 nedan (utan uppdelat sakinnehåll i de olika stadierna).

Politiska frågor	Ekonomiska frågor	Sociala frågor
• Demokratins form (stats- och styrelseskick på olika nivåer, myndigheter, maktindelning inklusive rättsstaten, demokrati-diktatur) • Demokratins innehåll (rättigheter och skyldigheter i ett samhälle - lagar, normer och internationella överenskommelser, demokratins levnadssätt och förutsättningar inklusive mediernas roll och samhälleliga plikter) • Politik (i Sverige och världen, politiska partier och ideologier) • Demokratiskt deltagande (påverkan och granskning av samhällsfrågor)	• Samhällets ekonomi (privat och samhällsekonomi – ekonomiska aktörer och flöden, arbetsliv och försörjning) • Välfärdssamhällets ekonomi (skatter, bidrag, utgifter och inkomster) • Världens ekonomi (globalisering, handel) • Ekonomiska villkor (i Sverige och världen) • Deltagande (påverkan och granskning av ekonomiska förhållanden)	• Välfärdssamhället (olika alternativa sätt att organisera välfärdssamhället) • Stratifiering (klass, kön, etnicitet etc.) • Normer och identiteter (i Sverige och världen, sociala roller, ansvar och förväntningar inklusive sociala medier) • Migration och rörlighet (politiska, ekonomiska och sociala mekanismer) • Kriminalitet (orsaker och konsekvenser av brottslighet, straffvårdande myndigheter) • Deltagande (påverkan och granskning av sociala förhållanden)

Tabell 4: Innehållsliga frågor i grundskolans samhällskunskap. Bedömningen är – trots det omfattande innehållet – att urvalet är rimligt för att ge elever grundläggande kunskaper om samhället. I underlaget ovan är de deltagande perspektiven stärkta i ekonomiskt och politiskt sakinnehåll. Likaså är det rättsliga och mediala sakinnehållet indelat i de tre övergripande rubrikerna.¹²

En utmaning i det kommande skrivandet av en ny kursplan för grundskolans samhällskunskapsämne kommer att vara fördelningen av innehåll för olika nivåer. Utrymmet i detta underlag och den tids som givits för uppdraget ger inte möjlighet att kommentera en kursplans samtliga delar i termer av progression och åldersanpassning (det vill säga ge förslag på en ramkursplan). I stället får ett kunskapsområde utgöra exempel för hur kunskapsprogressionen kan se ut över de olika årskurserna. Valet faller här på det område som i nuvarande läroplan (Lgr22) kallas ”Politiska idéer och beslutsfattande” eftersom det också är det kunskapsområde som betänkandet använder för ämnet samhällskunskap (SOU 2025:19, ss. 368-375). Här avgränsas ytterligare till den område som i tabell 4 kallas ”demokratins form”.

¹² I betänkandet (SOU 2025:19, s. 368) är de fyra områden i Lgr22 fortsatt med, dock med något annorlunda rubricering.

Innehåll	Årskurs	Årskurs 1-4	Årskurs 5-7	Årskurs 8-10
Demokratins form (stats- och styrelseskick på olika nivåer, myndigheter, maktindelning inklusive rättsstaten, demokrati-diktatur)		• Grundläggande former för demokratiska beslut. • Vikten av återkommande och fria val och av allmän och lika rösträtt. • Lagar och regler (som påverkar barn och hur och varför de kommer till).	• Grundläggande om demokratins maktdelningsprincip (lagstiftande, verkställande och dömande makt – inklusive kontrast till diktaturen). • Grundläggande om riksdagens och regeringens tillsättning och uppdrag (särskilt lagstiftning). • Demokrati på lokal nivå. • Val i Sverige och dess vikt för demokratin.	• Maktdelningsprincipens utformning i några olika demokratiska system (inklusive jämförelser med diktaturer och autokrata styren). • Riksdagen och regeringens arbete med lagstiftning och viktiga lagar som statsbudget samt politikens förverkligande genom departement och myndigheter. • Sveriges representativa politiska system på kommunal och regional nivå. • Återkommande val och politiskt arbete på olika nivåer i Sverige samt deras vikt för demokratin.

Tabell 5: Sakinnehåll inom ramen för demokratins form (det vill säga stats- och styrelseskick på olika nivåer, myndigheter, maktindelning inklusive rättsstaten, demokrati-diktatur). Här är området fördelat över grundskolans nivåer för att indikera djup och bredd i innehållet.

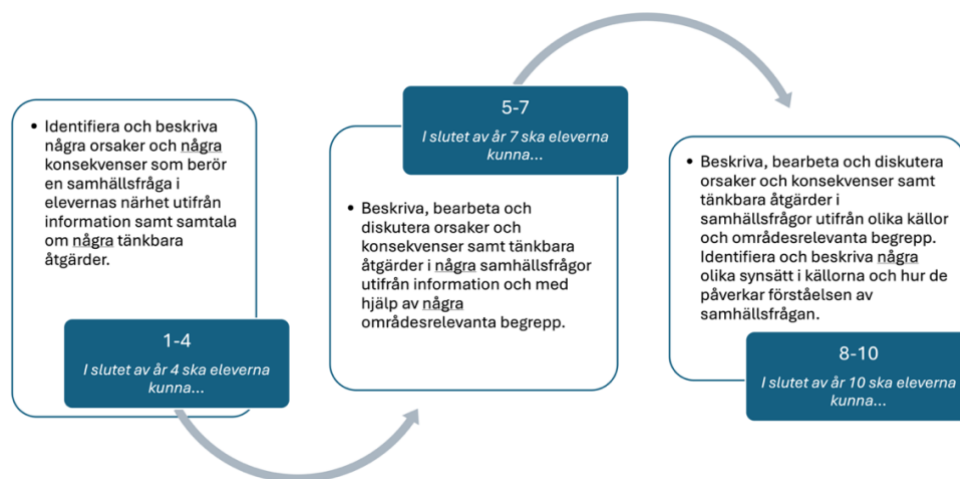
Innehållet i tabell 5 är här i huvudsak baserat på läroplansbetänkandet (SOU 2025:19, s. 368-375), men innehållet är inte egentligen avvikande från nuvarande läroplan förutom i de lägre åldrarna. Av vikt är att se över samtliga kunskapsområden för att säkerställa att en liknande kunskapsprogression gällande sakinnehållet finns.¹³ En viktig diskussion i samband med konstruktionen av innehåll i de olika årskurserna är vilken detaljnivå eller med vilken precision som innehållet ska skrivas fram. Betänkandet ger en mer detaljerad beskrivning än nuvarande läroplan och förslag finns på än mer tydlig precisionsgrad. Svenskt näringsliv lyfter till exempel fram Estlands läroplan som ett föredöme där eleverna ska kunna ”förstå att Estland är en demokratisk republik och namnge de huvudsakliga uppgifterna för Republiken Estlands regering” (Svenskt Näringsliv, 2025, s. 14). Om vi bortser från de rent socialiserande aspekterna i ett sådant lärandemål så är en sådan konkretionsgrad fullt möjlig, men frågan är om det rimmar med ett samhällskunskapsämne som har starka epistemiska band till ett kritiskt ämne som statsvetenskap. Eller till ett undervisningsämne med starka medborgarbildande ambitioner.

¹³ Det ses i sammanhanget också rimligt att ha ett sammanhållet orienteringsämne i årskurs 1-4, det vill säga inte ha en specialisering från första årskursen.

Förmågor

En övergripande rekommendation är att förmågorna fortsatt bör ha en central plats i kursplanen. Det är här som förväntningarna på elevernas utveckling tydligast kan konkretiseras. Forskning visar dessutom att även yngre elever, med rätt stöttning, klarar högre nivåer i Blooms taxonomi (Jägerskog et al., 2021; Tväråna, 2018; López-Fernández et al., 2023; se även Levstik, 2008). Utmaningen ligger i att formulera rimliga nivåer för olika skolstadier. Läroplansbetänkandet (SOU 2025:19, ss. 368–375) placerar förmågefrågor som ett eget innehåll, vilket är möjligt men också problematiskt.

Förmågorna används genomgående när sakinnehåll behandlas (jfr Lee, 2005; Seixas & Morton, 2013; Sandahl, 2015), och utgör därmed inget avgränsat kunskapsområde. För att visa progression ges därför ett exempel på en del av förmågan att analysera – kausalitet (orsaker och konsekvenser). Detta är centralt för samhällsvetenskapliga arbetssätt, där elever identifierar samhällsfrågors orsaker, konsekvenser och möjliga åtgärder. Figur 6 visar ett förslag på hur en sådan progression kan uttryckas.



Figur 6: Förmågan att analysera med hjälp av orsaker, konsekvenser och åtgärder ("den samhällsvetenskapliga analysmodellen") gällande samhällsfrågor och vad eleverna ska kunna i slutet av år 4, 7 och 10. Figuren visar exempel på de förväntningar som kan finnas för de olika stadierna.

