



Examensarbete 15 hp
Avancerad nivå
HT 2016

**”Det finns ingen mening att veta
om man inte förstår”**

En analys av samhällskunskapsämnet
kärna i det senmoderna samhället

Carolina Gagzis & Frida Giertz

Sektionen för lärande och miljö

Författare

Carolina Gagzis
Frida Giertz

Titel

"Det finns ingen mening att veta om man inte förstår"
En analys av samhällskunskapsämnets kärna i det senmoderna samhället

Handledare

Peter Gustavsson

Examinator

Ingemar Ottosson

Sammanfattning

Den samhällsutveckling som skett innebär ett skifte från en modern till en senmodern tid. Det senmoderna samhället präglas av globalisering, konsumtion och individualisering till skillnad från den moderna tidens mer kollektivistiska anda. I och med samhällsförändringen har även synen på kunskap och vilka kunskaper som anses betydelsefulla förändrats. Det finns därmed en oklarhet i vad skolämnet samhällskunskap bör syfta till att lära ut. Med grund i detta tas följande frågor upp: *Vilket ämnesteoretiskt och ämnesdidaktiskt innehåll kan sägas utgöra kärnan i skolämnet samhällskunskap, såväl förr som nu? Hur förhåller sig samhällskunskapens kärna till de demokratiska ideal och samhällsliga värdegrunder som skolan, genom styrdokumentet, ska leverera? samt Vilken ämnesdidaktisk och ämnesteoretisk kärna bör samhällskunskapen ha för att leva upp till de demokratiska ideal och samhällsliga värdegrunder som skolan säger sig ska leverera?* Syftet är därmed att definiera kärnan med utgångspunkt i en analys av skolans demokratiska ideal och värdegrunder. Resultatet av detta inbegriper en kärna som är både omtvistad, instrumentell och partikulär. En sådan kärna innebär en omöjlighet i att förverkliga ett medborgarideal och en reproduktion av värdegrunder samt demokratiideal. För att formulera en annan ingång till ämnet gör vi ett antagande att dagens samhällskunskapsämne inte är förståelseorienterat utan ändamålsenligt. Genom att istället för den rådande deliberativa ingången till ämnet framhäva en kritisk realistisk ingång till detta skapas ett samhällskunskapsämne som inte enbart reproducerar känd fakta utan gör ett anspråk till en förändring av framtiden.

Ämnesord

Samhällskunskapsämnet, moderna samhället, senmoderna samhället, kunskapssyn, didaktik, utbildningskonception, värdegrund, kritisk realism

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
1.1. Syfte och frågeställningar	10
1.2. Disposition.....	11
1.3. Metod och material	11
1.3.1. Metoddiskussion.....	13
1.3.2. Etiska överväganden.....	13
1.4. Teori.....	13
2. Det moderna samhället	14
2.1. Välfärdssamhälle och nationalstat	15
3. Det senmoderna samhället.....	16
3.1. Kunskap till salu i den förändrade national- och välfärdsstaten.....	16
3.1.1. Den senmoderna skolan.....	17
3.1.2. Samhällsförändringens påverkan på individer, institutioner och samhällskunskapsämnet	19
4. Samhällskunskapsämnets kärna.....	21
4.1. Samhällskunskapsämnet i den tidigmoderna och moderna utbildningskonceptionen	22
4.1.1. Analys av läroplaner från 1969 till 1994.....	23
4.2. Samhällskunskapsämnet i den senmoderna utbildningskonceptionen	26
4.2.1. Jämförelse av läroplanerna Lpo94 och Lgr11	26
4.3. Konsten att undervisa i samhällskunskap.....	29
4.3.1. Samhällskunskapsämnets didaktik	29
4.4. Lärarperspektiv	32
4.4.1. Intervjuer med lärare	32
4.5. Slutsats av samhällskunskapsämnets nutida kärna.....	36

5. Samhällskunskapsämnetns kärna, skolans demokratiideal och samhälleliga värdegrund	38
5.1. Samhällets värdegrund	38
5.1.1. Värdegrunden enligt läroplanen	40
5.2. Samhällskunskapsämnetns demokratiideal i senmoderniteten	41
6. Slutsats: en kritisk realism som samhällskunskapsämnetns kärna	43
6.1. Studiet av politik.....	44
7. Referenslista	47
8. Bifogat material	50
8.1. Bilaga 1. Intervjuguide	50

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till alla er som låtit oss ta del av era kunskaper och erfarenheter genom såväl samtal som intervjuer. Ett extra stort tack till vår handledare, Peter Gustavsson, som genom konstruktiva synpunkter och inspirerade samtal gett oss en god vägledning. Tack!

Carolina Gagzis & Frida Giertz

Kristianstad 2016

1. Inledning

Dagens samhällsvetenskap handlar i all väsentlighet om en samhällelig förändring, från det moderna till senmoderna samhället. Förändringen kännetecknas av att det moderna, kollektivistiska industrisamhället övergått till ett individuellt, globaliserat konsumtionssamhälle. Detta har också sitt uttryck i dagens skola som är ändamålsenligt präglad och kan benämnas som en kunskapsskola (Gustavsson 2014; Liedman 2011). Människan idag ska, som Bauman (1998a) beskriver det, vara föränderlig och flexibel och under sin livstid har hon inte enbart en identitet, utan flera. Livet och dess mening definieras utifrån konsumtion och extraordinära erfarenheter som upplevs som betydelsefulla. Skolan och bildningen, som inbegriper en längre process, står i direkt motsats till konsumentens direkta och intuitiva verklighetsuppfattning (Liedman 2011). Därför ligger det ett intresse i att undersöka vart dagens skola är på väg.

Ämnet för denna uppsats är att ta fasta på den samhällsvetenskapliga tesen om en samhällelig förändring och därtill ställa frågan vad detta betyder för skolans undervisning om samhället. Samhällsförändringen har sålunda skapat en oklarhet i samhällskunskapsämnets innehåll - vad ska ämnet undervisa om och varför? Vilken samhällelig funktion ska ämnet ha? Ska det enbart syfta till att ändamålsenligt reproducera ett givet samhälle eller ska ämnet ha en vidare och mer kritisk funktion som syftar till en mer autonom medborgare och till en samhällelig förändring? För att förstå tesen om det senmoderna samhället kan vi likt Bauman (1998b) beskriva det som en övergång till ett konsumtionssamhälle. Det moderna samhället beskrivs som ett samhälle med stark gemenskap, kopplat framför allt till arbetet, produktionen och industrin. Det senmoderna samhället däremot präglas istället av konsumtion och individens intresse är i fokus; till skillnad från medborgarskapet och det samhälleliga. Även Gustavsson (2014) beskriver denna samhällsförändring genom att fastslå följande:

Oavsett om vi benämner dessa förändrade förutsättningar som "globalisering", "det postmoderna samhället", "nätverkssamhället" eller om vi nöjer oss med "det senmoderna samhället" kan vi sammanfatta dessa teser och stora sociologiska berättelser om det nya samhället i två grundantaganden: dels att kunskap har ersatt arbete och kapital som den grundläggande strategiska produktionsfaktorn. (...), dels att maktfördelningen i samhället har gått från ett hierarkiskt, formell, uttrycklig och institutionell fördelning av makt, till en flyktig, diskursiv – ideologisk, internationell och informell förmedling av makt (...). (Gustavsson 2014, s. 276)

Detta innebär att även kunskapen utgörs av en ändamålsenlighet som på så vis ska matcha den senmoderna individens behov vilket på så vis innebär en förskjutning i kunskapssynen.

För att definiera synen på kunskap kommer vi att använda oss av Aristoteles tre kunskapsdefinitioner: *techne*, *fronesis* och *episteme*. Dessa tre kan förklaras genom hur den första, *techne*, inbegriper den ändamålsenliga, praktiska kunskapen som människan behöver för att kunna leva. Den andra formen av kunskap, *fronesis*, innefattar klokhet, bildning samt socialt betingad kunskap. Det vill säga, kunskapen att kunna bemöta situationer med etiskt förnuft. Vidare kan *episteme* beskrivas utifrån en syn på kunskap som ett rent teoretiskt, vetenskapligt kunnande. Det moderna samhällets kunskapssyn präglades av att dessa ovanstående kunskapsformer var likvärdiga, det vill säga att ingen av kunskapsformerna hade makt att definiera den andre. I det senmoderna samhället däremot, tenderar *techne* att kolonisera de övriga kunskapsformerna. Således innebär detta en problematik i den senmoderna utbildningskonceptionen och framför allt samhällskunskapsämnet. Den kollektivistiska anda och det politiskt formulerade mål som utgjorde den moderna skolan och därigenom också bestod av *fronesis*-baserad undervisning inbegrep en tydlig struktur i såväl samhället i stort som samhällskunskapsundervisningen. Följande fanns ett givet mål med den moderna tidens samhällskunskapsundervisning: dels att (i) lära ut den rådande strukturen, samt (ii) visa på möjligheter att också förändra denna. Den senmoderna skolan däremot har ett samhällskunskapsämne som riskerar att enbart utgå från *techne* och därigenom tappa sin legitimitet. Genom att *techne* genomsyrar undervisningen lärs också reproducerbar fakta om ett redan färdigt samhälle ut, istället för att visa på förståelse och möjlighet till förändring.

1.1. Syfte och frågeställningar

Mot ovanstående bakgrund är uppsatsens syfte följande:

Syftet med uppsatsen är att definiera den ämnesdidaktiska kärnan i samhällskunskapsämnet och mot bakgrund av detta analysera skolans demokratiska ideal och samhälleliga värdegrunder.

Det finns idag forskning som visar hur den senmoderna utbildningskonceptionen bidragit till en avpolitiserad skola och en instrumentell kunskapssyn (se Englund 2005;

Gustavsson 2014 samt Liedman 2011). Då samhällskunskapsämnet har en bakgrund i en politisk, medborgerlig fostran är ämnet relevant att undersöka, då en skola utan dessa värden utgör ett problem för vad ämnets innehållsliga kärna är. Inledningsvis kommer vi med grund i ovanstående belysa den rådande samhällsförändringen och dess påverkan på människor och institutioner. Fokus ligger genomgående på hur olika aspekter i samhället har påverkat skolan och samhällskunskapsämnet. Syftet med uppsatsen kommer att besvaras genom nedanstående frågeställningar:

- Vilket ämnesteoretiskt och ämnesdidaktiskt innehåll kan sägas utgöra kärnan i skolämnet samhällskunskap, såväl förr som nu?
- Hur förhåller sig samhällskunskapens kärna till de demokratiska ideal och samhällsrelaterade värdegrunder som skolan, genom styrdokumentet, ska leverera?
- Vilken ämnesdidaktisk och ämnesteoretisk kärna bör samhällskunskapen ha för att leva upp till de demokratiska ideal och samhällsrelaterade värdegrunder som skolan säger sig ska leverera?

1.2. Disposition

Arbetets första del utgörs av en redogörelse av det moderna samhället som välfärds- och nationalstat. Därefter görs en beskrivning kring dagens senmoderna samhälle. I denna del skildras hur samhällsutvecklingen bidragit till en förändring i samhällets institutioner och därmed också skolan. Vidare leds arbetet in i en granskning om vad samhällskunskapsämnets kärna är i senmoderniteten. Empiri för denna del är analys av styrdokument, didaktisk forskning samt intervjuer med lärare. För att sedan svara på vad kärnan istället borde syfta till följer en analys av hur samhällskunskapsämnet bör utformas för att kunna göra anspråk på de demokratiideal och värdegrunder som skolan ska leverera. Avslutningsvis lyfts hur en kritisk realistisk ingång till samhällskunskapsundervisningen kan bidra till att återfå ett ämne som kan göra anspråk på en förändring av samhället.

1.3. Metod och material

Metoden som arbetet bygger på utgörs av en traditionell, samhällsvetenskaplig, deduktiv metod (May 2013). Innebörden är därmed att vi ser en dialektik mellan samhälle och skola och följaktligen också mellan samhälle och samhällskunskapsämnets innehåll. Den deduktiva metoden innebär sålunda att det moderna och senmoderna samhället ses som

en förklarande kontext. I sin tur inbegriper denna kontext olika strukturer som påverkar skolan. Därmed är det denna dialektik mellan senmoderniteten och samhällskunskapsämnet som arbetet tar sin utgångspunkt i. Det vill säga: vi har en bild om hur samhället är, därefter undersöks en specifik aspekt av samhället, i detta fall skolan. Vidare testar därmed undersökandet styrkan i vår teori.

För att hantera och visa på dialektiken mellan det senmoderna samhället och skolämnet samhällskunskap måste vi först teoretiskt definiera övergången från det moderna till senmoderna samhället. Genom detta kan vi synliggöra ett övergripligt samhälleligt sammanhang och därigenom kan samhällskunskapsämnets kärna i senmoderniteten definieras. Metodiskt kan vi då jämföra och förstå samhällskunskapsämnets kärna utifrån samhällets strukturer. Därefter följer frågan om hur kärnan i sin tur förhåller sig till skolans mål gällande demokratiska ideal och samhälleliga värdegrunder. För att göra detta krävs först och främst en insikt vad som styr och formar skolan.

Givetvis finns flera bakomliggande orsaker till hur skolan är ordnad. Såväl samhället i stort som lärarutbildningen, traditioner och kulturer är alla aspekter som ligger bakom utformandet av skolan som institution. Då styrdokumentet är en del av samhället som vi benämner som det senmoderna utgör dessa, tillsammans med litteraturgenomgång av didaktisk forskning samt lärarintervjuer, ett relevant analysmaterial för att besvara frågan om samhällskunskapsämnets kärna. Den utgörande delen av vår empiri innefattar därav de dokument som anger ramar, utgångspunkter och kontext för själva undervisningen i ämnet. De intervjuer som också utgör en del av empirin är kvalitativa, fördjupande samtal som i sin tur problematiserar tolkningen av ämnet ytterligare. Vidare kommer föregående nämnda empiri analyseras utifrån nedanstående nivåer:

- **Samhället.** Genom den samhällsvetenskapliga tesen om en förändring från ett modernt till senmodernt samhälle kommer analysen först att grunda sig på detta.
- **Skolan som institution.** Med utgångspunkt i skolan i den moderna och senmoderna utbildningskonceptionen kommer vi analysera vad skolan blivit och vad som lett fram till detta.
- **Samhällskunskapens didaktik.** I detta avsnitt kommer att analyseras vad, hur och varför samhällskunskapen ska bedrivas med ideal kopplat till forskningen och lärarrollen.

1.3.1. Metoddiskussion

Genom en ideologikritisk ingång till analysen kommer vi att, med hjälp av ovanstående nivåer, kunna analysera empirin och synliggöra inte enbart det som står uttryckligen i texten utan också den underliggande meningen i dessa. Valet av ovanstående nivåer utgörs av att de alla är orsaker som format skolan till det den är idag – och som också formade den moderna skolan. Genom vår utgångspunkt i ideologikritiken vill vi beskriva relationer i samhället och hur styrdokumentet bidrar till att reproducera och upprätthålla en viss typ av makt (Bergström & Boréus 2012). Valet av utgångspunkt anser vi lämpar sig bäst för att kunna visa på huruvida ideologin stämmer överens med verkligheten – vi vill trots detta framhålla att vi reserverar oss för att ett annat synsätt hade kunnat möjliggöra en annan slutsats.

1.3.2. Etiska överväganden

Den del av empirin som utgörs av intervjuer med verksamma lärare utgörs, som tidigare nämnts, av kvalitativa samtal. Vi vill även belysa hur vi vid dessa samtal följt Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer. Innebörden i detta är att lärarna tillfrågats på ett vis som innebär att det är tvångsfritt att delta och att de själva bestämmer sin delaktighet. Vidare har den data som samlats in via intervjuerna förvarats så att obehöriga inte kan ta del av materialet samt att empirin enbart används för examensarbetets ändamål.

Vi vill även belysa att de tillfrågade lärarna består av fyra lärare som alla är behöriga och tillsammans utgör spannet för hela det svenska skolsystemet. Det vill säga: den första läraren tog sin examen i januari 2013 och arbetar nu i en årskurs 1-3, men är behörig för förskolan samt årskurs F-6. Den andra läraren arbetar i en årskurs 4 och har en lärarexamen sedan 2006; denne är behörig för att undervisa i årskurs F-6. Den tredje och fjärde läraren arbetar båda just nu i en gymnasieskola, varav den ena tidigare och till största del arbetat på högstadiet. Denne tog sin examen 2007 och den sista läraren, som enbart arbetar på gymnasiet, avslutade sin utbildning år 2003.

1.4. Teori

För att beskriva utgångspunkten behövs först och främst en avgränsning i vilket samhällsvetenskapligt område vi befinner oss i. Såväl filosofer, sociologer som psykologer har under en längre tid diskuterat det moderna samhället kontra det senmoderna. Bakgrunden är att det moderna samhällets upplysningsfilosofi, tro på

förnuftet och ideologier som universella sanningar i det senmoderna istället bytts ut mot mångfald och framför allt individens subjektiva sanningar. Kort sagt har sanningen och säkerheten ersatts av en osäkerhet. Bauman beskriver det som att ”det postmoderna samhället är det moderna samhället utan illusioner” (Bauman 1998 i Orlenius 2001, s. 84). Därav har idén om ett framtida, gott samhälle med grund i enhetliga normer och en samhällelig gemenskap, gått förlorad (Bauman 1998c).

Genom ovanstående blir också en kunskapssyn inbegripande en samhällelig utopi utan relevans för den senmoderna människan. Istället syftar individen på den kunskap som är väsentlig för henne själv. Därav karaktäriseras senmoderniteten av en dominans av Aristoteles kunskapsform *techne*. Liedman (2011) beskriver detta genom att visa på hur den tekniska ändamålsenliga kunskapen tagit över också den kunskapssyn som gör oss till goda samhällsmedlemmar och medmänniskor och som följaktligen också inbegriper såväl etiska som politiska värden - *fronesis*. Det är sålunda genom ovanstående som arbetet kommer att beskrivas utifrån, det vill säga hur samhällskunskapsämnet i den senmoderna skolan kan ge uttryck för ett anspråk på framtiden i ett samhälle där universella värden gått förlorade. Mot denna bakgrund kommer vi i arbetets nästa del först redogöra för det moderna samhällets välfärds- och nationalstat. Därefter görs en skildring av dagens senmoderna samhälle med fokus på kunskapssynens förändring.

2. Det moderna samhället

Det moderna samhället, även kallat produktionssamhället, beskrivs enligt Bauman (1998a) som ett samhälle som genom sin starka tilltro till produktionen präglas av den sociala och medborgerliga gemenskapen som kretsar kring arbetet. Därav utgör också sociala värden och relationer de normer som finns i samhället. Innebörden av detta är att det finns en medborgarfostran i det moderna samhället som styrs av just värden; individerna spelar på det sättet den roll i samhället som de förväntas spela.

Under den moderna eran var samhällskunskapsämnet en avspegling av själva samhället, vilket även Gustavsson (2014) belyser. På så vis fann utbildningen tilltron till vetenskaplig kunskap som å ena sidan skulle föra vidare de värden som inbegrep det moderna samhällets sociala och politiska ordningar, men å andra sidan syfta till såväl produktion som ekonomisk tillväxt. Såväl Gustavsson (2014) som Rothstein (2010) beskriver två starka begrepp som i det moderna samhället kompletterar varandra: en

universalistisk samhällssyn samt en politiserad skola. Innebörden i detta inbegriper en samhällssyn som är baserad på kunskap, men framför allt att värdena är överordnade denna. Följaktligen är också skolan en del i den politiskt formulerade visionen om det framtida samhället, vilket innebär en förståelse för skolans utbildning genom en fronesisstyrd kunskap.

2.1. Välfärdssamhälle och nationalstat

För att belysa hur det moderna samhället kan studeras tar vi hjälp av Bauman (1998a) som visar på hur samhällets givna struktur inbegrep såväl samhällets institutioner som den enskilda människan. Identitetsbyggandet i detta samhälle skedde på så vis genom en rad i förväg definierade stadier där identiteten och yrkeskarriären gick hand i hand. De givna vägar som fanns i samhället var för människorna att följa och förhålla sig till. I denna typ av samhällsstruktur finns också en givenhet i att politiskt ge uttryck för att förändra den färdiga strukturen. På så vis syftade skolan i den moderna utbildningskonceptionen till såväl den medborgerliga fostran som samhällsstrukturen krävde, och dels ett frigörande för människan genom en befrielse i samhällets sociala och ekonomiska framsteg.

Det socialt och politiskt genomsyrade anspråket på samhällsstrukturen och utbildningskonceptionen innebär också att olika reformer inom olika områden alla syftar till en samhällelig kollektiv strävan om ett välfärdssamhälle (Gustavsson 2014; Rothstein 2010). Därav grundar sig såväl samhället som utbildningsorganet på en medborgerlig, gemensam sammanhållning och värdegrund. Det är i denna gemenskap som välfärdssamhället i form av en nationalstat, grundad i ett starkt samtycke från medborgarna, uppkom (Rothstein 2010). Följaktligen innebär också välfärdsstatens sociala skyddsnät ytterligare en del i den starka gemenskap som lade grunden för det moderna samhället; människan är inte ensam utlämnad till sitt öde, utan en del i en större gemenskap.

Att ta i beaktande är dock de negativa aspekter som syns i den moderna tidens samhällsstruktur. Negativa aspekter så som hur nationalstatens framväxt ur politiska enheter kan leda till ett monopol på tvångsmakt liksom våldsanvändning genom den legitimitet som fås genom medborgarnas lojalitet är värt att nämnas (Held & McGrew 2003). Även Rothstein (2010) beskriver två fenomen som ytterligheter vilka

välfärdsstaten pendlar mellan. Den första beskrivningen innebär att nationen blir ett slags förverkligande av folkhemmet och därmed en garanti för medborgarnas ekonomiska och sociala trygghet. Den andra synen på välfärdsstaten är, enligt Rothstein (2010), att staten blir en apparat som styr människors liv efter eget tycke. Enligt detta synsätt styrs människan på så vis in i en inlärd hjälplöshet. Skolan i detta samhälle syftade till båda dessa ytterligheter genom att såväl reproducera samhället som att ge eleverna möjligheter att förändra strukturen.

3. Det senmoderna samhället

Så som det moderna samhället definieras som ett produktionssamhälle, definieras dagens senmoderna samhälle som ett konsumtionssamhälle. Benämningen ”konsumtionssamhälle” beskriver Bauman (1998b) som att människorna i det senmoderna samhället inte längre är beroende av industriell massarbetskraft och produktion, vilket innebär att samhället istället måste engagera sina medlemmar som konsumenter. Såväl Bauman (2002) som Rothstein (2010) beskriver hur en diskussion angående det bristande inflytandet från individerna i det moderna samhället, samt globaliseringen, gett upphov till ett avvecklande av nationalstaten. Följaktligen raderas också det kollektiva handlandet som i det moderna samhället höll igång produktionen.

Enligt Bauman (1998a) har det kollektiva synsättet som präglade det moderna samhället bytts ut mot individernas enskilda verklighet i det senmoderna. Med andra ord lever individerna i dagens senmoderna samhälle sina liv som individuella projekt, vilket innebär en svårighet av den styrda samhällsstruktur som det moderna samhället utgjordes av. Kollektivet och medborgarskapet har i och med detta bytts ut mot individens intressen, valfrihet och autonomi. Således är människan fri till att gå sin egen väg om hon, som Bauman (2002) beskriver det, är beredd att också ta konsekvenserna av sitt eget handlande.

3.1. Kunskap till salu i den förändrade national- och välfärdsstaten

Globaliseringen av världen, som präglar senmoderniteten, har medfört en förändring i välfärdssamhället. Därmed inte sagt att det nödvändigtvis behöver innebära slutet för välfärdspolitiken. Däremot kan sägas att det nya samhället står inför, som Rothstein

(2010) beskriver det, en balansgång gällande att tillfredsställa såväl det kollektivistiska som det individuella demokratiidealet. Vidare grundar sig detta i det ökade krav på valfrihet och självbestämmande som präglar det senmoderna samhället. Följaktligen innefattar individualiteten även kunskapen i det senmoderna samhället; kunskaper blir sålunda också ett ting som kan konsumeras. Gustavsson (2014) beskriver detta som en ändamålsenlig och technestyrd syn på kunskap. Även Liedman (2011) belyser ändamålsenligheten på det vis att kunskaper först och sist kommer till att bli en fråga om vad som gynnar den enskilda individen och därigenom samhällets ekonomiska utveckling.