Det kan vara en fördel att försöka beskriva delkomponenter i stora abstrakta begrepp som kritisk granskning eller analys i kommande styrdokument, men riskerar också att öka stofffrängsel eftersom sådana begrepp är sammansatta och innehåller olika aspekter av vad som görs när en samhällsfråga granskas – här kan det vara svårt att få med samtliga hänseenden och att samhällsvetenskapligt tänkande därmed reduceras till några enskilda områden. Vinsten ligger i att konkretions- och preciseringsgraden ökar. I figur 6 är kausalitet central, men andra viktiga begrepp som bör vara med är **perspektivtagande, bearbetning av**

information (inklusive källkritik) och värdering (jämför figur 5 ovan). Hur progressionen skrivs fram blir ett delikat arbete för kursplanskonstruktörerna. Ovan används additiva verb (kvalitet) och omfattning (kvantitet) som ett sätt att beskriva progressionen med det är också möjligt att vara mer exakt i beskrivningarna av vad det är som ska behärskas.

Framskrivningen av förmågor är nära kopplat till undervisningsstrategier och undervisningsprinciper, det vill säga exakt hur undervisningen kan utformas. Förmågor bör bli centrala även för de yngre eleverna, men behöver inte vara så komplexa till en början. Här skulle läraren till exempel kunna arbeta med enkla övningar där eleverna ska sortera färdigformulerade orsaker och konsekvenser till en fråga som eleverna är bekanta med och som är knutet till sakinnehållet – säg lagar och regler eller barns rättigheter. I mellanstadiet får eleverna arbeta med exempelvis givna källor och av läraren inringade begrepp för att sedan på högstadiet möta mer abstraktion och perspektiv. Detta kan ses som ett alternativt sätt att se på progression som inte enbart fokuserar på fakta och begrepp bland de yngsta barnen och att de först i högstadiet möter kunskapsformer som ligger i de högre nivåerna hos exempelvis Bloom. Kunskapen ses alltså här som synkron, snarare än asynkron.

6. Ramförutsättningar och undervisningsstrategier

Undervisningens generella ramförutsättningar kan förstås utifrån ramfaktorteorin (Lundgren, 1972), vilken beskriver att undervisningens innehåll och genomförande formas inom ramar som sätts av yttre förutsättningar – såsom tid, resurser, organisation och styrdokument.

Ramfaktorerna begränsar och möjliggör lärarens pedagogiska och didaktiska handlande. En av de mest framträdande av dessa är tid där en stofftung kursplan påverkar hur djupt och brett läraren kan genomföra sin undervisning. Grundskolans timplan och kursplan sätter alltså starka begränsningar och i samtliga läroplaner. Det har ständigt påtalats att stofffrängseln är en utmaning, exempelvis i Lgr69 där det i samhällskunskapens inledande beskrivning slås fast ”(a)tt ge en totalbild av samhället struktur eller av den sociala organisationen är varken möjligt eller meningsfullt inom den tidsram som undervisningen i grundskolan i samhällskunskap erbjuder” (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 182). Av den anledningen är det av största vikt att undvika en alltför innehållsrik kursplan i samhällskunskap. Vid sidan av tid är också lärarnas utbildning och kunskaper viktiga ramfaktorer som avgör vad som är möjligt för dem att göra i relation till undervisningen, det vill säga vilken repertoar av ämnesdidaktiska undervisningsstrategier de har.

I det kommande kapitlet kommer några övergripande redogörelser göras av **ämnesdidaktiska undervisningsstrategier** som finns beskrivna i samhällskunskap och näraliggande områden. En undervisningsstrategi förstås ofta i litteraturen som den erfarenhetsbaserade och medvetna plan för hur mål, innehåll och metoder ska samspela i undervisningen, utvecklad genom reflektion och praktik över tid (Schüllerqvist & Osbeck, 2009).¹⁴ Som tidigare nämnt finns relativt få beskrivningar av sådana ämnesdidaktiska undervisningsstrategier. Tidigare forskning och beprövad erfarenhet pekar snarare ut ett antal principer som bör gälla för undervisningen. Begreppet ämnesdidaktiska **undervisningsprinciper** syftar här på

¹⁴ Undervisningsstrategier ses vidare bestå av ämnesdidaktiska insikter – en slags byggstenar bestående av olika mer fristående erfarenheter kring undervisningens olika delar (ex. innehåll respektive metoder). Undervisningsstrategier är därmed en mer medveten (och praktisk) tillämpning av flera sådana insikter i undervisningen (Schüllerqvist & Osbeck, 2009).

övergripande riktlinjer eller grundläggande idéer som vägleder hur undervisning planeras, genomförs och utvärderas. De fungerar som broar mellan teori och praktik och hjälper lärare att fatta didaktiska beslut utifrån mål, innehåll, elevernas behov och ämnets karaktär. Principer anger inte detaljerade metoder utan snarare *hur* undervisning bör utformas för att skapa meningsfullt lärande och uppnå önskade kunskaper och förmågor.

Övergripande kan det sägas att forskning och myndighetsrapporter visar att den absolut vanligaste strategin som lärare väljer är att aktivt leda undervisningen i klassrummet (Skolverket, 2005; Jakobsson & Walkert, 2022; Sandahl et al., 2022, jfr. Christensen & Mathé, 2023; Mathé & Christensen, 2024). En sådan lärarledd undervisning innebär att läraren leder genomgångar och övningar i klassrummet som i sin tur kan innehålla såväl kollektiva som individuella inslag. Lärarledd undervisningen kan framstå som den viktigaste förutsättningen för ett framgångsrikt lärande. Men innan själva undervisningen i klassrummet finns en lång rad förutsättningar som är direkt avgörande för en lyckad undervisning. Precis som tidigare avsnitt i underlaget beskrivit, har läraren en mängd avgörande val att göra innan mötet med eleverna i klassrummet. Dessa val handlar om undervisningens syfte, hur innehållet har valts ut, vilka ämnesstrukturer som är viktiga och elevernas förkunskaper (Klafki, 1995). Lärares val styrs också av vad elevernas förväntas kunna efter undervisningen. I ett brett ämne som samhällskunskap kommer läraren troligen välja olika undervisningsstrategier beroende på om eleverna ska kunna något om Sveriges politiska system jämfört om samma elever ska kunna något i relation till privatekonomiska frågor. Här blir lärarens uppgift att underlätta elevernas lärande av ett specifikt innehåll utifrån ett specifikt syfte (Hudson, 2002; Seel, 1999). Vidare finns det forskning som visar att variation ger större möjligheter till lärande (Larsson & Andersson, 2025). Därför kan samhällskunskapslärares undervisningsstrategier inte reduceras till att enbart kopplas till ett ämnesinnehåll eller de metoder samhällskunskapsläraren använder i sitt klassrum kan inte tas ur sitt sammanhang och bedömas som framgångsrika eller ett misslyckande. En samhällskunskapslärares undervisningsstrategier innebär alltid en holistisk process där samstämmighet mellan undervisningens mål, förutsättningar och genomförande måste råda (Björklund & Sandahl, 2023).

6.1 Undervisningsstrategier och undervisningsprinciper

Ett sätt att diskutera och belysa hur lärare i praktiken tar sig an olika undervisningsstrategier är så kallad baklängesplanering (Backward Design, se Wiggins & McTighe, 2005; Sandahl & Björklund, 2025). I baklängesplanering utgår planeringen alltid från att formulera ett tydligt lärandemål för momentet eller lektionen. Lärandemålet anger vad eleverna ska kunna efter undervisningen. Därefter formuleras bedömningsuppgift och kriterier, vilket både tydliggör vad som ska mätas och säkerställer samstämmighet mellan mål och bedömning. Först i ett tredje steg planeras undervisningsaktiviteter som ger eleverna möjlighet att utveckla de kunskaper och förmågor som målet omfattar (se figur 7).



Figur 7: Baklängesplaneringen och dess steg. Undervisningen planeras utifrån tydliga lärandemål, därefter formuleras bedömning och kriterier, och först sedan utformas aktiviteter som stödjer elevernas utveckling mot målen. Sammantaget stärker detta samstämmigheten mellan mål-undervisning-bedömning.

Lärandemålet är med andra ord styrande för val av undervisningsstrategier, innehåll och arbetsformer. Exempelvis samspelar lärarens genomgångar, tillgängligt material och övningar för att stödja ett önskat lärande. Strategierna kan skilja sig åt beroende på vilket lärande som står i fokus och elevernas förutsättningar. Forskning visar att samhällskunskapslärare är skickliga på att integrera innehållskunskaper och förmågor (Olsson, 2016) och att de anpassar sina strategier efter olika lärandemål (Lindmark, 2013). Sammanfattningsvis är samhällskunskapsundervisning en holistisk process där lärandemålen styr alla didaktiska val. Att utgå från aktiviteter snarare än mål riskerar att bryta samstämmigheten mellan undervisning och resultat. Nedan kommer undervisningsstrategier och undervisningsprinciper att diskuteras utifrån tre områden: **samhällskunskapens innehåll**, **stegvis uppbyggnad av kunskap** och **medborgarbildning**. Som tidigare beskrivits handlar en undervisningsstrategi om lärarens erfarenhetsbaserade och reflekterade plan för hur mål, innehåll och metoder ska

samverka i undervisningen, vägled av övergripande ämnesdidaktiska principer som stödjer meningsfullt lärande och didaktiska beslut.