En technebaserad kunskapssyn kan å ena sidan gynna individen att leva det liv han eller hon vill, å andra sidan riskerar ett samhälle byggt på denna typ av kunskap att få demokratiska problem på grund av människors allt mer individuella intressen. Gustavsson belyser detta genom att människor i det senmoderna samhället vet allt mindre om "världen i det sociala, politiska och samhällsliga sammanhanget" (Gustavsson 2014, s. 277). Skolan i den senmoderna utbildningskonceptionen, menar Liedman (2011), blir därmed också genomsyrad av kunskapsmätningar så som nationella prov, PISA-undersökningar och andra mätinstrument för att på så vis svara på den ändamålsenliga kunskap som världen utanför kräver.

Genom en pålitlighet till instrumentella kunskaper istället för universella värden kommer de värden som upprätthöll det moderna samhället ersättas av lagar och regler i den senmoderna samhällsstrukturen. Den gemenskap som en nationalstat bygger på genom sin universalism och helhetssyn på samhället och medborgarna, ersätts i den senmoderna eran av ett mer individualistiskt och privat perspektiv.

3.1.1. Den senmoderna skolan

I linje med det konsumerande samhälle som det senmoderna samhället är, blir också kunskapen något köp- och säljbart. En tydlig indikation på detta är å ena sidan att skolan idag inte är styrd av staten och kan därmed uppfattas mer "fri" än vad den var förr. Fritzell (2012) samt Liedman (2011) betonar dock att dagens skolsystem istället å andra sidan formas av striktare regler och lagar för att därigenom säkerhetsställa rättvisa mellan skolor. På detta vis blir skolorna transparenta, offentliga angelägenheter som sålunda också kan rangordnas i "bättre" och "sämre" skolor. Eleverna kan därmed ses som kunder

som i en komplex konsumentvärld ska köpa sig till den bästa utbildningen. Likväl som en vanlig kund bär med sig sin plånbok, bär eleven med sig sin skolpeng (Liedman 2011).

Bauman (1998a) klarlägger hur föräldrarna till eleverna får en stor påverkan gällande barnens skolgång och för de yngre eleverna är det på så vis föräldrarna som blir konsumenter åt sina barn. Genom att skolan blir en slags köp- och säljmarknad får föräldrarna en känsla av att de kan välja och vraka mellan de olika skolorna; de blir så att säga herrar över situationen. Det enda som inte går att välja bort är friheten att välja. Liedman (2011) tillägger dock att elevens framtid i skolan grundas av hur bra dennes förälder eller vårdnadshavare är på att orientera sig i det senmoderna konsumtionssamhället.

Skolorna konkurrerar inte enbart på ett nationellt plan, utan även på ett internationellt. Den senmoderna skolan måste på så vis bli en kunskapsskola med mätbara kunskaper som kan visas upp i den internationella kapplöpningen (Liedman 2011). Det vill säga att skolan samtidigt som den ska tillgodose och fokusera på elevernas kunskapsbehov också måste göra detta på ett vis som tillfredsställer såväl elever, föräldrar och politiker som omvärlden och dess kunskapsmätningar (Fritzell 2012).

I ett samhälle där kunskapen blir en vara på en konkurrerande marknad blir den också en del av den omedelbara tillfredsställelse som det innebär att konsumera. Bauman (1998a) hävdar att individen är van vid att allting ska gå fort och vara flexibelt. Samhället är uppbyggt på det vis att när en frestelse blivit tillfredsställd måste individen jaga efter någonting nytt. Vidare menar Bauman att människan ska vara föränderlig och under sin livstid har hon inte enbart en identitet, utan flera. Detta konsumerande samhälle innebär en svårighet för den senmoderna skolan då lärandet tar tid, vilket den senmoderna människan inte har tålamod till. Liedman (2011) lyfter att individen vill att tillfredsställelsen ska vara ögonblicklig. Barn idag växer upp i en värld som präglas av en konsumtions- och underhållningskultur där upplevelser och extraordinära erfarenheter är det som upplevs vara betydelsefullt och definierar också livet och dess mening. Skolan och studier är däremot en längre process som på så vis står i motsägelse till konsumentens uppfattning om hur världen bör vara.

Både det moderna som det senmoderna samhället präglas givetvis av produktion såväl som av konsumtion. Skillnaden mellan dessa samhällstyper är dock var tyngdpunkten ligger (Bauman 1998a). Liedman (2011) framhåller att skolan naturligtvis präglas av

denna tyngdpunkt då den, liksom alla samhällets institutioner, delar blodomlopp med världen utanför. Skolan måste dock vara en del av samhället och nutiden samtidigt som den ska visa vägen för hur det framtida samhället bör utformas.

Den moderna skolan var en skola för fostran och förändring medan dagens senmoderna skola är en direkt spegelbild av samhället. Innebörden i detta är att det i den moderna skolan fanns en given samhällsstruktur, vilket innebar en möjlighet att undervisa om såväl strukturen som ett utbrytande från den. Skillnaden ligger därmed i den avsaknad av tydlig samhällsstruktur, som Liedman (2011) belyser. Det ligger en svårighet i att undervisa om ett utbrytande om en struktur som inte finns. Världen utanför söker inte heller efter individer som kan göra ett anspråk på en samhällsförändring och en förståelse av världen; istället är det kunskap som gynnar samhällets tekniska och ekonomiska utveckling som är eftersträvansvärt. Vidare innebär detta att den senmoderna skolan måste vara en kunskapsskola som inriktar sig på specifika krav och inte som den moderna skolan; en skola för fostran och värden. Det senmoderna samhället, menar Bauman (1998a) är därför ett stressat samhälle då individerna, för att vara goda konsumenter, aldrig kan tillåtas vila. Hela tiden måste den ena frestelsen avlösa den andra för att konsumtionssamhället ska fungera. Den senmoderna skolan kan därför genom detta anses vara en mer stressad skola än den moderna tidens skola.

3.1.2. Samhällsförändringens påverkan på individer, institutioner och samhällskunskapsämnet

Den tilltro till mätbarheten som vi tidigare belyst innebär dessutom ett problem att i senmoderniteten söka den gemensamma värdegrund som det moderna samhället genomsyrades av. I samhället som stort syns mätbarheten som ett, som Liedman (2011) benämner det, ”pinnräknande”. För att något ska anses vara rätt eller fel, gott eller ont, måste det kunna mätas. Inom ett flertal olika verksamheter, exempelvis inom polisen och vården, talas det om pinnar. Desto fler pinnar, desto bättre anses verksamheten vara. I och med detta pinnräknande kommer verksamheten att bedömas utifrån dess mätbarhet och inte dess värde. Sjukhusen tvingas därför till ett synsätt där kortvariga patienter är mer värdefulla för dem än långvariga patienter, till exempel kroniskt sjuka människor. Detta på grund av att varje människa räknas som en ”pinne” oavsett hur lång tid behandlingen tar.

Om vi ser till skolan och dess verksamhet avspeglas detta genom att det är den mätbara kunskapen som är mer värdefull än de sociala värdena. Vikten av mätbara kunskaper uppenbarar sig framför allt i kunskapskraven då de huvudsakligen endast mäter elevernas instrumentella kunskaper. På så vis blir skolan kontrollstyrd genom att eleverna tenderar att enbart bedömas utifrån olika analyseringsinstrument, mätningar och provsystem (Forsberg & Lundahl 2012). I förlängningen kan detta innebära att lärarna tappar sin legitimitet.

Innebörden av det senmoderna samhället motsäger då sig själv: å ena sidan ska individen bli allt mer kunskapsstyrd medan samhället å andra sidan inte litar på människor med en viss profession som en säker kunskapskälla. Istället tenderar tilliten att falla mer på de instrumentella mätinstrumenten. Eftersom kunskapsmätningen aldrig stått i fokus så mycket som den gör nu kan man ställa sig frågan vilken typ av kunskap det är som mäts. Kunskapen anses också vara den viktigaste grundpelaren i skolan eftersom skolan enligt skollagen ska ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800). Vi kan med grund i föregående mening ställa frågan: viktigare än vad? Det moderna samhället, och likväl dess skola, byggdes på värden som i dagens senmoderna samhälle ersatts av en kunskapsstyrning som uteslutande syftar till den kunskap som är så kallad ”nyttig kunskap”. Liedman (2011) beskriver att denna typ av individuella kunskaper avser att endast främja den enskilda individen och de värden som bidrar till att utveckla en aktiv demokratisk medborgarfostran inte längre definieras som kunskap.

Genom de nya politiska besluten om exempelvis lärarlegitimationen, ökat antal nationella prov och fler mätredskap för elevernas utveckling och lärarnas bedömning uppenbarar sig den kunskapsmätning och legitimitetskris som råder i dagens skola. Allt fler medel för att mäta elevernas kunskaper tillkommer och ett exempel är Skolverkets bedömningsredskap för svenska *Nya Språket lyfter!* (Skolverket 2012). Med hjälp av detta redskap kan lärarna placera in eleverna på en skala var de befinner sig och därefter visa på vad nästa steg innefattar för att eleven ska komma vidare i sin utveckling. Detta instrument kan uppfattas på två skilda sätt. Å ena sidan kan det framstå som ett enbart positivt hjälpmedel för lärarna men å andra sidan kan det leda till undervisningen blir allt för instrumentellt styrd och att det är på grund av sådan styrning som lärarna tappar sin legitimitet. Liedman (2011) påpekar den problematik som medföljer dessa redskap och poängterar att om tilliten till människor med en profession inte längre finns vill man

således istället ”fånga verklighetenens samband i matematiska formler”. Vidare beskriver Liedman (2011) även hur sökandet efter mätinstrument sker överallt och att det i slutändan endast är siffrorna som har övertaget medan kvalificerade omdömen klassas som misstro.

Allt eftersom kunskapsmätningen tar en större del i skolans värld blir den också mer styrd av teknik kunskap som endast syftar till att eleven ska tillgodoses med samhällsnyttig kunskap. Detta leder i sin tur till att skolväsendet tappar sin samhällsföränderliga funktion. För att kunna förändra samhället, med start i samhällskunskapsämnet, måste undervisningen göras fronesisbyggd, det vill säga att ämnet måste byggas upp av värden och inte mätningar. Med bakgrund i detta kommer följande del utgöras av egen empiri och behandla vad samhällskunskapsämnets kärna är idag.

4. Samhällskunskapsämnets kärna

Frågan om samhällskunskapsämnets innehållsmässiga kärna är problematisk. Vissa menar till och med att ämnet saknar en innehållsmässig grund, exempelvis Ronald Evans som beskriver det enligt följande:

The history of social studies is a story of turf wars among competing camps, each with its own leaders, philosophy, beliefs and pedagogical practises (Evans 2004, s. 1)

För att vi trots denna problematik ska kunna definiera kärnan krävs det att vi studerar samhällskunskapsämnet utifrån flera olika faktorer, vilket följande empiriska del syftar till. Vidare kommer såväl en analys av styrdokumentet under 1900-talet och 2000-talet som litteraturgenomgång av didaktisk relevant forskning och kvantitativa intervjuer med verksamma lärare att göras. Vi kan se att analysen av styrdokumentet idag och historiskt, den samhällsvetenskapliga forskningen samt skolans praktik ger oss en bild av ett splittrat och heterogent ämne. Inledningsvis vill vi ge en redogörelse av samhällskunskapsämnets ständigt pågående förändring i och med att det tenderar att dras mellan olika perspektiv gällande dess innehåll. Perspektiven i sin tur är en följd av att ämnet definierats utifrån olika teoretiska positioner. Under perioder har fokus legat på samhällskunskapen som

historiebildning där ämnet syftat till att skapa en nationell identitet och vara grunden för nationalstaten för att sedan betonas av hur eleverna ska fostras som medborgare i den liberala demokratin. Vidare har ämnet från och till också använts som en institution för att utveckla kritik mot skilda samhällsfenomen, exempelvis 1960- och 70 talets civilisationskritik. Även olika utbildningsfilosofiska inriktningar har kommit att påverka samhällskunskapsämnet innehåll. Englund (2005) åskådliggör hur forskning av social studies i USA visar på hur ämnets relationer till den progressivistiska pedagogiken med rötter hos John Dewey givits stort utrymme och inte bara påverkar hur man bör undervisa i samhällskunskap utan också vad och varför man bör undervisa. Denna utbildningsfilosofiska riktning har bidragit till att ämnets pedagogik präglats av ett undersökande arbetssätt. Utgångspunkten har dock kritiserats för att bli relativistisk till karaktären genom ämnets starka orientering mot undersökande metoder och därav ett förbiseende av mer uttrycklig kunskap om samhället (Bestor 1953, 1955 i Englund 2005). Som en kritik till denna progressivistiska filosofi betonades istället vikten av ett tydligare ämnesinnehåll med grund i en humanistisk bildningstradition.

Utöver detta har samhällskunskapsämnet självklart också influerats av de vetenskapliga disciplinerna statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Men även dessa discipliner skapar en obalans och en oklarhet i vad ämnet syftar till. Exempelvis finns det, menar Vernersson (1999), en tydlig motsättning i ämnet mellan statsvetenskapens formalistiska och konstitutionella innehåll och sociologins mer normativa innehåll, vilket gör att ämnets innehåll kan pendla mellan att bli snävt och faktabaserat eller normativt, ett så kallat tyckarämne.

4.1. Samhällskunskapsämnet i den tidigmoderna och moderna utbildningskonceptionen

För att förstå ämnets tillblivelse i skolan är det rimligt att ta utgångspunkt i den tidigmoderna utbildningskonceptionen och 1800-talets kristendomsämne. Därmed kommer vi följaktligen att göra en analys av tidigare styrdokument, med fokus på samhällskunskapsämnet. Under 1800-talet kan ämnet betraktas som en slags medborgarfostran/bildning med grund i kristendomen. Politik och samhällsordning var därmed inte en del av ämnets innehåll.

I början av 1900-talet var fortfarande kristendomsämnet i fokus, men fram växte också en medvetenhet om ämnets historiska och geografiska innehåll. Införandet av allmän rösträtt för män, 1909, ledde senare till ett krav från liberalt och socialdemokratiskt håll om ett allmänbildande skolämne. Därav infördes 1918-19 ett medborgarkunskapsämne med tanken att komplettera historieämnet. Medborgarkunskapsämnet förmedlade en medborgarfostran med fokus på ett inväxande i nationen (Englund 2005). Fokus låg på politik och ett utvecklande av elevernas politiska kompetens. I detta ämne finns grunden till samhällskunskapsämnet som 1949 kom att bli ett ämne med bas i demokratifostran och sökandet efter objektiv kunskap; det vill säga en avspeglning av det moderna samhället och dess kunskapssyn. Ämnet finns till i en samordnad undervisningsform tillsammans med historie-, geografi- och kristendomsämnet (senare religionskunskap) från 1962. Samma års läroplan fastslår också hur samhällskunskapsämnet bör syfta till en politisk och medborgerlig fostran genom att bidra till ”aktiva medborgare i morgondagens samhälle” (Skolöverstyrelsen 1962, s. 13).

4.1.1. Analys av läroplaner från 1969 till 1994

1969 års läroplan: *Läroplan för grundskolan 1969*, belyser en tydlig fostransbild genom de övergripande målen och riktlinjerna, vilket sedan vävs samman med kursplanen för samhällskunskapsämnet. En beskrivning görs kring hur människan rör sig i olika kretsar och därför måste kunna verka i gemenskap med andra och på så vis också fostras till en aktiv samhällsmedborgare. Solidaritet, samverkan mellan människor samt en framtidsvision om hur skolan inte enbart ska svara ”mot samhällets aktuella behov utan också på lång sikt blir en positivt skapande kraft i samhällsutvecklingen” (Skolöverstyrelsen 1969, s. 11) är i fokus. Det moderna samhällets syn på en gemenskap skiner igenom i läroplanen som beskriver hur den självständighet som eleverna ska fostras i inte innebär en motsättning till samhällets kollektiva strävan, tvärt om fastslår Lgr69 hur ”friheten och självständigheten inte får utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan” (Skolöverstyrelsen 1969, s. 14). Även samhällskunskapsämnet betonar den kollektivistiska livssynen på det vis att undervisningens roll syftar till att levandegöra de grundläggande idéerna i den demokratiska livssynen och på så vis stimulera och engagera eleverna till insatser och engagemang för gemensamma problem (Skolöverstyrelsen 1969).

Att medborgarskapandet är i fokus genom läroplanerna syns även i *Läroplanen för grundskolan 1980*: Lgr80 då det första kapitlet inleds med hur läroplanen speglar en demokratisk samhälls- och människosyn. Detta ges till uttryck genom följande formulering:

Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Skolans innehåll och arbetssätt måste vara så utformat att det befrämjar denna samhälls- och människosyn (Skolöverstyrelsen 1980, s. 13).

Därmed ska skolarbetet genomföras på ett sådant vis som fostrar eleverna till ett demokratiskt handlingssätt. Går vi sedan vidare till Lgr80:s kursplan för samhällskunskapsämnet syns även här fostransperspektivet inte minst genom kapitlets första mening ”Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle” (Skolöverstyrelsen 1980, s. 119). Solidaritet, fredssträvan och en förståelse för vad som formar människors liv samt en träning i att söka kunskaper om hur motsättningar och konflikter uppstått står i fokus. Med detta kan läroplanen åskådliggöra en social, kulturell, rättslig, vetenskaplig, ekonomisk, teknisk och politisk utveckling och framför allt hävda de demokratiska värdena och ta avstånd från allt som strider mot dessa (Skolöverstyrelsen 1980).

I 1994 års *läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo94, betonas skolans fostrande uppgift starkare än någonsin, vilket även Liedman (2011) belyser. Detta formuleras både i form av ändamålsenlighet för att kunna verka i och reproducera samhället, men också med en förståelse och insikt i att samhället kan förändras. Betoningen på skolans fostransbild visar sig exempelvis genom följande citat:

Kunskaperna ska ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling (Skolverket 1994a, s. 67).

Detta ges sedan uttryck för i Lpo94:s kursplan för samhällskunskapsämnet genom det framskrivna målet att skolan ska sträva mot att eleven vill praktisera den demokratiska

värdegrunden och också kan förstå hur olika traditioner och ideologier ger olika sätt att se på samhället (Skolverket 1994b). Kärnan i ämnet kan vi följaktligen utläsa i en enda mening:

Samhällskunskapsämnets kärna är förståelse av nutiden, en förståelse som samtidigt skall ge möjlighet att söka bedöma och påverka framtiden (Skolverket 1994b, s. 42).

Även här visar sig en fostran och kunskapssyn som inbegriper såväl techne som fronesis. Det vill säga att skolan både möjliggör en instrumentell kunskapsinläring för att eleverna ska kunna verka i samhället, men också en förståelse för strukturen och hur denna kan förändras. I den moderna skolan fanns på så vis en strävan mot att ge eleverna den utbildning och bildning som behövs för att *både* följa samhällsstrukturens givna stigar, samt att gå utanför dessa. Dessa ambitioner om en fostran för deltagande i det politiska, kulturella och sociala livet har sedan tvingats tillbaka i och med dagens mål- och resultatstyrda skola.

Dessa tidigare läroplaner ger sålunda alla uttryck för den moderna utbildningskonceptionens syfte, det vill säga å ena sidan, som Gustavsson (2014) menar, reproduktion av en demokratisk och politisk formulerad föreställning om ett gott samhälle och en ideal medborgare. Å andra sidan, ett utbrytande av samhället genom förmågan att tänka fritt, kritiskt, rätt och gott i vad som gynnar samhället och dess medborgare. Genom detta utgörs ämnets legitimitet av föreställningen att människan är fri till att förstå, förändra och prägla samhällsutvecklingen.

Lpo94:s kursplan i samhällskunskapsämnet består till stor del av beskrivningar kring ämnets uppbyggnad och karaktär, det vill säga på vilket/vilka vis ämnet kan studeras, vilka frågor som är väsentliga att behandla samt vikten att verka för en fostran och lyfta fram att skolan inte är värdeneutral. Kort sagt ser vi hur de normativa innehållet i kursplanen efterföljs av målen - värden och kunskaper kan därmed ses som likvärdiga i dessa tidigare läroplaner.

4.2. Samhällskunskapsämnet i den senmoderna utbildningskonceptionen

Samhället i en senmodern kontext har inneburit förändringar i kunskapssynen då kunskapen har kommit att bli ett ting, som likt allt annat, kan konsumeras vilket Bauman (1998a), Liedman (2011) och Gustavsson (2014) poängterar. Kunskapen blir i och med detta en individuell angelägenhet och enbart till för att förverkliga enskilda individers intresse. Vidare kommer detta stycke behandla och jämföra föregående läroplan: Lpo94, med dagens läroplan: *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr11 och andra styrdokument.

Då dagens läroplan, Lgr11, är en avspeglning av det dagens senmoderna samhälle finns det, för att komma fram till samhällskunskapsämnets kärna, en väsentlighet att börja med hur Skolverket (2016a) beskriver denna. Kärnan beskrivs här som tre grundpelare. Dessa lyder följande: (i) ”kunskap som grund för färdigheter som medborgare”, (ii) ”individens roll i samhället”, samt (iii) ”skolämnen under förändring”. Innebörden av dessa tre är att möjliggöra för eleverna att tillgodose sig de egenskaper som anses nyttiga för en medborgare i dagens tekniska och globaliserade samhälle. Väsentliga kunskaper kan därmed vara att eleverna ska utveckla färdigheter i att värdera information, förstå och förhålla sig till olika kulturer och vidare också förstå samhällsutvecklingen i ett gemensamt, internationellt perspektiv. Kunskaperna bör möjliggöras genom syftet att eleverna ska utveckla en förståelse för sig själva i relation till samhället och samhället i relation till sig själv.

Skolverket menar att den snabba förändringstakt dagens samhälle befinner sig i gällande teknik och globalisering även innefattar hur samhällskunskapen lyfter denna förändring. Ämnet bör i enlighet med detta redogöra för hur förändringen exempelvis möjliggjort människors förutsättning att skriva demokratifrågor har förändrats. Vi kan genom detta också utläsa en strävan om ett gott samhälle även här. Går vi sedan vidare till Lgr11 och dess kunskapskrav finns det en motsättning mellan denna strävan och vad som faktiskt uttrycks i texten.

4.2.1. Jämförelse av läroplanerna Lpo94 och Lgr11

Samhällskunskapsämnet i Lgr11 beskrivs också utifrån en vidare förståelse i hur människor och samhälle påverkar varandra. Genom detta syftar undervisningen till att

bidra till förtrogenhet med demokratiska processer och arbetssätt för att på så vis ge eleverna möjlighet att kunna reflektera över värden som utmärker ett demokratiskt samhälle (Skolverket 2011b). Här kan vi se ett syfte för ämnet som bygger på kunskapssynen fronesis; det vill säga en syn på kunskap som utgörs av klokhets, bildning och socialt präglad kunskap. Värdena har på så vis överordnad roll i kunskapssökandet vilket möjliggör ett anspråk på en förändring av samhället. Jämför vi sedan Lpo94 och Lgr11 syns det tydligt hur den senare är mer styrd av kunskaper än på värden. Det vill säga medborgaridealet i Lgr11 är en medborgare som kan fungera i och reproducera samhället. I denna syn på kunskap vill vi igen anknyta till Evans (2004) beskrivning om hur olika teorier präglar samhällskunskapsämnet och dess innehåll. Följaktligen är också dagens läroplan sprungen ur ett visst synsätt; nämligen det sociokulturella, deliberativa, perspektivet. Det vill säga att fokus ligger på det kommunikativa, relationella och sociala.

Avsaknaden av gemenskap som kan ses i samhället idag (Bauman 2002) innebär också en svårighet för att bedriva undervisningen med ingångspunkt i det ovan nämnda deliberativa synsättet. Den individuella uppfattningen om världen och den frånvaro av objektiva sanningar ger en risk att klassrummet enbart blir en plats där individerna avhandlar sina egna erfarenheter och värderingar (Englund 2005; Gustavsson 2014). Denna bas som utgår från partikulära sanningar och enskilda intressen är följaktligen också en del i den problematik som samhällskunskapsämnet står inför. Den senmoderna skolan syftar därmed såväl till någon form av medborgarideal för en föränderlig framtid, samtidigt som kunskapskraven ger en helt annan bild och går i linje med samhällets efterfrågan på ändamålsenlig kunskap. Vi kan med grund i detta ifrågasätta var den röda tråden i dagens styrdokument och samhällskunskapsämnet är.