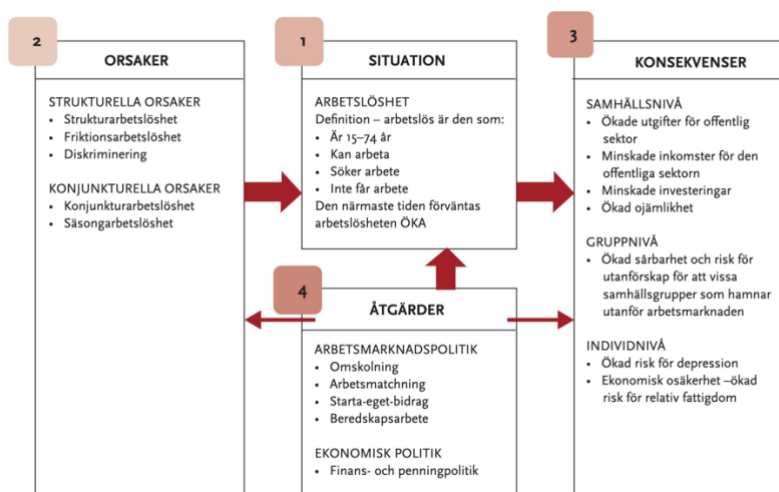
Undervisningsstrategier och undervisningsprinciper: samhällskunskapens innehåll

En grundläggande kunskap gäller vetenskapen om att **disciplinens begrepp, strukturer och teorier** är mycket viktiga för lärares undervisningsstrategier (Schwab, 1978; Shulman, 1986) och kanske särskilt i ett multidisciplinärt och tvärvetenskapligt ämne som samhällskunskap (Gudmundsdottir & Shulman, 1987; jfr Sandahl, 2015; Tväråna, 2019). Disciplinens relation till lärares undervisningsstrategier blir också starkare ju äldre eleverna blir (Grossman & Shulman, 1994). För samhällskunskapsundervisningens del är ekonomiundervisningen ett tydligt exempel på ovanstående där undervisningen ofta tar avstamp i ekonomisk teori och disciplinära begrepp som både styr kunskapsmål och lärarens undervisningsstrategier (Adams, 2019; Björklund, 2025; Davies, 2019). För att förmedla samhällskunskap räcker det inte att presentera fakta och teorier; undervisningen måste också spegla ämnets sätt att söka och bearbeta kunskap. Kunskaper och förmågor är ämnesspecifika och ömsesidigt nödvändiga för att förklara världen (Schwab, 1978) och kan uttryckas i sakinnehåll och tankeredskap (Sandahl, 2015; Klijnstra et al., 2022, 2024ab, 2025). Resonemanget leder till en två viktiga principer.

För det första att **lärandemål i samhällskunskap behöver innehålla sakkunskaper och förmågekunskaper för att kunna förklara världen och tillmäta lärandet betydelse för eleven** (Journell et al., 2015; Lucey et al., 2015; Sandahl, 2020). Undervisning om barnkonventionen i årskurs 1-4 behöver exempelvis relateras till elevernas egna erfarenheter eller relateras till barn i andra delar av världen för att undervisning ska bli meningsfull. I praktiken har lärare då kombinerat ett innehåll (exempelvis att alla barn är lika mycket värda och har samma rättigheter) med ett tankeredskap såsom att *identifiera orsaker och konsekvenser* (att det finns olika orsaker som gör att alla barn i Sverige inte har samma rättigheter i praktiken vilket leder till orättvisa konsekvenser) eller att *jämföra* (att jämföra hur barns rättigheter ser ut på olika platser i världen).

En andra undervisningsprincip kopplat till innehåll är att **det eleverna ska kunna och kunna göra måste eleverna få möjlighet att öva på** (Björklund & Sandahl, 2023). I ämnen där praktiska dimensionerna av lärandet är mer framträdande än de teoretiska (såsom i idrott & hälsa eller slöjd) kan det ses som mer naturligt att eleverna också ska få möjlighet att praktiskt

utföra sådant som undervisningen behandlar. I ett ämne som samhällskunskap är det lika viktigt att låta eleverna öva, både i relation till innehållskunskaper såsom begrepp och strukturer men också i relation till förmågor som att kunna använda belägg, eller tänka kausalt samt att kunna anta olika perspektiv på samhällsfrågor. Den samhällsvetenskapliga analysmodellen är ett enkelt sätt att öva i kausalt tänkande (se figur 8).



Figur 8: Den samhällsvetenskapliga analysmodellen för att kartlägga ett samhällsproblem genom att utforska orsaker, konsekvenser och åtgärder. Exemplet här är för gymnasieelever gällande arbetslöshet, men modellen går att använda också med unga elever med stöttning och mer anpassad text och andra begrepp. Bild från Sandahl & Björklund, 2025, s. 57.

Skolforskningsinstitutet (2020a) har här sammanställt en rapport om hur undervisning i samhällskunskap kan utformas för att stärka elevers kritiska tänkande och källkritiska förmåga. Kritiskt tänkande definieras brett som förmågan att tolka, granska och värdera information för att förstå perspektiv, konsekvenser och samband samt att ifrågasätta egna och andras slutsatser, vilket i sig kan ses som förmågemål. Källkritik ses som en viktig komponent av det kritiska tänkandet (jämför Nygren, 2019).¹⁵ Översikten identifierar tre huvudsakliga undervisningsformer: diskussionsbaserad, textbaserad och multimediebaserad undervisning, vilka alla bidrar till utvecklingen av olika förmågor såsom källkritik, analys, självreflektion och argumentation. Centralt är lärarens aktiva ledarskap, väl valda och relevanta innehåll samt användningen av stödstrukturer som gradvis kan avvecklas. Studien visar att undervisning som uppmuntrar elever till att analysera, resonera, reflektera och argumentera i dialog med andra samt i arbete med olika typer av källor, särskilt digitala, stärker deras förmåga till kritiskt tänkande.

¹⁵ Källkritiken är ett särskilt område som behöver ses över i en kommande kursplan eftersom det innehåller mer än kritik, det vill säga att behandla, tolka och granska information (källhantering), se vidare i Sandahl & Björklund, 2025, s. 62-65 med särskilt referens till Rosengren (2025).

Undervisningsstrategier och undervisningsprinciper: stegvis uppbyggnad av kunskap

En grundläggande undervisningsstrategi är att innehållet måste anpassas för den elevgrupp som läraren har framför sig, det vill säga deras förkunskaper och mognadsgrad avgör vad som kan göras i klassrummet. Det innebär att **strategier inte automatiskt kan överföras mellan åldersgrupper** (Perry et al., 2021). Inom generell pedagogisk forskning talas det om vikten av att undervisningens progression bygger på ökande självständighet där **stöttning** (eng: scaffolding) används för att hjälpa eleverna framåt, men att dessa byggställningar succesivt bör tas bort för att inte eleverna ska låsas in i sin utveckling (se t.ex. Lee & Shemilt, 2003 för exempel i historia). Diskussionen om unga elevers kapacitet är ett relativt laddat område där det finns de som menar att unga har begränsade förutsättningar att klara av komplicerade och kognitivt utmanade uppgifter (Sweller, 2011). Övergripande visar dock forskning att yngre elever inte saknar förmåga till avancerat tänkande, utan framhåller att **komplexitet måste byggas upp genom åldersanpassad stöttning och noggrann design av undervisningen** (Perry et al., 2021).

Dessa resonemang leder till en första undervisningsprincip att **färdighets- eller förmågekunskaper kan övas redan i unga år men eleverna behöver stöttning** (Hmelo-Silver et al., 2007; Xi & Lantolf, 2021). Viktiga förmågor i samhällskunskap är att hitta och använda information samt att hitta och använda belegg för att etablera olika perspektiv och ståndpunkter i samhällsfrågor. Redan i lågstadiet kan läraren låta eleverna identifiera olika avsändare till information och låta eleverna arbeta kritiskt med olika informationskällor. Forskning har visat att estetiska lärprocesser har ett positiv effekt på lärandet, särskilt för att eleverna ska utveckla förståelse och medkänsla för olika perspektiv (Lucey & Henning, 2021). Detta kräver dock att läraren stöttar sina elever, inte minst i relation till sådant som annars skulle ta mycket undervisningstid i anspråk såsom informationssökning och formulering av vägledande frågor där en väl beprövad metod är **frågedriven undervisning** (Swan et al., 2018; Britton et al., 2025). Frågedriven undervisning har såväl

baklängesplanering som stöttning inbyggt i sin struktur och ger eleverna vägledning från början till slut och där lärarens roll är central.¹⁶

En andra undervisningsprincip kopplad till stegvis uppbyggnad är att **ett åldersadekvat undervisningsmaterial som ger förutsättningar för en autentisk och meningsskapande undervisning behöver identifieras** (Arensmeier, 2018; jämför Perry et al., 2021). Läromedel utgör en naturlig utgångspunkt för samhällskunskapsundervisningen i olika åldrar. Dock har det riktats kritik från forskarhåll mot att läromedel ofta beskriver samhället och bjuder inte in eleverna till att anlägga olika perspektiv i relation till olika samhällsfrågor och utveckla kritiska förhållningssätt (Børhaug, 2014; Wicke 2019; Bronäs, 2000). I digitala källor finns tillgång till ett närmast oräkneligt antal källor, men även här behöver läraren både vara uppmärksam på om eleverna kan använda materialet (exempelvis statistik eller en rapport) på egen hand, och vidare om materialet faktiskt ger stöd för den kunskaper och förmågor som eleverna ska utveckla. Exempelvis ger ett stort antal myndigheter och privata aktörer ut material tänkt att användas i skolan. Sådant material kan ge bra stöd i undervisning och lärande, inte minst i relation till områden som inte räknas till disciplinerna (ex. skuldsättningsproblematik) i samhällskunskapsämnet. Samtidigt behöver lärare vara vaksamma till materialet eftersom det ofta saknar kritiska perspektiv och diskussioner om de samhällsfrågor som berörs (Björklund, 2025, in press).