Innan vi går över i en analys över hur samhällskunskapsämnet berörs utifrån ett didaktiskt perspektiv vill vi kortfattat beskriva förändringen mellan Lpo94 och Lgr11. Vid jämförelsen mellan kunskapskraven/målen i de olika läroplanerna kommer vi att ta del av Lgr11s krav för årskurs 6 samt Lpo94s mål för årskurs 5. Detta görs med orsaken att Lpo94 enbart har mål i årskurs 5 och 9. Anledningen till att vi inte väljer årskurs 9 är att vårt fokus först och främst inbegriper de lägre årskurserna samt att valet av mellanårens krav och mål ger en större bild av vad eleverna bör kunna innan samt vad de möjligtvis kan tänkas arbeta med efteråt. Med det sagt vill vi ge en syn på hur Lpo94

syftar långt mer till en förändring av samhället än vad dagens läroplan Lgr11 gör. Detta ges uttryck för i citat från Lpo94 så som:

I kunskapsområdet betonas lokala och globala fördelningsfrågor och ansvaret för att uppnå en rättvis och fredlig världsordning. Strävanden som sker i omvärlden för att finna lösningar och nå balans beskrivs och diskuteras (Skolverket 1994b, s. 70)

Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling. (Skolverket 1994b, s. 67)

Ser vi sedan till Lpo94:s mål formuleras dessa också i samma anda, det vill säga att det normativa innehållet och kunskapsinnehållet likväl det instrumentella som det förståelseinriktade perspektivet lyfts fram likvärdigt. Vänder vi oss sedan till Lgr11:s formuleringar ges en mer individinriktad beskrivning, det vill säga att elevens erfarenheter står i centrum för möten med olika uppfattningar (Skolverket 2011b). Kunskapsmålen är sedermera också utformade efter en mer instrumentell syn på kunskapen, vilket går i linje med det senmoderna samhällets kunskapssyn. Begrepp så som ”beskriver, anger, ger exempel och redogör för” används flitigt, vilket också tyder på ett synsätt där förståelse och inlevelse kan gå förlorad på grund av skolans tilltro till summativa resultat. Citat så som nedanstående syftar till en förändring av samhället:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen. (Skolverket 2011b, s. 215).

Detta är sålunda värden som skrivs fram som syftet för samhällskunskapsämnet i Lgr11. Ser vi sedan till kunskapskraven är det en helt annan bild som målas upp och eleverna kommer istället bedömas efter exempelvis följande:

Eleven kan samtala om normer och regler i vardagen och ge exempel på varför de kan behövas.

Vidare kan eleven beskriva hur möten brukar organiseras och genomföras.

Eleven beskriver även några olika betalningsformer och anger vad några vanliga varor och tjänster kan kosta.

Eleven anger några viktiga samhällsfunktioner och ger exempel på yrken och verksamheter i närområdet (Skolverket 2011b, s. 220).

Dessa instrumentella kunskaper som syns i kunskapskraven visar, till skillnad från ämnets syfte, på ett synsätt där eleverna ska formas av samhället istället för att forma det. Detta leder oss in till nästa punkt angående ämnet ses ur ett didaktiskt perspektiv.

4.3. Konsten att undervisa i samhällskunskap

Den ökade globaliseringen som präglar dagens samhälle, det senmoderna, medför ökade krav på individens ansvar för sitt eget liv samt den gemensamma framtiden. Enligt samhällskunskapsdidaktikern Torben Spanget Christensen (2011) är det sålunda väsentligt att eleverna utvecklar kunskaper av olika slag. Det vill säga, både ren instrumentell kunskap om begrepp men också om vetenskapliga metoder så som färdigheter i att söka information, vara kritisk till denna och vidare också utveckla förmågan att kunna dra slutsatser angående likheter och skillnader utifrån olika frågeställningar med hjälp av jämförelse och analys (Torben Spanget Christensen 2011, i Odenstad 2014).

Vidare kan också samhällskunskapsämnet förstås utifrån dess beståndsdelar från olika samhällsvetenskapliga discipliner så som nationalekonomi, sociologi och statsvetenskap. En beskrivning av ämnet kan därmed vara att det är ett blockämne som på så vis är sammansatt av moment från olika akademiska discipliner. En annan beskrivning av ämnet kan vara att det är tvärvetenskapligt och innefattas av praktiska inslag samt en allmän kunskap om de processer och strukturer som förekommer i samhället. Slutligen har samhällskunskapsämnet ännu en uppgift; att förmedla en medborgarfostran och således att socialisera unga människor in i samhället (Långström & Virta 2016).

4.3.1. Samhällskunskapsämnets didaktik

Med bakgrund i ovanstående stycke kan vi ställa frågan hur samhällskunskapen definieras rent didaktiskt? En framställning av ämnet är Englund (Englund 1997 i Odenstad 2014)

typologi som grundar sig i en amerikansk modell vilken preciserar vilka olika slags typer av undervisning det kan finnas i ämnet. Den första typen av undervisning inriktar sig på en traditionell, nationell medborgarfostran, medan den andra istället framhäver en förberedande medborgarfostran utifrån ett ekonomiskt och arbetsmarknadsperspektiv. Den tredje typen av undervisning som Englund (1997) beskriver förstås utifrån ett kritiskt perspektiv och att detta granskande av samhället ska ge en aktiv medborgare. Den fjärde undervisningstypen som uppmärksammas tar sin utgångspunkt i akademiska ämnen som exempelvis nationalekonomi och statskunskap och den femte och sista undervisningsstrategin benämns som problemorienterad och utgår sålunda utifrån de erfarenheter som eleverna har.

En annan didaktiker som belyser samhällskunskapsundervisningen är Folke Vernersson (Vernersson 1999 i Odenstad 2014). Enligt Vernersson kan undervisningen bedrivas i enighet med tre olika innehållsliga perspektiv, eller ”kategorier” som han väljer att kalla det. Den första kategorin innefattar lärare som i första hand ser ämnet som ett innehåll av olika områdesstudier. Den andra kategorin framhäver den demokratiska fostran och slutligen består den tredje kategorin av att eleverna ges en undervisning om vilka redskap de behöver för att aktivt kunna verka i samhället.

Utöver lärarens kunskapssyn finns det också andra element att ha i åtanke under lektionsplanerandet. Långström & Virta beskriver bland annat följande faktorer som styrande i lärarens arbete:

- Skollagen som riksdagen efter förslag från regeringen har fattat beslut om
- Läroplanen som regeringen fastställer
- Kursplaner och ämnesplaner som regeringen bestämt
- Kommunal skolplan som kommunfullmäktige antagit
- Skolplan som varje skola skapat och antagit
- Arbetslagsplan som arbetslaget arbetat fram
- Den enskilde lärarens undervisningsplan för ett ämne eller skolklass

(Långström & Virta 2016, s. 61).

Dessa ovanstående dokument utgör de styrdokument som lägger grunden i utbildningen. Långström och Virta (2016) problematiserar dock att inte alla arbetande inom skolan har en förståelse för dessa styrdokument. I flera fall kan undervisningstraditioner eller tolkningar gjorda av olika läromedel utgöra en felaktig grund i vad som egentligen är

undervisningens syfte. Då läroplanen i en mån är tolkningsbar krävs att läraren är förtrogen med styrdokumentet för att på så vis kunna läsa mellan raderna och se till dolda budskap och bakomliggande orsaker till kunskapsurvalet. Ett exempel på detta är hur det i läroplanen inte står fastslaget att skolan ska vara utrustad med ett skolbibliotek, ser man dock till hur arbetet ska formas samt vilka typer av böcker och andra källor som behövs för detta syns mellan raderna ett nödvändigt behov av ett skolbibliotek.

Om vi då ser till läroplanen och det syfte som presenteras för samhällskunskapsämnet undervisning inom grundskolan framhävs hur eleverna ska förse med kunskaper och förmågor som ska hjälpa dem att i samhället fungera som aktiva medborgare. Eleverna ska i och med detta utifrån sin ålder och den svårighetsgrad de befinner sig på utbildas till att utifrån olika källor kunna söka, göra en analys, strukturera och bedöma information. Genom detta ska eleverna på olika sätt kunna formulera sina föreställningar (Skolverket 2011b). Kursplanerna för årskurs 1-3 samt 4-6 skiljer sig i den mån att fokus i de tidigare årskurserna ska ligga på grundläggande kunskaper om att leva tillsammans, i närområdet och världen samt att kunna undersöka verkligheten. I de senare årskurserna förflyttas fokus till ett mer övergripande plan och rubrikerna utgörs av begrepp rörande såväl individer som gemenskap, information och kommunikation samt större ämnen så som rättigheter, samhällsresurser och politiska idéer (Skolverket 2011b).

Utöver detta ska alla elever, oberoende vilken årskurs de tillhör, ta del av den demokratiska fostran som uttrycks i läroplanens övergripande mål. I samhällskunskapsämnet nämns detta särskilt under det centrala innehållet och vidare också kunskapskraven som belyser ett möjliggörande att tillgodogöra sig kunskaper om de mänskliga rättigheterna, demokratiska värden och beslutsprocesser. Rättigheter och skyldigheter är också någonting som nämns genom att eleverna ska utveckla en respekt för de värden som betecknar ett demokratiskt samhälle. En motsättning mot detta är dock att Skolverkets egna kommentarmaterial till samhällskunskapsämnet konstaterar att eleverna aldrig ska bli bedömda ”utifrån i vilken grad de omfattar demokratiska värden och principer” (Skolverket 2011a). En syn på detta är att det är svårt att bedöma om en elev är demokratisk eller ej, en annan är att elever i en demokratisk skola inte ska behöva klargöra sina åsikter.

Problematiken kring huruvida en elev ska kunna bli bedömd på saker så som om denne är demokratisk är något som intervjuade lärare nämner i efterföljande kapitel. Odenstad

(2014) menar dock att om eleverna ges god kunskap beträffande demokrati kommer detta i sin tur leda till att de även ger uttryck för demokratiska värderingar. Mot bakgrund i detta finns en karaktär av den senmoderna utbildningskonceptionen som vi ovan nämnt och som Gustavsson (2014) beskriver som en avpolitiserad skola i vilken de normativa och politiska föreställningarna saknas.

4.4. Lärarperspektiv

I linje med den tidigare splittrade kärnan ges också i samtal med lärare uttryck för olika synsätt gällande samhällskunskapsämnets kärna. Det finns en stor tolkningsbarhet i vad ämnets syfte är och därav också vad det bör innehålla. I följande studie har vi intervjuat fyra lärare som tillsammans utgör hela spannet i det svenska skolsystemet, från årskurs 1 till gymnasieskolan. Relevansen med denna spridning är att trots att detta arbete inriktar sig på grundskolan och årskurserna 1-6 finns ett syfte i att veta vart dessa elever är på väg och även om lärares syn på ämnet utgörs av i vilka årskurser denne undervisar. Intervjuerna hölls som ett muntligt samtal där vi satt med varje lärare i en timmes tid under vecka 45 och 46 2016. Vi vill även nämna hur dessa samtal ska ses som kvalitativa och fördjupande och därmed en form av fallstudie. Dessa ger på så vis ingen generell bild av lärares syn på ämnet. Istället ger det oss ännu en nivå att problematisera med grund i syftet och frågeställningarna. Vidare bifogas den använda intervjuguiden i arbetets avslutande del (Bilaga 1).

4.4.1. Intervjuer med lärare

Den inledande frågan som ställdes var ”Vad anser du är samhällskunskapsämnets kärna utifrån dagens styrdokument?” Svaren beskrev en komplex kärna som inbegrep såväl en medborgarfostran med grund i demokratin, värdegrunden, mänskliga rättigheter och källkritik men också instrumentella kunskaper om hur politiken fungerar i praktiken och kunskaper angående lag, rätt och ekonomi. Den lärare som arbetat länge på en högstadieskola beskriver kärnan som tudelad i den mån att:

”samhällskunskapen syftar dels till att göra människorna till självständiga individer och dels till att ge någon form av kunskap till att se sig själv i samhället. Vad som saknas i detta är det egna ansvaret. Det finns en tendens att se till och lära ut rättigheter men inte skyldigheter.”

Detta går i samklang med det resultat som kommit utifrån litteraturen, det vill säga att samhällskunskapsämnetets kärna är splittrad, heterogen och därmed mer tolkningsbar jämfört med många av de andra skolämnenas kärnor (Johansson 2015). Följaktligen kan detta dessutom leda till att samhällskunskapsämnetets plats, roll och funktion genom undervisningen i skolan även ifrågasätts och går att tyda på flera olika sätt (Englund 2005).

Det som ledde till större svar var frågan: ”Anser du att detta (med hänvisning till föregående fråga) stämmer överens med vad du personligen anser bör vara kärnan i samhällskunskapsämnet?” Den lärare som arbetar på mellanstadiet beskrev det som att kärnan måste bestå av en ”verklighet på riktigt, där alla medborgare kan få en grund för livet”. Läraren som har sitt fokus på lågstadiet beskrev hur kärnan i de lägre årskurserna togs över av en historieämneskärna och inte den samhällskunskap som eleverna behöver för att förstå samhället och sig själva. Flera av lärarna pekade utöver detta på att samhällskunskapen ingår mycket i den dagliga verksamheten genom konflikthantering, att beröra aktuella händelser som rör samhällskunskapen samt att ha ett demokratiskt förhållningssätt genomsyrat i undervisningen. En av lärarna indikerade även hur viktigt det är att eleverna får en förståelse för det som de får arbeta med i samhällskunskapen eftersom att ”det finns ingen mening att veta om man inte förstår”. Genom att eleverna får analysera, resonera och jämföra så får det också en bättre förutsättning för att utveckla sin förståelse inom olika områden. Problematiken med detta lyftes dock, nämligen hur man mäter en elevs förståelse.

Denna fråga tenderade dock i alla fyra intervjuer att falla över i den tredje frågan, det vill säga: ”I läroplanens första del beskrivs hur skolan ska förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och demokratiska värden. I samhällskunskapsämnetets kursplan lyfts detta fram genom att eleverna bland annat ska ges möjlighet att få kunskap om barns rättigheter och vidare också hur demokrati och politiska processer fungerar. Tidigare har samhällskunskapsämnet haft ett större ansvar än andra skolämnen att förankra dessa värden. Tycker du att det är/bör vara så även i dagens skola? Om ja, anser du att detta speglas på ett rättvist sätt i kunskapskraven?” Läraren som varit yrkesverksam sedan 2003 beskrev en förändring i fostran på det vis att hon tyckte att mer ansvar ligger på skolan idag än förr. Den lärare, som arbetar på mellanstadiet och varit verksam sedan 2006, beskrev också en svårighet i att fostra och samtidigt vara helt objektiv. Hon såg det dock

som att hon faktamässigt fick lägga fram bevis för att på så vis ”ta udden ur dumhet” om hon ansåg att elever hade värderingar som inte stämde överens med den värdegrund som skolan står för. Den lärare som arbetat mestadels på högstadiet beskrev också detta genom att det i dagens skola och samhälle finns en svårighet i att kunskap ses som subjektiv. Han menade dock att det är av vikt att förmedla till eleverna att ”det finns en objektiv verklighet, det finns ett rätt och ett fel och man kan inte komma undan med att tycka vad som helst”.

Tanken om många subjektiva sanningar hänger väl ihop med den deliberativa referensram som såväl skolan som samhället präglas av idag, det diskursiva tankesättet. Liedman (2011) beskriver detta som samhällets ”tyckarmarknad” där en bra åsikt snarare är en slagkraftigt uttryckt åsikt om vad som helst än en mer genomtänkt faktabaserad åsikt. Det är därav denna lättvindighet som också kommit att forma skolsystemet. Den ovan intervjuade läraren som arbetat länge på högstadiet fortsatte här med att beskriva hur ”fostran läggs på skolan, men samhällsfostran på samhällskunskapsläraren”. Detta mynnade sedan ut i ett samtal kring hur fostran kring uppförande berörs i skolan. Samma lärare beskrev då hur de skriftliga omdömena ibland kan komma att inbegripa uppförande, men samtidigt så är det inget kunskapskrav och med det betygssystem vi har idag så ligger även en svårighet i att mäta sådant. Den lärare som arbetar i en årskurs 1-3 beskrev följande angående fostran i skolan:

”Eleverna kan i princip gå igenom hela skolsystemet med bra betyg men ändå vara en människa som betar sig illa mot andra. Skolan ska fostra ja, men det syns ingenstans.”

Då den fjärde frågan: ”För dig som varit lärare under Lpo94s styrning. Anser du att det finns någon märkbar skillnad i fokus/syfte för samhällskunskapsundervisningen från Lpo94 till dagens Lgr11?” ställdes beskrev två av lärarna en förändring i användandet av själva läroplanen. Läraren som undervisar i en årskurs 4 beskrev det som att ”det känns som Lgr11 har tryckts på mer uppifrån, den används liksom mer hela tiden.” Vidare beskrev läraren som arbetat länge på högstadiet att Lgr11 består av mer stoff och högre krav längre ner i åldrarna vilket gör det svårt att hinna med. Han fortsatte med att beskriva hur Lpo94 var mer allmän och bredare, ”på ett vis lite flummig och svår att förstå,

samtidigt hade man en stor tilltro till att lärarna skulle bringa ordning i det och lösa det”. Denna lärare beskriver också en svårighet i dagens betygssystem:

”F-betyg skapar så mycket merarbete att ofta sätts godkänt ändå. Det finns också en betygshets som innebär en tro på att desto högre betyg desto bättre skola”.

Detta är också något som en annan lärare benämner genom att först beskriva hur det centrala innehållet antingen kan upplevas stort eller bli väldigt mätbart genom kunskapskraven. Hon avslutar med ”meningen är ju att lära sig, inte att bli utslagen!”. Den lärare som arbetat sedan 2003, i gymnasieskolan, var också inne på detta spår. Hon pratade om att mycket i dagens styrning i kunskapskraven kan härledas till en dålig tilltro till lärarna:

”Man tvingas till att planera utifrån kunskapskraven även om man inte vill för att det viktigaste kommer att vara att kunna visa upp att alla elever har klarat sig. Jag tror att läraryrkets dåliga status gör att lärarna blir mer bundna till kunskapskraven, man får dåligt självförtroende helt enkelt. Lärarna måste få tillbaka sin stolthet och samhället runt om måste också lita på lärarnas kompetens”.

Ovanstående citat kan kopplas till Liedmans (2011) tankegång, vari han menar att skolans mätbarhet gjort att snabba, enkla svar premieras framför djupare resonemang. Då såväl samhället som skolan genomsyras av hur mätbarheten tagit över mer värderande omdömen kommer världen runt om också lita mer på snabba mätningar än lärarens insikt och kännedom om sina elever (Liedman 2011). Det ligger därav en problematik i lärares yrkesroll och auktoritet. Det är en självklarhet att om inte samhället runt om har ett förtroende för lärarna och dess kompetens kommer mätbarheten väga ännu tyngre.

Med bakgrund i detta finns det även inom lärarkåren skilda åsikter om vad samhällskunskapsämnet kärna är idag. Något som nämns av alla är dock hur saker som rör medborgar- och demokratifostran är en tungt vägande del i samhällskunskapen även om detta är svårt att mäta. Det kan därför sägas att det finns en svårighet med samhällskunskapsämnets instrumentella kunskapskrav då syftet pekar på en betydligt bredare och mer fronesisbaserad syn på lärandet. Lärarna hamnar här i en svår avvägning gällande var fokus ska ligga. Det finns en vilja av lärarna att fostra samhällsmedborgare

men samtidigt är kunskapskraven så styrande att väsentlig förståelse riskerar att hamna utanför då detta inte är mätbart på samma sätt som instrumentella kunskaper.

Verneresson (1999a) har utifrån samhällskunskapsämnet och dess mål intervjuat lärare om deras uppfattning kring detta. Undersökningen visar på hur tyngdpunkten verkar ligga på en demokratisk bildning där förmågor så som att lyssna till varandra, visa hänsyn och solidaritet och också att veta såväl samhällets rättigheter som skyldigheter. Något annat som också belystes i undersökningen var handling. Det vill säga frågor om hur eleverna i framtiden ska kunna leva i samhället och på så vis klara av olika situationer i livet, både idag och imorgon. Slutligen belystes av dessa lärare också hur eleverna måste ges möjlighet att lära sig samhällets strukturer och funktioner och hur orsak – verkan-samband går ihop. En röd tråd genom detta var också syftet att genom hela utbildningen ”främja ungdomarnas utveckling till ett bra samhällsliv” (Verneresson 1999a i Långström & Virta 2016, s. 88).

4.5. Slutsats av samhällskunskapsämnets nutida kärna

Efter detta kapitel vill vi ta ut en relevant kärna för samhällskunskapsämnet. Som vi påvisat innan är detta en svårtolkad, spridd kärna. Detta blir sålunda också en del av hur ämnet och dess kärna faktiskt är. Genom detta och nedanstående begrepp kan då kärnan ändå definieras, samhällskunskapsämnets kärna är därmed:

- **Omtvistad** i den mån att samhällets förändring som medfört värdeförskjutningar och utveckling utgjort en svårighet i att fastslå en universell formulering om samhällskunskapsämnets kärna.
- **Instrumentell** på det vis att kunskapskraven i läroplanen lyfter fram en ändamålsenlig syn på samhällskunskapsämnet och dess innehåll.
- **Partikulär.** Genom den allmänna sociokulturella trend som genomsyrar skolan har också kunskapen blivit till en partikulär angelägenhet vilket innefattar en kunskapssyn som utgörs av enskilda intressen och åsikter.
- **Medborgarideal.** I samhällskunskapsämnets syfte finns en strävan efter ett medborgarideal, vilket också utgör en grund i hur kärnan ska förstås.

Att kärnan är omtvistad ses såväl inom pedagogiken, didaktiken som i forskningen. Först och främst har ämnet genom tiderna dragits genom olika perspektiv, såväl teoretiska som vetenskapliga. Fokus har legat på såväl en medborgerlig gemenskapsidé och solidaritet

som individuella och ekonomiska intressen. Den tidigare nämnda Evans (2004) klargör detta väl när han i sin kartläggning av ämnet visar på att ämnet helt saknar en etablerad allmängiltig kärna på grund av långt tillbakagående tvister om vad ämnets innehåll bör utgöras av.

Denna kluvenhet kan också härledas till samhällsförändringen från tidigmodernt, modernt och slutligen senmodernt samhälle, vilket i sin tur bidragit med såväl utveckling som värdeförskjutningar. Ämnets påverkan av vetenskapliga discipliner så som statsvetenskap och sociologi medför även här en kluvenhet i om ämnet bör syfta till statsvetarens formalistiska innehåll eller sociologens normativa uppbyggnad av ämnet. Denna heterogena kärna syns också tydligt i dagens styrdokument på det vis att den röda tråden mellan syftet och kunskapskraven saknas.

Den senmoderna eran har inneburit en förflyttning i synen på kunskap genom att kunskapen blir ett ting. Detta visar såväl Gustavsson (2014) som Liedman (2011) genom att fastslå hur den senmoderna kunskapssynen inbegriper en technebaserad syn, vilket innebär en ändamålsenlig kunskap för individen och samhället. På detta vis blir också den mätbara kunskapen mer värdefull än det sociala värdena; de som inte går att mäta. Därav blir den senmoderna skolan också en instrumentell kunskapsskola där analysinstrument, mätningar och olika prov väger tyngst.

Att skolan präglas av en instrumentell kunskapssyn beror på att den senmoderna eran bygger på ett individualistiskt synsätt. I denna typ av utbildningskonception med individen i centrum är också objektiva sanningar utbytta mot subjektiva, partikulära sanningar. Innebörden av detta ses i den didaktik och teoretiska referensram som styr dagens skola: det deliberativa. Slutligen hänger fragment från den moderna skolan och dess medborgarideal kvar i den senmoderna skolans styrdokument, vilket visar sig framför allt i läroplanens första del samt samhällskunskapsämnets syfte. Medborgaridealet ger uttryck för ett försök till att påverka framtiden.

5. Samhällskunskapsämnets kärna, skolans demokratiideal och samhälleliga värdegrund

Med utgångspunkt i föregående kapitelns empiriska studier följer i detta avsnitt en analys av kärnan och dess innehållsmässiga värde. Vi kan se att samtidigt som senmoderniteten präglas av en stark individualistisk anda, där individens självförverkligande står i centrum, ändå finns en slags vision om en samhällelig gemenskap. Svårigheten i det senmoderna samhället ligger i synen på sanningen som partikulär, vilket också inbegriper samhällets utopi. Bauman (1998c) menar att senmoderniteten tappat greppet om samhällets visioner. Idéerna om en samhörighet, harmonisk utveckling och gott samhälle har istället bytts ut mot personliga val och individuella friheter. Det kan sägas att den nyvunna friheten är, enligt Bauman, på bekostnad av en förlorad trygghet. Orlenius beskriver det som att:

Den postmoderna människan är därmed snarare en vagabond på ständigt strövtåg än en pilgrim med klart mål i sikte och buren av en övertygelse (2001, s. 85).