Undervisningsstrategier och undervisningsprinciper: medborgarbildning

Undervisningens innehåll, progression, stöttning och åldersanpassning är viktig, men undervisningen behöver också ha **extern relevans** – det vill säga en koppling till elevernas livsvärld – för att kunskaperna ska bli meningsfulla (Sandahl & Björklund, 2023). I detta sammanhang är Skolforskningsinstitutets (2022) resonemang om demokratiundervisning intressanta. I forskningssammanställningen undersöktes hur undervisning kan utformas för att främja elevers demokratilärande – det vill säga deras kunskaper, förmågor, attityder och värderingar kopplade till demokrati. Resultaten gäller inte specifikt samhällskunskap, men visar att undervisning som aktivt involverar eleverna är mest gynnsam, särskilt när de får praktisera demokratiska principer genom diskussioner, grupparbete, simuleringar, deltagande i beslutsprocesser samt kontakt med nyhetsmedia och samhället utanför skolan. Ett öppet

¹⁶ Frågedriven undervisning finns också väldokumenterad i beprövad erfarenhet, se t.ex. SO-didaktik, <https://www.so-didaktik.se/natverkforfragedrivenundervisning> (se också SO-didaktik, 2022) och C3-teachers network (<https://c3teachers.org/>).

klassrumsklimat och högt elevdeltagande, tillsammans med engagerade lärare, är centralt för att utveckla både demokratikunskaper och framtida vilja till politiskt deltagande. Skolans roll är betydande, men påverkas även av andra faktorer i elevers liv, och olika arbetssätt gynnar olika aspekter av demokratilärandet för olika elevgrupper.

Vikten av medborgarbildande undervisningsstrategier leder till en första undervisningsprincip: **lärandemål i samhällskunskap adresserar samhällsfrågor och behöver därför både förklara hur samhället är organiserat och vilka utmaningar och möjligheter samhället står inför** (Solhaug, 2013; Westheimer & Kahne, 2004). Eftersom samhällskunskapen har som mål att utbilda framtida aktiva samhällsmedborgare är det nödvändigt att lära sig om hur samhället fungerar; men eleverna måste också övas i att identifiera, förstå och adressera olika samhällsfrågor. Exempelvis kan undervisning om demokratiskt beslutsfattande i samhället relateras till utmaningar och möjligheter i elevernas skolvardag som att lyssna på andra och acceptera majoritetsbeslut. På detta vis kan ämnesteorin användas för att förklara logiken bakom demokratiska principer medan det meningsskapande och inkluderande aspekterna kan hämtas i elevernas vardag (Sandahl & Björklund, 2023; Johansson & Sandahl, 2024).

Att arbeta med aktualiteter och ta in samhället runt eleverna i undervisningen är centralt **för att visa att samhället inte är ett färdigt statistiskt fenomen utan något som ständigt formas och omförhandlas** (Olsson, 2016; Jansson et al., 2023). Genom att knyta undervisningen till aktuella händelser och förändringar i omvärlden blir det tydligt att demokrati, normer, värderingar och samhällsstrukturer är dynamiska och öppna för påverkan. Detta perspektiv bidrar till att eleverna utvecklar en förståelse för att de själva är aktörer i en pågående samhällsprocess och att deras tolkningar, ställningstaganden och handlingar spelar roll. När undervisningen rör sig bortom färdiga fakta och i stället bjuder in till kritisk reflektion över det som händer här och nu, främjas också elevernas förmåga att orientera sig i en komplex samtid och tänka kring olika framtider (Sandahl et al., 2025).

En andra undervisningsprincip kopplat till medborgarbildning är att **elevernas egna intressen och synpunkter behöver ges utrymme i samhällskunskapsundervisningen** (Sandahl & Björklund, 2023; Johansson & Sandahl, 2024). När eleverna närmar sig samhällsfrågor och kunna diskutera och relatera till dessa har forskning visat att disciplinernas begrepp, strukturer och förklaringar är nödvändiga men inte tillräckliga. Eleverna behöver kunna förstå

samhällsfrågor i relation till sin egen livsvärld och på detta vis ges utrymme i undervisningssituationen att utveckla både engagemang och överväganden (Christensen & Grammes, 2020; Reinhardt, 2016). Livsvärlden behöver inte nödvändigtvis vara elevens nuvarande – forskning har visat att även unga elever kan relatera till andras livsvärld (Jägerskog et al., 2021) och till sin egen framtid i frågor som inte omfattas av elevens liv vid ett aktuellt tillfälle (Ali et al., 2014; Speer & Seeber, 2013).

6.2 Undervisningsstrategier i en ny kursplan – vikten av vägledande principer

Läroplansbetänkandet (SOU 2025:19, ss. 283-285) föreslår att kursplanerna ska innehålla ämnesspecifika undervisningsstrategier för varje stadium (och ibland årskurs) som ska stödja lärarna i undervisningens genomförande. Enligt betänkandet ska strategierna uttrycka övergripande principer och inte detaljstyra metoder och de ska baseras på vetenskaplig evidens där sådan finns, i andra fall på beprövad erfarenhet. Undervisningsstrategierna ska vidare tydliggöra progressionen inom ämnen, anpassas till elevers kognitiva utveckling samt belysa ämnesspecifika särdrag. I betänkandet beskrivs ett förslag för samhällskunskap (SOU 2025:19, ss. 368-375) där några särskilda undervisningsstrategier skrivs fram (se tabell 6). Undervisningsstrategierna följer inte Blooms taxonomi där eleverna förväntas möta fakta i de tidiga skolåren och sedan allt mer introduceras till de högre nivåerna utan ser dem som sammanflätade. Detta har fått kritik (Svenskt Näringsliv, 2025, ss. 12-14), men en bedömning är att det saknas ett konkret forskningsstöd för att elever i lägre åldrar inte skulle klara mer avancerad bearbetning av stöd – förutsatt att de får stöttning och att materialet som används är åldersanpassat (se t.ex. Perry et al., 2021).¹⁷

Årskurs 1-4	Årskurs 5-7	Årskurs 8-10
Undervisningen ska bygga på ett nyfiket utforskande av samhället med åldersanpassade texter, kreativa arbetssätt och introduktion till enkel informationssökning, samtidigt som eleverna tränas i samarbete, koncentration och att förstå olika perspektiv och uppfattningar.	Undervisningen ska bredda elevernas språkliga repertoar genom texter, kreativa och estetiska arbetssätt samt träna dem i att kritiskt granska källor och utforska samhällsfrågor ur olika perspektiv och ställningstaganden.	Undervisningen ska fördjupa elevernas begreppsförståelse, stärka deras förmåga att arbeta systematiskt och kritiskt med information samt utveckla deras förmåga att argumentera, ta olika perspektiv och formulera välgrundade ställningstaganden i samhällsfrågor.

Tabell 6: En sammanställning av undervisningsstrategier för samhällskunskap i läroplansbetänkandet (SOU 2025:19, ss. 368-375). Fokus ligger i stora delar på progression.

¹⁷ Här kan det tilläggas att det framstår som helt rimligt att den form av systematiskt undersökande som betänkandet (SOU 2025:19, s. 285) understyrker för samtliga årskurser i de naturvetenskapliga ämnena framstår som rimliga också i samhällsorienterande ämnen (se vidare i kapitel 5).

Begreppet undervisningsprinciper som använts här ligger nära den beskrivning som betänkandet gör (SOU 2025:19, ss. 283-285). Genomgången av de olika undervisningsprinciper som presenterats skulle kunna gå att använda för att utarbeta mer konkreta områden som kursplanen kan kommentera under en rubrik som behandlar undervisningsstrategier. Ett tentativt förslag på sådana principer finns i tabell 7 och bör understryka vikten av varierade former av undervisning.