Därför kan det å ena sidan verka paradoxalt att i ett skede som detta söka en gemensam värdegrund och sammanhållning. Å andra sidan är det just detta skede av individuella intressen som lett till ett ökat sökande efter värdegrunden. Det är en självklarhet att i ett segregerat samhälle söka förståelse för andra genom att skapa en social sammanhållning (SOU:2009/10:106). Detta sökande efter någon form av grund för gemensamma värden och demokrati tillkännages i dagens läroplan under benämningen *värdegrunden*. Genom följande del kommer vi först att beskriva samhällets värdegrund med utgångspunkt i skolan för att sedan med bakgrund i detta belysa hur samhällskunskapsämnets kärnas demokratiideal ser ut och framför allt bör ser ut. Antagandet är att det för att uppnå idealet krävs en förändring i synen på samhällskunskapsämnet. Följande del bygger därmed på en analys av föregående kapitelns fyra aspekter av samhällskunskapsämnets kärna.

5.1. Samhällets värdegrund

Begreppet värdegrund inbegriper en vision om ett samhälle med en social gemenskap (SOU:2009/10:106). I sin tur innefattar detta ett demokratiideal, de mänskliga rättigheterna samt varje människas frihet och värdighet. Samtidigt som det moderna

samhälles kollektiva gemenskap lyser med sin frånvaro har aldrig värdegrunden varit så omtalad som idag. Under de senaste decennierna har den samhälleliga värdegrunden gått från att vara ”en idé om kollektiv förståelse av samhället till en individualistisk” (Englund & Englund 2012, i Martinsson & Reimers 2014). Istället för i det moderna samhället som fokuserade på en demokratifostran, är det numera en fostran om individens rätt som står i centrum. I ett segregerat och heterogent Sverige finns det dock ett behov av värden som kan bidra till en sammanhållning och därigenom också en ökad förståelse för varandra. Samtalet kring värdegrunden ska därmed utgöra en grund för samhällets gemensamma referensramar, normer och värden. I svensk lag fastslås vikten av respekt för alla människors lika värden, den enskilda människans frihet och värdighet, jämställdhet, vår gemensamma miljö och så vidare – vilket utgör en grundläggande del för det som idag benämns som värdegrund. Viktigt att nämna är att värdegrundsdialogen inte syftar till ett fastslagande av vilka specifika regler som ska råda, utan ett reflekterande samtal kring demokratin och mänskliga rättigheter som grundläggande normer för samhället (SOU:2009/10:106). Visionen är däremot ett samhälle med social sammanhållning genom att det finns en allmänt delad uppfattning om att alla individer bidrar till och är viktiga för samhället i stort (SOU:2009/10:106).

Värdegrunden innebär, liksom demokratin i stort, grundläggande spelregler för alla i samhället som innefattar alla människors rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Därför är det viktigt att lyfta gränsen mellan personliga åsikter, värderingar och uttalanden och lagstadgande handlanden, exempelvis hets mot folkgrupp och diskriminering (SOU:2009/10:106). För att värdegrundsdialogen ska kunna föras mellan personer med olika bakgrund, erfarenheter och värderingar är skolan en god grund för att påbörja värdegrundsarbetet, vilket även lyfts i följande citat:

Under ungdomsåren formas (...) många av de värderingar som en människa bär med sig livet igenom. Därför är unga en viktig målgrupp för arbetet med värdegrundsfrågor. Dialogen om samhällets bas i form av reglerna om demokratin och de mänskliga rättigheterna måste således aktivt involvera unga och fästa avseende vid deras uppfattningar och reflektioner i dessa frågor. Skolan är en viktig plats för dialog med och bland unga (...). (SOU:2009/10:106, s. 11f).

5.1.1. Värdegrunden enligt läroplanen

För att förmedla dessa värden är skolan en självklar väg att gå, där de framtida samhällsmedborgarna faktiskt befinner sig. Genom undervisningen ska demokratin såväl förankras och levandegöras samtidigt som insikten och kunskapen kring de mänskliga rättigheterna växer fram. Enligt Skollagen (2010:800) ska skolan både verka för att ge eleverna möjlighet att förstå såväl sina rättigheter som skyldigheter, samt genom demokratiska arbetsformer också undervisa om demokratins förutsättningar och innehåll. Skolans värdegrund beskriver hur skolan vilar på demokratins grund och därmed måste skolan verka för att:

... förmedla och förankra respekt i de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (...) Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överrensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Skolverket 2011b, s. 7).

Därmed ska skolan genom omsorg och fostran främja förståelse och inlevelse för andra människor. Kränkande behandling så som diskriminering på grund av kön, etisk tillhörighet, religion, sexuell läggning, funktionsnedsättning eller annat ska aktivt motverkas, fastslår värdegrunden. Kunskap och diskussion ska sålunda också bemöta tendenser för främlingsfientlighet och intolerans. Med grund i detta fastslås också hur det inte räcker att förmedla kunskaper om demokratiska värden, undervisningen ska också genomföras i demokratiska former. För att ge någon form av slutsats av vad värdegrunden omfattar fastslår Skolverket (2016b) följande begrepp:

- människolivets okränkbarhet
- individens frihet och integritet
- alla människors lika värde
- jämställdhet mellan könen
- solidaritet mellan människor

I enighet med att samhällskunskapsämnet är det ämne som kan kopplas direkt till den samhälleliga och skolans värdegrund är det också detta ämne som kan göra anspråk på en reproduktion av denna värdegrund. För detta anspråk krävs dock en politiskt formulerad

strävan om ett framtida samhälle, vilket det senmoderna samhället brister i. Den politik som i det moderna samhället inbegrep ett universalistiskt mål om ett gott samhälle (Brännström m.fl. 2000; Giddens 2000; Gustavsson 2014) har i det senmoderna istället bytts ut mot en mer individualistisk syn på politik. Istället för de stora, långtgående planer som det förra politikbegreppet syftade till handlar dagens politiska debatt om administration: att ta tag i problemen när de kommer. Frågan är då hur värdegrunden ska begripas utan ett politiskt formulerat mål?

5.2. Samhällskunskapsämnets demokratiideal i senmoderniteten

Genom denna avsaknad av politiskt mål inbegriper problemet långt mer än enbart samhällskunskapsämnet. Inledningen av dagens läroplan utgår från demokratibegreppet och hur det lägger grunden för hela utbildningsväsendet (Skolverket 2011b). Dessa värderingar som demokratin bygger på beskrivs sedan i såväl värdegrundskapitlet som syftet för samhällskunskapsämnet. Problemet med detta är att den individualisering som senmoderniteten innebär också ger en ändamålsenlig syn på politik och demokrati. Visionen om samhället blir därmed inte kollektiv utan partikulär. Att ”individen är medborgarens värsta fiende” (Bauman 2002, s. 63) är ett starkt konstaterande. Det som kan gynna individen är på detta vis också det som hon är intresserad av, vilket innebär att en förståelse för demokratin inte är lika väsentlig som hennes egna rättigheter att själv få påverka (Beck 1986; Brännström m.fl. 2014; Giddens 2000). Därmed kvarstår frågan hur denna ändamålsenlighet, producerad i och till en technebaserad kunskapsskola kan göra anspråk på ett politiskt formulerat medborgarideal? Då skolan till stor del kan sägas styras av mätbara resultat ifrågasätts även lärarnas auktoritet och därmed riskerar också den breda kunskapen att malas ner, enbart för att föras in i ett dokument och betygsättas (Martinsson & Reimers 2014).

Samtidigt som vi kan se ett rådande av ett snävt synsätt kring väsentlig kunskap, finns trots detta ingen direkt kärna för samhällskunskapsämnets innehåll. Svårigheten ligger i sammanhållningen av ämnet, det vill säga: de subjektiva sanningarna och det deliberativa synsättet medför en kluvenhet i ämnet. Därmed kan vi se en tendens i att det som lärs ut istället är enbart faktakunskaper om hur var och en ska fungera i samhället. Normativa överväganden överlåtes istället till eleverna som ska tolka samhället utifrån deras partikulära sanningar, med ett självklart inslag av kultur och egna intressen. I sin tur har

denna syn på undervisning och skolan tagit över de stora, kritiska och relevanta frågor som i den moderna utbildningskonceptionen syftade till en autonom medborgare och genom detta också förutsättningar till en samhällelig förändring.

Även värdegrunden och demokratiidealet fastnar någonstans i denna kunskapssyn – utan ett samhälleligt värde är värdegrunden snarare en teknisk grund som läraren ska förmedla och lära ut. På detta vis är värdegrunden i det senmoderna inget resultat av social ordning eller samhällelig struktur utan istället något uttänkt och ändamålsenligt bestämt. Kanske kan det vara så att anledningen till att klassrum har ”värdegrunden” uppklistrad på väggen är att den helt enkelt inte finns någon annanstans. Det finns sålunda också en kluvenhet i om dessa värderingar är en verklig beskrivning av värden, eller enbart som en målformulering (Orlenius 2001).

Trots demokratiideal, värdegrund och syftet för samhällskunskapsämnet, är det ändå kunskapskraven som styr och genom dess transparens också på det vis som inte enbart eleven, utan också läraren och skolan kommer att bli bedömd utifrån. Genom detta kan också medborgaridealet ifrågasättas. Det finns även här en ton av reproduktion och ändamålsenlighet genom formuleringar så som att eleverna ska förberedas för att *leva och verka* i samhället (Skolverket 2011b), inte hur eleverna kan ges möjlighet att *förändra* samhället och framtiden. Därför blir också medborgaridealet och dess strävan om en bättre framtid också något rent instrumentellt och reproducerbart. Idealet som under den moderna utbildningskonceptionen syftade till en universell frigörelse finns det inget kvar av om den politiska, värdeskolan inte längre finns. Kunskaper säger ingenting om hur en människa ska *vara* mot sina medmänniskor, som en lärare ovan beskriver det så går det att ”gå igenom hela skolsystemet med bra betyg men ändå vara en människa som betar sig illa mot andra”. I och med detta finns också en överhängande risk i ett förlorande av världen utifrån fronesis och episteme, vilket Gustavsson (2014) beskriver som ett demokratiskt problem i det senmoderna samhället.

6. Slutsats: en kritisk realism som samhällskunskapsämnets kärna

Om samhällskunskapsämnet som det är formulerat idag innebär en reproduktion av instrumentella kunskaper och en deliberativ utgångspunkt där eleverna ska kommunicera sig fram till kunskaperna kan vi ställa oss frågan vilken ämnesdidaktik vi ska ha. Det vill säga, *vad* ska ämnet lära ut, *hur* ska detta läras ut och *varför* ska detta läras ut? Kort sagt: vad ska samhällskunskapsämnets kärna vara?

Vårt förslag är att vi tar vår utgångspunkt i en realistisk kritisk samhällskunskap, det vill säga ett inbegripande av även det materiella och systematiska i samhällsanalysen (Bhaskar 1993; Gustavsson 2014; May 2013). För att samhällskunskapsämnet ska kunna producera en verklig medborgare och en hållbar samhällslig värdegrund måste undervisningen utgå från ett bredare perspektiv än den rådande deliberativa teori som tenderar att härska över dagens skolverksamhet och samhällskunskapsämne. Som vi redan nämnt finns det en problematik i att lita på det sociala och kommunikativa och på det viset också tro att eleverna själva ska reda i exempelvis olika värderingsfrågor. Det räcker inte med att enbart studera det vardagliga sociala livet genom samtal mellan människor. Även bakomliggande mekanismer som över huvud taget gör dessa samtal möjliga måste också lyftas i undervisningen. På detta vis blottläggs samhällets strukturer för eleverna och möjligheten finns att se varför vi handlar som vi gör (May 2013). Genom att exempelvis förstå samhällets ideologiska och ekonomiska strukturer finns en frigörelse i att förstå sig själv i förhållande till dessa. Denna typ av ingång benämns sålunda som kritisk realism och beskrivs av Roy Bhaskar som en medvetenhet och övertygelse om existensen av kategorier så som materiella objekt och sociala strukturer (Bhaskar 1993).

Innebörden i detta är därmed att verkligheten existerar, oberoende av människan är medveten om den eller inte. Därmed är målet också att genom vetenskapen sträva mot förklaringar av sådant som sker bortom det människan själv kan se och uppleva. Den kritiska realismen gör, till skillnad från den deliberativa praktiken, anspråk på de strukturer som finns och visar hur dessa såväl utgör möjligheter eller begränsningar för medborgarna som lever i den. Följaktligen kan vi finna en högre dimension än den deliberativa, då eleverna inte enbart avhandlar sina egna tankar och erfarenheter, utan

också utvecklar ett kritiskt tänkande. De inflytanden som historia, kultur och social position har över uppfattningar och handlingar måste också lyftas, för att eleverna på så vis ska kunna se sig själva i strukturen. Undervisningen bör följaktligen beakta, inte enbart elevernas åsikter, utan utöver detta en analys- och reflektionsförmåga kring olika ställningstaganden. Genom den kritisk realistiska ingången kan också tanken om att alla åsikter väger lika tungt avfärdas (Badesten i Johansson 2015). Med grund i detta kan det i undervisningen problematiseras hur fakta och värderingar kan åtskiljas. Frågor som är väsentliga blir därmed vilka argument som finns när en åsikt presenteras, samt om dessa argument är rimliga i förhållande till verklighetens omständigheter.