Undervisningsstrategi	Årskurs 1-4	Årskurs 5-7	Årskurs 8-10
Innehåll <i>Utgå från ämnets kärna:</i> Använd samhällskunskapens begrepp, teorier och sätt att tänka. <i>Kombinera innehåll och förmågor:</i> Träna både fakta, analys och begrepps-användning.	Exempel <i>Utgå från ämnets kärna:</i> Utforska samhället i närmiljön med hjälp av några begrepp. <i>Kombinera innehåll och förmågor:</i> Prata om samhällsfrågor (ex. regler) samtidigt som eleverna får resonera kring varför regler finns.	<i>Utgå från ämnets kärna:</i> Undersöka lokala samhällsfrågor som påverkar elevernas vardag (t.ex. miljö, skola eller pengar) med hjälp av begrepp. <i>Kombinera innehåll och förmågor:</i> Arbeta med begrepp som <i>rättigheter, ansvar och konsekvenser</i> i enkla samhällsanalyser.	<i>Utgå från ämnets kärna:</i> Fördjupa förståelsen av ekonomi, politik och samhällsstrukturer med specifika begrepp (<i>makt, resurser och demokrati</i>). <i>Kombinera innehåll och förmågor:</i> ex. låt eleverna använda begrepp och modeller i analyser av samhällsfrågor.
Stegvis uppbyggnad <i>Gör lärandet aktivt:</i> Låt eleverna öva genom diskussion, källkritik och undersökningar. <i>Arbeta stegvis:</i> Anpassa efter ålder och minska stödet gradvis. <i>Välj åldersanpassat material:</i> Läraren väljer och använder autentiska källor med flera perspektiv.	Exempel <i>Gör lärandet aktivt:</i> Låt eleverna använda lämpliga metoder för att undersöka frågor omkring dem med hjälp av lärarvalda källor och diskutera avsändare. <i>Arbeta stegvis:</i> Ge tydliga frågor och stödstrukturer eleverna kan använda, t.ex. frågor som "vad hände?", "Varför?". <i>Välj åldersanpassat material:</i> Utvalda bilder, barnböcker och korta nyhetsklipp.	Exempel <i>Gör lärandet aktivt:</i> Låt eleverna granska ex. nyhetsartiklar med mer utvecklad källhantering, diskutera perspektiv och skapa sammanfattningar. <i>Arbeta stegvis:</i> Använd mallar för resonemang som eleverna sedan lär sig använda självständigt. <i>Välj åldersanpassat material:</i> Utvalda lättillgängliga nyheter, texter och korta undervisningsfilmer.	Exempel <i>Gör lärandet aktivt:</i> Genomför debatter, och mer systematiska undersökningar med hjälp av källhantering. <i>Arbeta stegvis:</i> Introducera modeller för analys som eleverna sedan tillämpar mer självständigt genom åren. <i>Välj åldersanpassat material:</i> Utvalda nyheter, statistik och källor med olika perspektiv.
Medborgarbildning <i>Anknyt till elevernas liv:</i> Gör samhällsfrågor meningsfulla genom koppling till vardag och framtid. <i>Utveckla demokratiska förmågor:</i> Uppmuntra dialog, argumentation och gemensamma beslut.	Exempel <i>Anknyt till elevernas liv:</i> Ta utgångspunkt i skolan, hemmet och fritiden och tala om normer. Hur det går att påverka i skolan. <i>Utveckla demokratiska förmågor:</i> Öva på att rösta, lyssna på varandra och turas om i samtal.	Exempel <i>Anknyt till elevernas liv:</i> Diskutera frågor elever möter (ex. reklam, nätetik eller rättvisa mellan barn i världen.) Hur det går att påverka lokala frågor. <i>Utveckla demokratiska förmågor:</i> Arbeta med elevråd, rollspel om beslutsfattande eller gruppdiskussioner. Ta ställning utifrån kunskap i några enklare frågor.	Exempel <i>Anknyt till elevernas liv:</i> Diskutera frågor om identitet, rättvisa, arbete, medier och framtid. Påverkan i olika relevanta/angelägna samhällsfrågor. <i>Utveckla demokratiska förmågor:</i> Låt eleverna utifrån kunskap ta ställning i mer komplexa frågor och reflektera över egna värderingar.

Tabell 7: En sammanställning av undervisningsprinciper som indikerar lämpliga nivåer på de olika stadierna i grundskolan. Tabellen ska ses som ett exempel, men bör i kursplanen inte vara allt för detaljerad. Märk att lärares roll är central i alla undervisningsstrategier.

Ett viktigt inslag i undervisningsstrategierna är att understryka vikten av att läraren stöttar eleverna (genom alla stadier) i deras lärande, det vill säga att de inte lämnas ensamma i att ta sig an undersökningar och diskussioner av samhällsfrågor. Undervisningens mål är att förena kunskap, förmåga, förhållningssätt och meningsskapande. Principerna ovan bör därför syfta till att stödja lärare i att skapa en undervisning som är både vetenskapligt grundad, åldersanpassad och meningsfull för eleverna.

Att **utgå från ämnets disciplinära kärna** säkerställer att undervisningen vilar på samhällskunskapens centrala begrepp, teorier och metoder. Det gör att eleverna inte bara lär sig fakta om samhället, utan också hur samhällsfrågor kan undersökas och förstås. När **innehåll och förmågor kombineras** blir undervisningen mer helhetsorienterad. Eleverna tränas i att använda begrepp, resonera om orsak och konsekvens, jämföra perspektiv och formulera belagda argument – färdigheter som krävs för att kunna tänka kritiskt och delta i samhällslivet. Principerna betonar också vikten av **aktivt lärande och stegvis utveckling**. Genom att eleverna får undersöka, samtala och pröva sig fram med stöd av läraren utvecklas deras självständighet gradvis. Det speglar hur kunskap byggs upp över tid – genom erfarenhet, stöttning och reflektion. Att **välja åldersanpassat och autentiskt material** gör lärandet tillgängligt och trovärdigt. När elever möter verkliga källor, men på en nivå som de kan förstå, stärks deras förmåga att tolka och värdera samhällsinformation. Genom att **knyta undervisningen till elevernas livsvärld och främja demokratiska förmågor** blir lärandet meningsfullt. Eleverna ser att samhällskunskap inte handlar om ett färdigt system, utan om människor, relationer och beslut som de själva är del av. De tränas i att delta, lyssna, argumentera och ta ställning i frågor som berör dem och andra.

Slutligen bör principerna betona behovet av **varierade arbetssätt**. Samhällsfrågor är komplexa och mångdimensionella; därför krävs undervisningsformer som låter eleverna uttrycka sig på olika sätt – genom samtal, skrivande, bild, drama och digitala medier. Denna variation stödjer olika elevers lärostilar och skapar engagemang och djupare förståelse. Tillsammans bidrar dessa principer till att undervisningen i samhällskunskap blir *kunskapsrik, reflekterande och inkluderande* – en undervisning som inte bara informerar eleverna om samhället, utan rustar dem att delta i det som aktiva, kritiskt tänkande och empatiska

medborgare. Det går inte nog att understryka **lärarens roll som ledare i klassrummet**. Undersökande undervisning som bjuder in eleverna till reflekterande samtal utgår från att läraren är med och stöttar eleverna i deras kunskapsutveckling.

7. Avslutande diskussion

Syftet med kunskapsunderlaget har varit att ge historisk och forskningsbaserad vägledning för hur en kursplan i samhällskunskap för grundskolan kan utformas. Kunskapsunderlaget har behandlat tre huvudområden: 1) ämnesförståelser, som behandlar hur ämnet kan definieras och motiveras; 2) innehållsaspekter, som diskuterar principer för urval av stoff – såväl sakinnehåll som förmågor; samt 3) ramförutsättningar och undervisningsstrategier, som bland annat diskuterat hur undervisningen kan genomföras utifrån olika åldrar och skolformer.

Kunskapsunderlaget bygger på svensk, nordisk och internationell forskning som de senaste åren blivit allt mer betydande i samhällskunskapsämnets fall, även om denna forskning i de allra flesta fall varit inriktad på grundskolans senare år och gymnasiet (Sandahl et al., 2022). Vidare är forskningen om samhällskunskap i många fall enskilda fallstudier, men antalet börjar bli så pass omfattande att det går att dra mer långtgående slutsatser genom flerfallsstudieanalys (Stake, 2006). Det är dock viktigt att påpeka att forskning såväl som beprövad erfarenhet inte fullt ut ger ett kunskapsunderlag som möter de krav som gäller för evidensgrundad forskning i de medicinska eller naturvetenskapliga fälten. Detta är dock inte unikt för samhällskunskapsdidaktik specifikt eller ämnesdidaktik i allmänhet (se ex. diskussionerna om evidens i kognitiv undervisningsforskning i Perry et al., 2021). Undervisningens processer är komplexa och kontextbundna och kräver ett mer omfattande och nyanserat evidensbegrepp (Levinsson, 2013, 2025).

En viktig slutsats utifrån forskning och beprövad erfarenhet kring innehållsfrågorna är att **samhällskunskap är ett disciplinärt grundat** ämne där politiska, ekonomiska och sociala frågor behandlas **med tydliga medborgarbildande inslag**. Demokratiska samhällen kräver medborgare som kan identifiera problem, engagera sig i samhällsfrågor och agera mot vad de ser som orättvisor – i kontrast till auktoritära system där lydnad premieras.

Samhällsutmaningar som klimatförändringar, ekonomisk ojämlikhet och geopolitisk oro kräver därför utbildning som utvecklar elevers kritiska tänkande och förståelse för att samhällsfrågor kan tolkas ur flera perspektiv. Genom att knyta undervisningen till elevernas erfarenheter och livsvärld stärks deras handlingsförmåga och ansvarstagande som framtida

medborgare. Lärare bidrar på så sätt till att forma elever som individer i utveckling mot aktivt deltagande i samhällslivet.