6.1. Studiet av politik

För att på så vis svara på vad samhällskunskapsämnets kärna är idag, vill vi ge en definition om vad det bör vara. Istället för en omtvistad kärna vill vi ta del av Johanssons (2015) tankar om studiet av politik som en kärna för ämnet. Bakomliggande kunskap om rådande samhällsdebatt och struktur bör därmed också syfta till en universell, fronesis-inriktad kunskap om världen. För att formulera detta vill vi först och främst, med tanke på den avsaknad av politik som sägs råda, först beskriva vilken typ av politikbegrepp som vi fortsättningsvis kommer att syfta till. Innebörden i politikbegreppet är, i följande text, inte den vardagliga politik vi ser, det vill säga det som inbegriper exempelvis partipolitik, kommunpolitik och EU. Istället vill vi syfta till den klassiska synen på politik, som Dahl (1963) benämner den, det vill säga mönster av mänskliga relationer som innefattar makt. Politik innebär sålunda också de institutionella och ideologiska frågor som formar såväl samhället som de sociala relationerna i det. Politik är därmed inte ett objekt som kan avhandlas och testas på ett prov - istället bör det ses i ett större sammanhang som värderingar, ideal och kriterier för hur livet ska utformas (Alvesson & Deetz 2000).

Vi har tidigare nämnt hur samhällskunskapsämnet tenderat att falla offer för olika didaktiska infallsvinklar. För att undvika att samhällskunskapsämnet varken kan komma att bli ett relativistiskt tyckarämne eller ett snävt och faktabaserat ämne, krävs att läraren gör två saker samtidigt: (i) empirisk analys av det politiska, och (ii) normativa överväganden (Johansson, 2015) Studiet av politik och demokrati idag tenderar, enligt Orlenius (2001, s. 198) att istället innefatta ”allmän och lika rösträtt samt valhemlighet, tillämpning av majoritetsprincipen, rättssäkerhet (till exempel offentlighetsprincipen) och rätt till friheter”. Istället bör samhällskunskapsämnet och studiet för politik inbegripa en

möjlighet att både kunna se de rådande förhållandena, men också ett sätt att förändra de (Johansson 2015). Samhällsstrukturen bör därmed betraktas som både frigörande och begränsande. På detta vis inbegriper också studiet av politik maktstrukturer. I undervisningen innefattar detta frågor så som vad makt innebär, vem som har makt och sålunda också hur makten fördelas.

Detta leder i sin tur in på hur studiet av politik som samhällskunskapsämnets kärna innefattar kunskaper om hur politiken i sig förknippas med aktivism och deltagande. Inom undervisningen bör eleverna utmanas för att på så vis bryta tendenser till passivitet. Olika demokratiformer bör jämföras och vägas mot varandra för att på så vis visa på en insikt i hur ett samhälle påverkas. Målet möjliggör en insikt i hur såväl demokratisk aktivitet som passivitet påverkar både den enskilde människan och samhället i stort. Därav kan studiet av politik som samhällskunskapsämnets kärna bidra till både en reproduktion som utbrytning från samhällsstrukturen. Väsentliga begrepp att anknyta till är välfärd, medier och demokrati men också klass och genus. Frågor att utgå från kan vara hur samhället kan undersökas, vilka källor som är trovärdiga samt vilka argument som är giltiga.

Genom att bedriva undervisningen i denna form, med en kritisk realistisk ingång, förminsas också den partikulära synen på ämnet. Innebörden av detta är att ämnet istället för att syfta till ändamålsenlighet för eleven, istället bör syfta till att förändra samhället till det bättre. En grundläggande bas i ämnet blir medborgaridealet, som på så vis kan förverkliga anspråket om ett framtida samhälle och värdegrunden. Slutligen har vi då den instrumentella kärnan kvar – betygssystemet. Senmoderniteten i sig innebär ett nedbrytande av auktoriteter och omdömen, istället sätts större tilltro till kontrollinstitutioner så som betygssystemet, nationella prov och snäva kunskapsbaserade betygskrav (Englund 2005; Gustavsson 2014; Liedman 2011). Resultatet som följer dessa mätningar blir en betygssättning av såväl skolans kvalitet som lärarnas kompetens. Skolan blir på detta vis en del i konsumtionssamhället, där kunskapen säljs och föräldrar och elever agerar kunder (Liedman 2011; Martinsson & Reimers 2014). Vi kan därmed se en förändring i synen på lärarnas auktoritet, eller som Liedman (2011) benämner det, en ”avprofessionalisering”. Lärarnas unika kunskaper förloras på grund av den mätbarhet som genomsyrar skolsystemet. Tilliten sätts idag inte till lärarnas kompetens utan istället till resultat som lätt går att visa upp. Det finns sålunda ett större förtroende till siffror än till lärarnas profession. Vi kan igen ställa oss frågan hur en samhällelig värdegrund och

ett demokratiideal ska kunna byggas när vi inte ens litar på lärarna utan istället anförtror oss till de mätbara resultaten?

Det ligger på så vis en svårighet i att formulera kärnan utifrån de kunskapskrav som idag tenderar att styra samhällskunskapsundervisningen. Samhället runt om präglas av en mätbarhet – vilket också inbegriper skolan. Med bakgrund i detta kan vi fråga oss hur detta går ihop med det livslånga lärandet (Skolverket 2011b) som innebär att eleverna bör lära sig för livet, och inte för provet? Avslutningsvis vill vi åter lyfta hur den kritisk realistiska ingången till studiet av politik som samhällskunskapsämnets kärna kan utgöra att ämnet får tillbaka sin legitimitet. Ämnet bör därmed inte kvävas av varken mätbarhet eller transparens, utan bör istället ge eleverna möjlighet att se samhället som det är och därigenom sig själva i detta. På detta vis öppnas det också upp för en förståelse långt över det som ryms inom det deliberativa, och som kan göra ett verkligt anspråk på reproduktion av de samhälleliga värdegrunderna och demokratiideal. Detta i sin tur kan möjliggöra en förändring mot ett bättre samhälle. Genom att angripa studiet av politik med en kritisk realistisk ingång öppnas det också en dörr för eleverna att förstå den etablerade ordningen och sociala dominansen. Utifrån detta finns också möjligheten att visa på såväl reproduktion av strukturen som en förändring av den (Alvesson & Deetz 2000, Gustavsson 2014). Därmed kan samhällskunskapsämnet göra anspråk på målet om ett gott samhälle där eleverna inte ses som redskap för arbetsgivare eller entreprenörer utan istället som skaparna av framtiden.

7. Referenslista

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000) *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles (2002) *Etiken*. Harmondsworth: Penguin
- Bauman, Zygmunt (1998a) *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (1998b) *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bauman, Zygmunt (1998c) *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos
- Bauman, Zygmunt (2002) *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, Ulrich (1986) *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos
- Beck, Ulrich (1998) *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar*. Göteborg: Daidalos.
- Bergström, Göran & Boréus Cecilia (2012) *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bhaskar, Roy (1993) *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Verso.
- Dahl, Robert A. (1984) *Modern Political Analysis*. New York: Prentice Hall.
- Easton, David (1953) *The Political System*. New York: Knopf.
- Englund, Tomas (2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Evans, Ronald (2004) *The Social studies wars: What should we teach the children?* Teachers College, Columbia University.
- Fritzell, Christer (2012) Intergrativ didaktik som kritisk läroplansteori. I Englund, Tomas, Forsberg, Eva och Sundberg, Daniel (red). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2012) Skolans kunskaper. I Englund, Thomas, Forsberg, Eva, Sundberg, Daniel (red.) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Giddens, Anthony (2000). *En skenande värld. Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Stockholm: SNS förlag.
- Gustavsson, Peter (2014) Samhällskunskapsämnets kris. I Persson, Anders och Johansson, Roger (red.) *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lunds universitet. s. 269-284.
- Held, David & McGrew, Anthony (2003) *Den omstridda globaliseringen*. Göteborg: Daidalos.
- Liedman, Sven-Eric (2011) *Hets! En bok om skolan*. Albert Bonniers förlag.

- Långström, Sture & Virta, Arja (2016) *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva (2014) *Skola i normer*. Gleerups.
- May, Tim (2011) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Odenstad, Christina (2014) *Ämnesdidaktik för SO-ämnena. För grundskolan*. Gleerups.
- Orlenius, Kennert (2001) *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Rothstein, Bo (2010) *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS förlag.
- Skolverket (1994a) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1994b) *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a) *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*.
- Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Lgr 11* Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1962) *Läroplan för grundskolan 1962*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Lgr 69* Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer, timplaner, kursplaner Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Språkrådet (2008) *Svenska skrivregler* Stockholm: Liber.
- Svenska akademien (2006) *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm: Nordsteds akademiska förlag.
- Verneresson, Folke (1999) *Undervisa om samhället – didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, Ninni (2015) *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.

Elektroniska källor

- Skollagen (2010) *Skollag 2010:800* http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket (2012), *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6*.
[http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178923!/Menu/article/attachment/L%C3%A4ra_rhandledning%20\(rev.%202012\).pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178923!/Menu/article/attachment/L%C3%A4ra_rhandledning%20(rev.%202012).pdf)
- Skolverket (2016a) *Vilken är SO - ämnenas kärna?*
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/so-amnen/tema-so/so-amnenas-karna-1.186613>

Skolverket (2016b) *Värdegrund i förskola och skola*
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund>

SOU 2009/2010:106 Regeringens skrivelse. *Dialog om samhällets värdegrund*

[http://www.regeringen.se/49bb8c/contentassets/04c3ec4573a14e02907145c62a90bcd9/
dialog-om-samhallets-vardegrund-skr.-200910106](http://www.regeringen.se/49bb8c/contentassets/04c3ec4573a14e02907145c62a90bcd9/dialog-om-samhallets-vardegrund-skr.-200910106)

Opublicerade artiklar

Johansson, Jörgen (2015) *Samhällskunskapens ämnesmässiga kärna – ett studium av samhället som politik.*

Tidskrifter

Brännström, Leila, Gustavsson, Klas, Lindgren, Johan & Wennerhag, Magnus (2000)
Den postpolitiska eran? I *Fronesis* 19/20: 8-14.

8. Bifogat material

8.1. Bilaga 1. Intervjuguide

För att kunna definiera vad samhällskunskapsämnet ämnesdidaktiska kärna är har vi, förutom styrdokument, litteratur och övrig forskning, valt att vända oss till verksamma lärare. Frågorna är utformade så att vi får en bra inblick i hur lärarna tolkar kärnan i samhällskunskap utifrån å ena sidan vad styrdokumentet säger, och å andra sidan vad de personligen anser bör utgöra kärnan av ämnet. Något som även berörs är vilket ansvar som ligger på samhällskunskapsämnet gällande fostran till demokratiska medborgare samt om det finns en skillnad i arbetet med ämnet under Lpo94s styrning och dagens Lgr11. Vi har valt att de tillfrågade lärarna tillsammans ska representera hela det svenska skolsystemet, därför är de tillfrågade en lärare i årskurs F-3, en annan i årskurs 4-6, den tredje i årskurs 7-9 samt en gymnasielärare. De frågor som ställdes under intervjun var följande:

- Vad anser du vara samhällskunskapsämnet kärna utifrån dagens styrdokument?
- Anser du att detta (med hänvisning till föregående fråga) stämmer överens med vad du personligen anser bör vara kärnan i samhällskunskapsämnet?
- I läroplanens första del beskrivs hur skolan ska förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och demokratiska värden. I samhällskunskapsämnet kursplan lyfts detta fram genom att eleverna bland annat ska ges möjlighet att få kunskap om barns rättigheter och vidare också hur demokrati och politiska processer fungerar. Tidigare har samhällskunskapsämnet haft ett större ansvar än andra skolämnen att förankra dessa värden. Tycker du att det är/bör vara så även i dagens skola? Om ja, anser du att detta speglas på ett rättvist sätt i kunskapskraven?
- För dig som varit lärare under Lpo94s styrning. Anser du att det finns någon märkbar skillnad i fokus/syfte för samhällskunskapsundervisningen från Lpo94 till dagens Lgr11?