Mot denna bakgrund bör medborgarbildningen ges en **tydlig och central plats i kursplanen för samhällskunskap**. Syftet ska inte vara att bedöma elevers värderingar, utan att ge dem kunskap, förmågor, färdigheter, attityder och förhållningssätt som gör dem rustade att delta i ett demokratiskt samhälle. De medborgarbildande perspektiven behöver därför genomsyra hela undervisningen – från lågstadium till högstadium – så att elevernas engagemang, erfarenheter och överbäranden ges utrymme i arbetet med samhällsfrågor. Sveriges toppresultat i ICCS tyder på att det uppdraget utförs väl av Sveriges lärare (Skolverket, 2023). Samtidigt är det viktigt att sådana (ej kunskapsrelaterade) mål inte blir en del av betygssättningen, det vill säga att elevernas värderingar eller attityder inte ska betygssättas.

I underlaget presenteras ingen ramkursplan, men en rekommendation är att samhällskunskapens kursplan **struktureras kring tre huvudområden** – politiska, ekonomiska och sociala frågor – i grunden i linje med nuvarande Lgr22. Det rättsliga och mediala innehållet integreras dock i dessa tre områden, vilket ger en helhetsbild av samhällslivet och stärker de deltagande perspektiven. Fördelningen av innehåll mellan olika årskurser blir en central fråga i det fortsatta arbetet, där fokus behöver ligga på **progression och åldersanpassning**. I underlaget finns ett exempel kring kunskapsområdet ”demokratins form” som visar hur elevernas förståelse kan fördjupas stegvis – från grundläggande kunskap om demokratiska beslut och val i de tidiga skolåren till mer avancerade analyser av maktindelning, politiska system och lagstiftning på högstadiet.

Den vetenskapliga grunden utgörs inte bara av sakinnehåll utan också av **förmågor vilka fortsatt bör ges en framträdande roll i kursplanen** eftersom de konkretiserar vad eleverna ska kunna på olika utvecklingsnivåer. Forskning visar att även yngre elever kan arbeta med avancerade förmågor som analys, orsak och konsekvens, och källkritik om undervisningen är väl stöttad och undervisningsmaterialet anpassat för olika åldrar. Det föreslås därför att dessa **förmågor preciseras tydligare i kursplanen genom delkomponenter**, vilket kan öka tydlighet och progression. Förmågorna bör alltså skrivas fram som något som ska övas genom hela grundskolan – från enkla övningar i att identifiera orsaker och konsekvenser på lågstadiet till mer självständig analys och granskning av olika synsätt på högstadiet. En sådan struktur

stärker den samhällsvetenskapliga förståelsen och knyter an till ämnets medborgarbildande syfte.

Läroplansbetänkandet (SOU 2025:19, ss. 283-285) föreslår att kursplanerna ska innehålla ämnesspecifika undervisningsstrategier för varje stadium som stöd för lärarnas planering och genomförande. Dessa strategier ska visa progression, utgå från vetenskaplig grund och anpassas till elevernas utvecklingsnivå. För samhällskunskap handlar det om att bygga undervisningen successivt – från nyfiket utforskande och samarbete i lågstadiet, till kritisk granskning och reflekterade ställningstaganden på högstadiet. Forskningen visar att yngre elever med rätt stöd kan hantera komplexa resonemang, vilket talar för att **undervisningen redan tidigt bör innehålla moment av analys, perspektivtagande och reflektion**, men på rätt nivå.

De föreslagna undervisningsprinciperna – att utgå från ämnets disciplinära kärna, arbeta stegvis och anknyta till elevernas liv – ger en struktur som förenar kunskap, förmågor, förhållningssätt och meningsskapande. Genom att **kombinera begrepp och teorier med undersökande och kreativa arbetssätt** blir lärandet både förankrat och engagerande. **Aktivt lärande och stöttning från läraren är centralt**, liksom att **använda åldersanpassade och autentiska material**. När undervisningen knyts till elevernas erfarenheter och stärker deras demokratiska förmågor blir samhällskunskap inte bara ett ämne om samhället – utan en övning i att *delta* i samhället. **Variationen i arbetssätt**, från samtal till skapande, gör dessutom undervisningen inkluderande och stärker elevernas möjlighet att utvecklas till kritiskt tänkande och delaktiga medborgare.

Sammanfattningsvis är alltså rekommendationen att samhällskunskapsämnet ska bygga på tre integrerade delar: ett tydligt innehåll, en genomtänkt progression och forskningsgrundade undervisningsprinciper. Ämnet bör organiseras kring politiska, ekonomiska och sociala frågor där elevernas förståelse fördjupas stegvis genom åldersanpassad stöttning. Undervisningen ska kombinera ämnets begrepp och teorier med aktivt och undersökande lärande, knyta an till elevernas livsvärld och utveckla förmågor som analys, källkritik och perspektivtagande. Genom varierade arbetssätt och meningsfulla sammanhang ska samhällskunskapen inte bara ge kunskap *om* samhället, utan rusta eleverna *för* att delta i det som reflekterande och ansvarstagande medborgare. Ett unikt inslag i samhällskunskap är att samhället och demokratin inte är färdig utan kräver deltagande och engagemang.

7.1 Ett avslutande råd på vägen: Beutelsbachsöverenskommelsens budskap

En av de viktigaste slutsatserna i detta kunskapsunderlag är att samhällskunskapsämnet kan ge unika bidrag till elevernas medborgarbildning. Det är inte enbart i form av kunskaper, färdigheter och förmågor kopplade till disciplinära världar – **som är viktiga i sig** – utan också i termer av attityder och förmågor där helheten blir användbar också utanför skolan. En ambition att elevernas sätt att diskutera politik ska präglas av kritiska perspektiv, öppenhet och vilja att förstå andra. För att en sådan undervisning ska bli möjlig krävs goda ämneskunniga lärare som reflekterat hur samhället ska beskrivas och hur kontroversiella och känsliga frågor ska behandlas. En viktig vägledning i detta är den så kallade *Beutelsbachöverenskommelsen* (Der Beutelsbacher Konsens) som formulerades 1976 i Tyskland som ett svar på behovet av att definiera principer för samhällskunskapsundervisning i ett demokratiskt samhälle.

Bakgrunden till överenskommelsen var ett politiserat tyskt samhällsklimat under mitten av 70-talet där det rådde stor oenighet bland forskare och praktiker kring vad samhällskunskap skulle bidra med i termer av politisk bildning. I den sydtyska staden Beutelsbach blev diskussionerna högljudda under en konferens, men en av deltagarna föreslog att alla skulle försöka hitta de punkter där de var eniga. En av deltagarna, statsvetaren Hans-Georg Wehling tecknade ner det som kom att bli Beutelsbachöverenskommelsen i sina anteckningar (Wehling, 1977; Reinhardt, 2016; Christensen & Grammes, 2020). Beutelsbachöverenskommelsen syftar till att undervisningen ska ge eleverna politisk bildning och handlingskompetens utan att undervisningen för den skull blir styrande eller ensidigt värderande. Överenskommelsen utgår från tre centrala principer som fått ett stort internationellt genomslag:

1. **Undervisningen får inte indoktrinera.**

Det är inte tillåtet att överväldiga elever med färdiga åsikter; undervisningens mål är att göra eleverna kapabla till självständiga bedömningar och eget ansvarstagande (tyska: *Mündigkeit*).

2. **Kontroversiella samhällsfrågor ska behandlas som kontroversiella också i undervisningen.**

Olika ståndpunkter ska synliggöras och ges utrymme, och läraren ska bidra med alternativa perspektiv utan att föra fram sina egna politiska åsikter.

3. Undervisningen ska tillmäta elevers intressen och ställningstaganden vikt.

Eleverna ska lära sig att analysera samhällsfrågor utifrån sina egna intressen och förstå hur dessa påverkas och kan påverka samhällsutvecklingen.

Principerna betonar elevernas erfarenheter som en resurs för lärande och medborgarbildning, men lämnar också öppna frågor om lärarens roll och hur kunskapens innehåll ska förstås. Läraren förväntas både utmana och stödja elevernas tolkningar samtidigt som undervisningen präglas av balans mellan välgrundade kunskaper, egna övertygelser, demokratins värden och elevernas perspektiv. I en tid när också svensk debatt och politik präglas av polarisering är principerna särskilt aktuella och viktiga att ta i beaktande av samhällskunskapslärare. De är också viktiga att beakta i formulerandet av en kommande kursplan i samhällskunskap där medborgarbildande ambitioner fortsatt bör vara ett viktigt inslag.

Samtidigt är det avgörande att den medborgarbildande ambitionen vilar på gedigna ämneskunskaper om samhället. Elevernas förmåga att ta ställning, argumentera och delta i samhällsfrågor behöver grunda sig i faktabaserad förståelse av samhällsstrukturer, processer och begrepp. Utan en sådan kunskapsmässig bas riskerar undervisningen att reduceras till personliga åsikter snarare än välgrundade ställningstaganden. Ämneskunskaperna utgör därmed en nödvändig förutsättning för att eleverna ska kunna utveckla kritiskt tänkande, pröva sina värderingar i ljuset av fakta och göra informerade bedömningar – vilket är centralt för demokratisk kompetens och en hållbar medborgarbildning (Detjen, 2000; Detjen et al., 2012).

Referenser

- Adams, E. C. (2019). Economics and the civic mission of social studies education: Two critiques of neoclassicism. *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(1), 16–32.
- Ali, P., McRae, C., & Ramsay, I. (2014). Financial literacy and financial decision-making of Australian secondary school students. *Australian Business Law Review*, 42(3), 228–233.
- Ames, R. (2021). *Human Becomings: Theorizing Persons for Confucian Role Ethics*. State University of New York Press.
- Amnå, E. & Ekman, J. (2014). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261–281.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. David McKay Company.
- Arensmeier, C. (2018). Different Expectations in Civic Education: A Comparison of Upper Secondary School Textbooks in Sweden. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 5-20.
- Arensmeier, C. (2024). *ICCS i relation till den svenska skolans uppdrag: Studiens inriktning jämfört med grundskolans läroplan och kursplan i samhällskunskap*. Skolverket.
- Barton, K. C. (2017). Shared Principles in History and Social Science Education. I M. Carretero, S. Berger & M. Grever (red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (ss. 449–467). Palgrave Macmillan.
- Barton, K. C., & Avery, P. C. (2016) Research on Social Studies Education: Diverse Students, Settings, and Methods. I D. H. Gitomer & C. A. Bell (red.), *Handbook of Research on Teaching* (ss. 985-1038). American Educational Research Association (AERA).
- Barton, K. C. & Ho, L.-C. (2022). *Curriculum for Justice and Harmony Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education*. Routledge.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstads universitet.
- Bernmark Ottosson, A. (2005). *Demokratins stöttepelare: en studie av lärarstuderandes demokratiuppfattningar*. Karlstads universitet.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Bjessmo, L-E. (1994). *Elevens samhällsbild*. HLS.
- Björklund, M. (2020). Curriculum taking and curriculum making? Educational context and financial literacy teaching in Sweden. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(2), 129–152.
- Björklund, M. (2021). *Beyond Moral Teaching: Financial literacy as citizenship education*. Karlstad University Studies.
- Björklund, M. (2025). Financial citizenship education and the elusive power of critical inquiry. *Theory & Research in Social Education*, 53(2), 272–295.
- Björklund, M. (2025, in press). Why Should We Educate Secondary School Students in Financial Citizenship Education? I T. A. Lucey (red.), *Holistic Financial Literacy Education: Laying the Groundwork*. Routledge.
- Björklund, M. & Sandahl, J. (2023). Teaching and learning financial literacy within social studies – a case study on how to realise curricular aims and ambitions. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 325–338.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Blanck, S. & Lödén, H. (2017). Med samhället i centrum - Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnets relevans. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(4), 28-47.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444.
- Britton, T., Holmberg, U., Johansson, M., Johansson, P., & Nordgren, K. (2025). *Frågedriven undervisning: metodik för undersökande arbetssätt i historia, religionskunskap och samhällskunskap*. Gleerups.
- Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte: en jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholms universitet.
- Bronäs, A. (2003). Demokrati i samhällsundervisningen: kunskap eller fostran? I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (ss. 189-204). Myndigheten för skolutveckling.
- Bronäs, A., & Selander, S. (2002). Samhällskunskap som skolämne. I B. Falkevall & S. Selander (red.), *Skolämne i kris?* (ss. 75-83). HLS Förlag.
- Case, R. (2005). Bringing Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.
- Case, R. (2013). The unfortunate consequences of Bloom's taxonomy. *Social Education*, 77(4), 196–200.
- Christensen, A. S., & Grammes, T. (2020) The Beutelsbach Consensus – the German approach to controversial issues in an international context. *Acta Didactica Norden*, 14(4), article 4.
- Christensen, A. S., & Mathé, N. E. H. (2023). Higher order thinking in social science education - an empirical study with classroom observations from Denmark and Norway. *Sammenlignende Fagdidaktik*, 2023(7), 11–36.
- Crowley, R. M., & Swan, K. (2018). What Kind of Economic Citizen? An Analysis of Civic Outcomes in U.S. Economics Curriculum and Instruction Materials. *Education Sciences*, 8(3), 95.
- Davies, P. (2019). The construction of frameworks in learners' thinking: Conceptual change and threshold concepts in economics. *International review of economics education*, 30, 100135.
- Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger: Herausforderung für die politische Bildung. *Aus Politik Und Zeitgeschichte - Bundeszentrale Für Politische Bildung*, 25, 11–20.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißen, G. (2012). *Politikkompetenz—Ein Modell*. Springer.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- DeWitt, B., Wallin, A., & Persson, J. (2021). The epistemic roles of clinical expertise: An empirical study of how Swedish healthcare professionals understand proven experience. *PLoS ONE*, 16(6), e0252160.
- Egan, K. (2012). John Dewey and the Social Studies Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 8(2), 37–52.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Studentlitteratur.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305–313.

- Englund, T. (2006). *Deliberative Communications: A Pragmatist Proposal*. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520.
- Goodson, I., Anstead, C. J., & Mangan, J. M. (1998). *Subject knowledge: Readings for the study of school subjects*. Routledge.
- Grossman, P. L., & Shulman, L. S. (1994). Knowing, believing and the teaching of English. I T. Shanahan (red.), *Teachers thinking, Teachers knowing: Reflections on literacy and language education* (ss. 3–16). National Conference on Research in English.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. S. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
- Hudson, B. (2002). Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 43–58.
- Jakobsson, M., & Walkert, M. (2022). Undervisningskvalitet i samhällskunskapsämnet. I M. Tengberg (red.), *Undervisningskvalitet i svenska klassrum* (ss. 297–340). Studentlitteratur.
- Jansson, M., Johansson, P., & Sandahl, J. (2023). Trust as subject content: Developing students' reasoning on democracy through displacement. *Journal of Social Science Education*, 22(3), article 2.
- Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori och didaktik. I C. Karlegård & K-G. Karlsson (red.). *Historiedidaktik* (ss. 49–81). Studentlitteratur.
- Johansson, J. (2017). Samhällskunskap i den nya ämneslärarutbildningen. Samhällskunskapens innehåll vid 14 lärosäten i Sverige. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(4), 1–27.
- Johansson, P. (2020). Digital källkompetens i samhällskunskap. I *Modulen Digital kompetens i samhällskunskap: Del 2. Digital källkompetens i samhällskunskap* (ss. 1–12). Skolverket.
- Johansson, P., & Sandahl, J. (2024). Should government agencies be trusted? Developing students' civic narrative competence through social science education. *The Journal of Social Studies Research*, 48(1), 64–79.
- Johnsson Harrie, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. Linköpings universitet.
- Journell, W., Beeson, M. W., & Ayers, C. A. (2015). Learning to think politically: Toward more complete disciplinary knowledge in civics and government courses. *Theory and Research in Social Education*, 43(1), 28–67.
- Jägerskog, A-S., Tväråna T., Björklund, M., Strandberg, M., Bergqvist, O., Bittner T., Dahlman, A., Eriksson, K., Häger, H., Kåks, B., Norell, E., Rangne L., & Söder, S. (2021). Varför fortsätter flykten över Medelhavet? Innebörden av att göra en kausalanalys av en samhällsfråga. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(2), 5–29.
- Jägerskog, A-S., Halvarsson Britton, T., & Olson, M. (2022). Agens och existens i ämnesundervisningen: medborgarbildning i religionskunskap, psykologi och samhällskunskap. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2022(4), 1–26.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Getting Beyond the Facts: Teaching Social Studies/Social Sciences in the Twenty-first Century*. Peter Lang.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30.
- Klette, K., Luoto, J. M., Magnusson, C. G., & White, M. C. (2025). Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO) as a lens for assessing teaching quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(3), 414–432.

- Klijnstra, T., Savenije, G., Huijskes, C., & van Boxtel, C. (2025). Climbing the STAIRs: Assessing students' social scientific reasoning skills. *Journal of Social Science Education*, 24(2), 1-28.
- Klijnstra, T., Stoel, G. L., Ruijs, G. J. F., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. A. M. (2023). Toward a framework for assessing the quality of students' social scientific reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 51(2), 173-200.
- Klijnstra, T., Stoel, G., Ruijs, G. J. F., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. A. M. (2024a). Design principles for promoting students' social scientific reasoning about social problems. *The Journal of Social Studies Research*, 48(3), 204-217.
- Klijnstra, T., Stoel, G. L., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. A. M. (2024b). Teachers' professional growth in teaching students' social scientific reasoning. *Teaching and Teacher Education*, 152, Article 104783.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Umeå universitet.
- Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium: ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(1), 212–233
- Kristiansson, M. (2017). Underordnat, undanskymt och otydligt: om samhällskunskapsämnets relationsproblem inom SO-gruppen på svenskt mellanstadium. *Acta Didactica Norge*, 11(1), artikel 4.
- Kungliga Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan Lgr62*. Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Larsson, A. (2015). Samhällskunskap. I E. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria: en introduktion* (ss. 297-306). Studentlitteratur.
- Larsson, K., & Andersson, K. (2025). Testing the use of variation theory in teaching critical thinking - a field experimental study. *Instructional Sciences*, 53, 1025–1046.
- Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I S. M. Donovan & J. D. Bransford (red.), *How Students Learn. History, Mathematics and Science in the Classroom* (ss. 31-77). National Research Council.
- Lee, P. J., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 3–24.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborgs universitet.
- Levinsson, M. (2025). Utredningen om en ny lärarutbildning baseras på ett förlegat evidensbegrepp. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 11(1), 1-4.
- Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. I L. S. Levstik & C. A. Tyson (red.), *Handbook of research in social studies education* (ss. 50-62). Routledge.
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå universitet.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Göteborgs universitet.
- López-Fernández, C., Tirado-Olivares, S., Mínguez-Pardo, R., & Cózar-Gutiérrez, R. (2023). Putting critical thinking at the center of history lessons in primary education through error- and historical thinking-based instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101316.
- Lucey, T. A., & Henning, M. B. (2021). Toward critically compassionate financial literacy: How elementary preservice teachers view the standards. *Theory and Research in Social Education*, 49(1), 107–136.
- Mathé, N. E. H., & Christensen, A. S. (2024). Show and tell: scaffolding practices in lower secondary social science classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 1-21.

- Modig, N. (2023). *Hur kan ekonomi göras begripligt? En studie om villkor för kraftfull ekonomiundervisning i samhällskunskap*. Karlstad University Studies.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala universitet.
- Newmann, F. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663-682.
- Nygren, T. (2019). *Fakta, fejk, fiktion: källkritik, ämnesdidaktik, digital kompetens*. Natur & Kultur.
- Nygren, T., Guath, M., Axelsson, C. & Frau-Meigs, D. (2021). Combatting visual fake news with a professional fact-checking tool in education in France, Romania, Spain and Sweden. *Information*, 12(5), 201.
- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstads universitet.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstads universitet.
- Parker, W. C. (2005). Teaching against idiocy. *The Phi Delta Kappan*, 86(5), 344-351.
- Perry, T., Lea, R., Jørgensen, C. R., Cordingley, P., Shapiro, K., & Youdell, D. (2021). *Cognitive Science Approaches in the Classroom - A Review of the Evidence (Summary)*. Education Endowment Foundation (EEF).
- Persson, M. (2018). Uppfinningen av ett skolämne: Ett historiesociologiskt perspektiv på samhällskunskapsämnets logik. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(4), 160-183.
- Pettersson, L. (2003) Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (ss. 359-374). Myndigheten för skolutveckling.
- Piepenburg, S., & Arensmeier, C. (2020) Demokratiutbildningens didaktik: internalisering, tänkande och handlande. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2021(1). 115-136.
- Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 11-13.
- Reinhardt, S., & Hyatt, M. (2015). *Teaching civics: a manual for secondary education teachers*. Barbara Budrich.
- Rosengren, J. (2025). *Meningsfull källanvändning i samhällskunskap*. Manusutkast till licentiatuppsats. Stockholms universitet.
- Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och kursplaner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(1), 53-84.
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholms universitet.
- Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(3), 44-64.
- Sandahl, J. (2019). Studying politics or being political? High school students' assessment of the welfare state. *Journal of Social Science Education*, 18(1), 153-171.
- Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-24.
- Sandahl, J. & Björklund, M. (2023). Can Powerful Knowledge Save Us? Critical Reflections through the Lens of Political Education. *Social Sciences*, 12(10), 556-569.

- Sandahl J. & Björklund, M. (2025). *Samhällskunskapsdidaktik för ämneslärare*. Gleerups.
- Sandahl, J., Johansson, P., Nolgård, O., Jägerskog, A-S., Björklund, M., & Dahl, S. (2025). Elevers berättelser om framtiden - ett viktigt forskningsområde för de samhällsorienterande ämnenas didaktik. *POLIS – Tidskrift för Samfundsfagsdidaktik*, 5(9), 49-67.
- Sandahl, J., Tväråna, M. & Jakobsson, M. (2022). Samhällskunskap (social science education) in Sweden. *Journal of Social Science Education*, 21(3), 85–106.
- Sargent-Wood, L. (2012). Hooked on inquiry: Historical labs in the methods course. *The History Teacher*, 45(4), 549–567
- Schnack, K. (1994). Some further comments on the Action Competence Debate. I B. Bruun Jensen & K. Schnack (red.), *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy, Studies in Educational Theory and Curriculum*, 12 (ss. 185–190). Royal Danish School of Education.
- Schüllerqvist, B. (2012). De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik – en skandinavisk översikt. I N. Gericke & B. Schüllerqvist (red.), *Ämnesdidaktisk komparation. Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat* (ss. 25-44). Karlstads universitet.
- Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad University Press.
- Schwab, J. (1978). *Science, Curriculum and Liberal Education*. University of Chicago Press.
- Seel, H. (1999). Allgemeine Didaktik (General Didactics) and Fachdidaktik (Subject Didactics). I B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (red.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession* (ss. 13-20). TNTEE Publications.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-5–14.
- Skolforskningsinstitutet (2020a). *Systematisk forskningsöversikt: Kritiskt tänkande och källkritik: undervisning i samhällskunskap*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet (2020b). *Systematisk forskningsöversikt: Laborationer i naturvetenskapsundervisningen*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet (2020c). *Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskaplig kunskap*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet (2022). *Systematisk forskningssammanställning: Att lära demokrati – lärarens arbetssätt i fokus*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2020). *Uppgifter som främjar elevers lärande: Utformning och inramning av inlämningsuppgifter i samhällsorienterande ämnen i årskurs 8*. Skolinspektionen.
- Skollag (2010). *Skollag (2010:800)*. Svensk författningssamling. Sveriges riksdag.
- Skolverket (1994). *1994 års läroplan för de obligatoriska skolformerna, Lpo 94*. Skolverket.
- Skolverket (2005). NU03. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Samhällsorienterande ämnen - övergripande perspektiv, fördjupande ämnesrapport till rapport 252*. Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, LGR11*. Skolverket.
- Skolverket (2018a). *Några begrepp för en forskningsbaserad verksamhet*. Prememoria, dnr 2018:958. Skolverket.
- Skolverket (2018b). *Forskningsbaserat arbetssätt, några nyckelbegrepp*. Skolverket.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022, LGR22*. Skolverket.
- Skolverket (2023). *ICCS 2022*. Skolverket.

- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan Lgr69*. Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan Lgr80*. Skolöverstyrelsen.
- SO-didaktik (2022). Frågedriven undervisning. Ett kvalificerat samarbete. *SO-didaktik*, 11(2022). SO-didaktik.
- Socialstyrelsen (2020). *Att arbeta evidensbaserat. Ett stöd för praktiskt arbete*. Socialstyrelsen.
- Solhaug, T. (2013). Trends and dilemmas in citizenship education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013(1), 180–200.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Allmänna förlaget.
- SOU 2025:19. *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. Utbildningsdepartementet.
- Speer, S., & Seeber, G. (2013). Financial understanding: A phenomenographic access to students' concepts of credits. *Journal of Social Science Education*, 12(2), 42–52.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stengel, B. S. (1997). 'Academic discipline' and 'school subject': Contestable curricular concepts. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 585–602.
- Svenskt Näringsliv (2025). *Remissvar: Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande (SOU 2025:19) Dnr: 2025–81 / U2025/00630*. Svenskt näringsliv.
- Swan, K., Lee, J. & Grant, S. G. (2018). *Inquiry Design Model: Building Inquiries in Social Studies*. National Council for the Social Studies & C3 Teachers.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. I J. P. Mestre & B. H. Ross (red.), *The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (ss. 37–76). Elsevier Academic Press.
- Tryggvason, Á. (2018). *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik*. Örebro universitet.
- Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(4), 43–64.
- Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Stockholms universitet.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2000). *Läroplan för grundskolan med kursplaner och betygsriterier, Lpo94*. Utbildningsdepartementet.
- Vernersson, F. (1999). *Undervisa om samhället: didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wehling, H-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? I S. Schiele & H. Schneider (red.), *Das Konsensproblem in der Politischen Bildung*. (ss. 173–184). Ernst Klett Verlag.
- Weißeno, G. (2016). Political didactics and political education in Germany. I K. J. Kennedy & A. Brunold (red.), *Regional Contexts and Citizenship Education in Asia and Europe* (ss. 53–65). Routledge.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Wicke, K. (2019). *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborgs universitet.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding By Design*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Xi, J., & Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 51(1), 25–48.

- Young, M. & Müller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge, *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.
- Young, M. & Müller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–250.
- Åström Elmersjö, H. (2017). *En av staten godkänd historia: förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Nordic Academic Press.
- Öberg, J. (2016). *Samhällskunskapens dimensioner: Tio lärare ramar in sitt ämne*. Jönköping University.
- Öberg, J. (2019). Samhällskunskapsämnet 100 år 2019 – Eller? Konferenspaper presenterat på *Svenska historiedagarna 4-6 oktober 2019*. Helsingfors, Finland.
- Öberg, J. & Bäckström, P. (2021). Kanon eller inte kanon? En enkätstudie bland samhällskunskapslärare i årskurs 7–9. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2(2021), 20–56.

© Johan Sandahl
Institutionen för ämnesdidaktik
Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet