



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete**

Avancerad nivå

### **Samhällskunskapsämnet i förändring**

---

**En undersökning av samhällskunskapsämnets förändringar i olika läroplaner i förhållande till ämneskonceptioner.**

Författare: Marcus Rombo  
Handledare: Mikael Berg  
Examinator: Peter Reinholdsson  
Termin: VT15  
Program: Lärarprogrammet  
Ämne/huvudområde: Samhällskunskap  
Poäng: 15 högskolepoäng

Högskolan Dalarna  
791 88 Falun  
Sweden  
Tel 023-77 80 00

## Abstrakt

Denna studie har undersökt läroplanernas styrdokuments skrivelser om samhällskunskapsämnet syfte och innehåll. De läroplaner som ingår i undersökningen är Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 samt LPO 94. Syftet med undersökningen är att undersöka likheter och skillnader i de olika läroplanerna samt att jämföra respektive läroplaner med så kallade ämneskonceptioner. Metoden som använts i föreliggande undersökning är Charles Tillys rörande komparativa studier. Ämneskonceptioner betyder något förenklat vad som anses i fråga om att ämnet fyller för syfte samt vad ämnet ska innehålla. I denna studie framgick det att de tidigare läroplanerna visade på ett detaljrikt ämne med ett syfte för orientering i samhället samt yrkesförberedelse. Senare läroplaner visade på ett mindre detaljerat ämne med ett större inslag av problematisering och med en uttalad värdegrund. I relation till ämneskonceptioner stämde de tidigare läroplanerna Lgr 62 och Lgr 69 bäst överens med de ämneskonceptioner vilka hade en orienterande ansats med fokus på fakta och begrepp. De senare läroplanerna Lgr 80 och LPO 94 vilka var mer målfokuserade och problematiserande stämde bättre överens med de ämneskonceptioner vilka hade värdegrundsinriktade och medborgarfärdighetsinriktade ansatser

Nyckelord: samhällskunskap, läroplaner, kursplaner, ämneskonceptioner

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>5</b>
1.1 Personlig koppling till ämnet samhällskunskap	5
1.2 Kort bakgrund	5
1.3 Syfte	6
1.4 Frågeställningar i relation till syftet	6
<b>2. Tidigare forskning</b>	<b>6</b>
2.1 Forskning kring samhällsorienterande ämnen	6
2.2 Olika forskningsresultat	7
2.3 Forskning på lärares olika synsätt i samhällskunskap	7
2.4 Styrdokumentens utformning efter politiken	7
2.5 Lärares olika förhållningssätt till styrdokumentet	8
2.6 Tomas Englunds typologier av samhällskunskap	9
2.7 Forskningen går vidare	10
2.8 Typologiska skillnader	11
2.8.1 Christina Odenstad	11
2.8.2 Torbjörn Lindmark	12
2.8.3 Lindmarks och Odenstads kategorier av samhällskunskap utifrån lärarperspektiv	14
<b>3. Metod</b>	<b>15</b>
3.1 Urval och avgränsningar	15
3.2 Kvantitativ eller kvalitativ metod	16
3.3 Validitet och reliabilitet	16
3.4 Metodval	17
3.5 Varför är detta av intresse?	17
3.6 Genomförande	18
3.7 Hur har analysen gått till?	18
<b>4. Resultat</b>	<b>20</b>
4.1 Syftet med samhällskunskap i Lgr 62	20
4.1.1 Ämnets övergripande innehåll för högstadiet	20
4.2 Innehåll för årskurserna 7 till 9	21
4.2.1 Årskurs 7 och dess innehåll	21
4.2.2. Årskurs 8 och dess innehåll	21
4.2.3 Årskurs 9 och dess innehåll	22
4.3 Sammanfattning av samhällskunskapen i Lgr 62	23
4.3.1 Syfte	23
4.3.2 Sammanfattning och innehåll	23
4.4 Nedan jämförs läroplan Lgr 62 med de olika ämneskonceptionerna i Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling och Odenstads licentiatavhandling	23
4.4.1 Syfte	23
4.5 Lgr 69	24
4.5.1 Syftet med undervisningen i samhällskunskap Lgr 69	24

4.5.2	Innehåll i samhällskunskapsämnet i Lgr 69	25
4.5.3	Vidare innehåll i samhällskunskapsämnet	25
4.5.4	Supplementsdelen för samhällskunskapen i Lgr 69	26
4.5.5	Sammanfattning av samhällskunskapens syfte och innehåll i Lgr 69	27
4.6	Jämförelser av läroplaner Lgr 69 med de olika Ämneskonceptionerna i Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling och i Odensstads licentiatavhandling	27
4.6.1	Lgr 69	28
4.6.2	Finns det då något syfte vilket kan tolkas som ett ämne med andra ambitioner utöver orientering?	28
4.7	Lgr 80	29
4.7.1	Syfte med samhällskunskapsämnet i Lgr 80	29
4.7.2	Innehållet för samhällskunskapen i Lgr 80	30
4.7.3	Innehållet för kursplanen för samhällskunskapen exklusivt	30
4.7.4	Sammanfattning av samhällskunskapen i Lgr 80	31
4.8	Jämförelser av Lindmarks och Odensstads ämneskonceptioner med syftet och innehållet i Lgr 80	32
4.8.1	Jämförelsen	32
4.8.2	Vad står då att finna i innehållet i Lgr 80 utifrån olika sätt att se på ämnet?	33
4.9	LPO 94	33
4.9.1	syftet med samhällsorienteringen/samhällskunskapen i LPO 94	33
4.9.2	Vad är då syftet med fördjupningen, det vill säga Studier i samhällskunskap exklusivt?	34
4.9.3	Samhällskunskapens innehåll i LPO 94	35
4.9.4	Fler mål att sträva mot	35
4.9.5	Sammanfattning av syfte och innehåll i LPO 94	36
4.10	LPO 94 i förhållande till ämneskonceptionerna i Odensstads och Lindmarks avhandlingar	36
<b>5. Diskussion</b>		<b>38</b>
5.1	Vad hände då med innehållet över tid?	38
5.2	Vad kom att försvinna i kursplanernas innehåll i samhällskunskapen genom åren?	39
5.3	Diskussion rörande de olika ämnesuppfattningarna i samhällskunskap i relation till läroplanerna	40
5.4	Hur överensstämde då de olika ämneskonceptionerna med läroplanerna?	40
5.5	Hur stämde då LPO 94 överens med de ämneskonceptioner som har gått som en röd tråd genom denna undersökning?	42
5.6	Till sist, vad kunde man då se av alla de andra konceptionerna?	43
5.7	Slutdiskussion	44
5.8	Vidare forskning	45
<b>6. Referenslista</b>		<b>46</b>

## 1. Inledning

### 1.1 Personlig koppling till ämnet samhällskunskap

Under tiden jag gick på lärarutbildningen kom mitt intresse för samhällskunskapsämnet att växa. Jag kom då att reflektera över vad ämnet samhällskunskap egentligen bestod av innehållsmässigt och vad det egentliga syftet med ämnet var. Under kursens gång belystes ibland att ämnet hade förändrats genom åren utan att man gick djupare in på vad förändringen bestod i. Tanken väcktes då om att någon gång undersöka ämnets förändring i läroplanerna och i skolmiljön och titta närmare på hur förändringarna stod i relation till olika så kallade ämneskonceptioner i samhällskunskap.

I min undersökning finns både olika ämneskonceptioner och det skolpolitiska perspektivet representerat. Torbjörn Lindmark och Christina Odenstad har båda bedrivit forskning om hur samhällskunskapslärare ser på sitt ämne. I deras respektive avhandlingar framträder en rad olika ämneskonceptioner i samhällskunskap. De ämneskonceptioner vilka framträder i ovan nämnda avhandlingar kommer i denna undersökning att prövas mot läroplanerna.

De olika sätten att se på ämnena benämner Lindmark som ämneskonceptioner medan Odenstad benämner de olika sätten att se på ämnet samhällskunskap som ämnesdidaktiska profiler. Tomas Englunds avhandling vilken representerar det skolpolitiska perspektivet, har delat in olika sätt att se på samhällskunskapsämnet utifrån läroplansperspektiv och benämner dem som ämnestypologier i samhällskunskap. I denna undersökning kommer jag först och främst att använda termen ämneskonception.

Jag presenterar i min inledning en kort bakgrund samt syfte, innehåll och frågeställningar som berör läroplanerna i ämnet samhällskunskap.

### 1.2 Kort bakgrund

Torbjörn Lindmark tar i sin avhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* upp den svenska skolans utveckling. Han visar på den svenska skolans resa från stark centralisering och detaljstyrning till decentralisering och större didaktisk frihet.

Detta gäller skolan som helhet men kanske visar sig mest påtagligt inom de samhällsorienterande ämnena. Dessa ämnen, och särskilt ämnet samhällskunskap, har enligt Lindmark varit väldigt känsligt för politiska förändringar (Lindmark 2013:20).

Samhällskunskapen är, också enligt Torbjörn Lindmark, ett av de ämnen som läraren kan påverka mest när det gäller innehåll och tolkning av syfte. Detta beror enligt Lindmark på att detta ämne är svagt avgränsat och inramat (Lindmark 2013:21).

Vad läraren har för personlig uppfattning om ämnet när det t.ex. gäller syfte och innehåll får därför stor genomslagskraft i undervisningen i samhällskunskap.

Christina Odenstad och Torbjörn Lindmark har båda avhandlat de olika synsätten som finns bland svenska lärare i ämnet samhällskunskap. Ämnessyner går ofta under benämningen ämneskonceptioner. Det betyder något förenklat varför undervisning skall bedrivas och vilket innehåll man då fyller ämnet med (Lindmark 2013:30).

Detta leder oss in på denna undersökning som kommer att belysa samhällskunskapsämnets syfte och innehåll i läroplanerna från Lgr 62 till och med LPO 94. Kommer vi att hitta några förändringar? Resan tar oss även till de ämneskonceptioner som vi kan hitta i Christina Odenstads *Prov och bedömning i samhällskunskap* och Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. På resan kommer vi även att stanna vid

ämnestypologier utifrån skolpolitiskt håll. Här kommer vi att stanna vid Tomas Englunds ämnestypologier för samhällskunskap (Uljen 1997:140).

Under resans senare delar ska vi också undersöka vilka samband som finns mellan ämneskonceptioner och styrdokumentet i samhällskunskap. En lärares syn på ett ämne behöver inte nödvändigtvis helt stämma överens med styrdokumentets ämnessyn. De ämneskonceptioner vilka kommer att jämföras mot läroplanerna är hämtade från Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* samt från Christina Odenstads licentiatavhandling *Prov och bedömning i samhällskunskap*. Dessa avhandlingar är båda utkomna under de senaste fem åren och berör därmed nutida lärares ämneskonceptioner i samhällskunskap. Ämneskonceptionerna i sig kan dock vara äldre.

### 1.3 Syfte

Föreliggande undersökning ämnar studera samhällskunskapsämnet syfte och innehåll i läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 samt LPO 94. Studien avser även att jämföra ämneskonceptioner i samhällskunskap med ovan nämnda läroplaner.

Med ämneskonceptioner menas i det här fallet förenklat varför undervisning i ett ämne skall bedrivas och vad ämnet skall ha för innehåll. Det är en intressant fråga då det ingår i lärares uppdrag att tolka ämnet och hur det relateras till styrdokumentet.

Frågan om hur undervisningen ska bedrivas kommer ej att behandlas i någon större utsträckning. Ämneskonceptionerna utgår ifrån Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* samt Christina Odenstads licentiatavhandling *Prov och bedömning i samhällskunskap*. Flera studier har gjorts under årens lopp som har fokuserat på samhällskunskapen i läroplanerna men få har utgått ifrån lärarnas syn på ämnet. I Lindmarks och Odenstads avhandlingar ligger dock fokus primärt på lärarnas syn på sitt ämne. Det som torde vara nytt för denna studie är att den vill pröva de uppfattningar om ämnet som finns representerade i ovan nämnda forskning mot läroplanerna. Underfrågor i undersökningen blir då att se i vilken utsträckning olika ämneskonceptioner framträder i läroplanen och om någon läroplan utmärker sig åt något håll i relation till ämneskonceptionerna.

### 1.4 Frågeställningar i relation till syftet:

- Vilket syfte och innehåll har de respektive läroplanerna för samhällskunskapsämnet?
- Kan förändringar skönjas i de olika läroplanernas syften och innehåll?
- Hur förhåller sig ämneskonceptionerna i Odenstads- och Lindmarks avhandlingar i relation till de ovan nämnda läroplanerna?

## 2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras relevant forskning och en förförståelse för skolpolitikens inverkan på styrdokumentet och lärares förhållningssätt.

### 2.1 Forskning kring samhällsorienterande ämnen

Under årens lopp har det skrivits en rad olika examensarbeten inom de samhällsorienterande ämnena. Vissa har haft fokus på samhällskunskapsämnet i läroplanerna. Vissa uppsatser har även jämfört innehållet i läroplanerna med samtida läromedel. Här har man velat ta reda på hur och i vilken utsträckning läromedlen överensstämmer med läroplanerna. Vissa uppsatser har bara jämfört läromedel och vissa har bara jämfört läroplanerna. Mitt bidrag är att jämföra läroplanerna med lärares ämne-teoretiska förståelser.

## 2.2 Olika forskningsresultat

På högre nivåer har det tidigare främst bedrivits forskning där fokus har legat på skolpolitisk nivå. Exempel på några forskare med detta fokus är Tomas Englund, Åke Isling och Mats Ekholm. Tomas Englund har skrivit avhandlingen *Läroplanens och skolpolitikens politiska dimension*. I denna avhandling går Englund in på olika sätt att se på exempelvis samhällskunskapen. De olika synsätten behandlas mer ingående i en annan del av uppsatsen. Åke Islings forskning som är något äldre berör samhällskunskapen utifrån den demokratiska utvecklingen i skolan under 1900-talet samt demokratibegreppets förändring. Åke Isling berör detta särskilt i avhandlingen *Kampen för och mot en demokratisk skola*. Islings forskning berör skolpolitik och läroplaner till och med 1980-talet. Mats Ekholm har skrivit en avhandling vilken delvis utgår ifrån samhällskunskapen i läroplanerna och dess grad av elevinflytande. Även Jan Morawski vid Högskolan Dalarna har i sin avhandling *Mellan frihet och kontroll* varit inne på samhällskunskapsämnet i läroplanerna. Här har dock fokus legat på de generella skolpolitiska och idéhistoriska ansatserna kring läroplanerna.

## 2.3 Forskning på lärares olika synsätt i samhällskunskap

I nutid har det också bedrivits forskning om samhällskunskapsämnet. I denna forskning har man dock inte lagt fokus på skolpolitik och läroplaner utan på lärarnas olika uppfattningar om sitt ämne. Exempel på forskare med detta fokus är Johan Sandahl, Torbjörn Lindmark och Christina Odenstad. Odenstad baserar sin forskning på lärarnas provkonstruktioner i samhällskunskap. Torbjörn Lindmark baserar sin forskning på enkätfrågor om hur lärarna uppfattar sitt ämne. Johan Sandahls forskning är inte lika bred utan fokuserar främst på lärarnas uppfattningar kring samhällskunskapens aspekter utifrån globalisering. I sin forskning berör även Sandahl samhällskunskapens demokratiska fostrande roll.

Den nyare forskningen kring samhällskunskapsämnet har således haft ett fokus på lärares uppfattningar kring sitt undervisningsämne tillskillnad mot den äldre forskningen som utgått ifrån skolpolitik och läroplaner.

## 2.4 Styrdokumentens utformning efter politiken

Ett skolämne är inte något som ser helt lika ut över tid utan förändras i takt med att det övriga samhället förändras. Detta gäller samtliga skolämnen men några skolämnen är extra känsliga för politiska och samhälleliga förändringar. Detta gäller historieämnet men kanske ännu mera Samhällskunskapsämnet. Torbjörn Lindmark ger i sin doktorsavhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* några förklaringar till att just ämnet samhällskunskap har förändras mycket över tid. Ett av skälen som Lindmark pekar på är att ämnet samhällskunskap är extra känsligt för politiska svängningar och politiska opinioner (Lindmark 2013:20). Det vill säga att den politiska agendan har stor påverkan på ämnet. Ett mycket förenklat exempel på detta var det stora behovet av arbetskraft på 1950- och 1960-talen vilket gjorde att yrkesvägledning poängterades i samhällskunskapen (Englund 2005:265). På 1990-talet, med ett allt större inslag av mångkultur, ströks vikten av värdegrund och förståelse för andra kulturer under. Torbjörn Lindmark pekar på flera förändringar i samhället som har lett till att man ändrat eller lagt till nytt innehåll genom politiska beslut. Några exempel på detta är Lgr 69 och inte minst Lgr 80 där massmedia och energifrågor tillkom.

Förändringar i styrdokumentet har också ägt rum genom ideologiska förskjutningar. Tomas Englund talar om tre begrepp för skolpolitiken under 1900-talet Dessa är, det patriarkaliska begreppet, det vetenskapligt rationella begreppet samt det demokratiska begreppet. Den patriarkaliska synen på skolpolitiken var den rådande i början av 1900-talet och innebar för medborgarkunskapsämnet att man betonade konsensus och rösträtt. Det handlade enligt Englund

mycket om att uppfylla medborgerliga rättigheter och skyldigheter (Englund 1994:301). Den vetenskapligt rationella synen på skolpolitik var den rådande under 1950- och 1960-talet. Under denna tid poängterades samhällets struktur och funktion i styrdokumentet i samhällskunskap (Odenstad 2010:50). Det tredje skolpolitiska begreppet, det demokratiska, vann mark under 70-talet. Det fick dock ordentligt genomslag först i Lgr 80 och i LPO 94. Detta innebar att styrdokumentet kom att peka i en mer deltagande demokratisk riktning. Hit hörde också ett starkare uttalat konfliktperspektiv. Innehåll som kom att tonas ned i 1980- talets och 1990-talets läroplaner var t.ex. studie och yrkesförberedande inslag (Englund 2005:303). Lindmark visar också på 1990-talets läroplan för samhällskunskapen där eleven skulle ta ställning för den gemensamma värdegrunden vilken poängterades i kursplanen (Lindmark 2013:3).

## 2.5 Lärares olika förhållningssätt till styrdokumentet.

Som framgår här ovan förändrades samhällskunskapsämnet över tid beroende på yttre samhällsförändringar och politiskt skiftande idéströmningar. Men ämnet kan ha olika innebörd för olika lärare. Vi tolkar alltid världen utifrån våra egna föreställningar om det goda samhället. Lindmark visar på att just ämnet samhällskunskap ger läraren stora möjligheter att påverka ämnets t.ex. syfte och mål (Lindmark 2013:21) sin avhandling visar han på ämnets relativt flytande gränser vilket ger läraren stor frihet i att välja innehåll. Detta till skillnad från naturvetenskapliga ämnen som har ett ganska fast och förutbestämt innehåll.

Genom att samhällskunskapsämnet är så pass brett i sitt lärostoff får lärarnas egna tankar kring vad ämnet ska innehålla stor betydelse (Odenstad 2010:156). Faktorer som kan påverka lärarens ”stoffrepertoar” är enligt Lindmark bland annat dennes livshistoria, utbildningserfarenheter och yrkeserfarenheter (Lindmark 2013:21). Här kan faktorer som när och var den enskilde läraren utbildade sig inverka på dennes syn på sitt ämne. I sin doktorsavhandling tar även Lindmark upp begreppet inre- och yttre ramfaktorer i skolan. Läroplanerna med tillhörande styrdokument tillhör de yttre ramfaktorerna vilka ligger tämligen fast och den enskilde läraren kan inte hoppa över dessa. Till yttre ramfaktorer hör även skollokaler, läroböcker och elevens uppfattningar om skolan. Yttre ramfaktorer kan inte läraren ändra på. Däremot kan lärare tolka styrdokumentet olika beroende på dennes inre ramfaktorer. Med inre ramfaktorer menas exempelvis lärarens kön, klass, ämneskombination, politisk åskådning och yrkeserfarenhet (Lindmark 2013:28–29).

Utifrån dessa inre ramfaktorer tolkar läraren kursplanen och utformar sin undervisning. Detta kan ske både medvetet och omedvetet av läraren (Lindmark 2013:28). För att leka med tanken (grovt förenklat) skulle man kunna tänka sig att en lärare med konservativ livssyn poängterar de fasta och bestående begreppen. En mera vänsterorienterad lärares undervisning kanske belyser fler vinklar av konfliktperspektiv. Ytterligare en faktor som Lindmark tar upp är den rådande skolkulturen på den enskilda skolan. Den kulturen kan ge större och mindre frihet till läraren beroende på skola. På en skola kan därför en lärare göra en tolkning av t.ex. styrdokumentet som hon känner sig förväntad att göra på skolan eller i arbetslaget (Lindmark 2013:21).

Detta vill visa på olika sätt att förhålla sig till läroplanen vilket får konsekvenser för ett ämnes utformning både syftes- och innehållsmässigt (Lindmark 2013:21).



## 2.6 Tomas Englunds typologier av samhällskunskap

Nedan följer en genomgång av Tomas Englunds forskning över olika sätt att se på samhällskunskapsämnets syfte och innehåll.

Tomas Englund har genom sin typologisering visat på fem olika synsätt på samhällskunskapsämnet vad det gäller syfte, metod och innehåll. Med andra ord varför undervisning i samhällskunskap ska bedrivas och vad man då ska fylla ämnet med och på vilket sätt? När Englund arbetade fram sina kategorier för olika synsätt på samhällskunskap utgick han ifrån de amerikanska didaktiska forskarna Robert D. Barr, James L. Barth och Samuel Shermis tidigare kategorisering av *civics*, vilket motsvarar samhällskunskap i Sverige.

Innan redogörelsen för Englunds typologier bör det tilläggas att det tydligt framgår att typologierna till vissa delar är överlappande och att kombinationer av de ämnesdidaktiska profilerna förekommer (Uljen 1997:139). Tomas Englund vidareutvecklade senare den ovan nämnda typologiseringen och översatte den till svenska förhållanden. Istället för tre kategorier visar istället Englund på fem olika sätt att se på ämnet samhällskunskap. Dessa kategorier redovisas nedan i form av citat hämtat ur Michael Uljen studie över didaktik i Norden. Englund har författat kapitlet som heter ”Undervisning som meningserbjudande”.

1. *Traditionellt värdebaserad medborgarfostran (nationellt fostrande, lydnadsinriktad) med en koncentrisk undervisningsprincip.*
2. *Ekonomi- och (arbets-) marknadsförberedande medborgarfostran för ett snabbt föränderligt samhälle med individuell kompetens i centrum.*
3. *Förberedelse för aktivt medborgardeltagande genom kritiska institutionella betraktelser och framhävande av ett konfliktperspektiv.*
4. *Samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap – med de bakomliggande akademiska disciplinerna som grundläggande referenspunkt.*
5. *Problemorienterad undervisning grundad på studerandes erfarenheter*  
(Uljen 1997:140)

Den första kategorin (traditionellt baserad medborgarfostran) var enligt Englund den dominerande konceptionen (ämneskonceptionen) till och med andra världskriget i Sverige hos såväl skolkommissionen som lärarna. Ämnet samhällskunskap hette då medborgarkunskap. Kortfattat ingick här att veta sin plats i samhället och kring vilka ramar detta samhälle var utformat. Exempel på viktig kunskap här kan vara kungar/regenter, försvar och kyrkans ställning. Vilka alla hade lagt grunden till det tidiga svenska nittonhundratalsamhället (Englund 1986:311). Englund utvecklar detta resonemang i boken ”Curriculum as a political problem” där han hävdar att fokus i undervisningen ligger på det egna landets historia och särställning. Medborgarkunskapen eller ”civics” var underordnad historieämnet och skulle förmedla historiska förenande värden till samtiden (Englund 1986:314). Denna grundsyn på den dåvarande medborgarkunskapen präglade enligt Englund 1919 års undervisningsplan (Englund 1986:311–312). (Intressant att notera är att undervisningsplanen kom två år före den allmänna rösträtten i Sverige vilket kan beaktas i termer av medborgarkunskap som medborgarfostran). Tillägas bör också att i konceptionen även präglade senare läroplaner delvis och då inte minst Lgr 62. Lgr 62 hade också enligt Englund en stort mått av färdig fakta vilken eleven skulle lära in utan någon större problematisering.

Den andra kategorin vilken handlade om en ekonomi och ett arbetsmarknadsförberedande förhållningssätt med individuell kompetens talar till stora delar självt vad det innebär. Om detta förenklas kan man hävda att denna undervisning utgår ifrån vad arbetsmarknaden har för

behov och eventuella framtida behov. Eleven förbereds för att möta dessa behov för att kunna få jobb.

Den tredje kategorin i Englunds typologi leder dock tankarna i riktning mot ett delvis annat samhällskunskpasämne när det gäller syfte och innehåll. Det medborgardeltagande synsättet på samhällskunskapen syftar inte först och främst till att lära sig mycket fakta. Här handlar det istället om att eleven blir en kritisk granskare vilken deltar aktivt i samhället. Undervisningen tar ofta sin början i exempelvis olika samhällsfrågor (och problem) vilka utgör ett diskussionsunderlag. Denna typ av samhällskunskap kunde enligt Christina Odenstad börja skönjas i 1980- och 1990-talens läroplaner vilka fick ett mycket större inslag av samhällsfrågor och att eleverna skulle utveckla förmågor till kritiskt tänkande (Odenstad 2010:51).

Englunds fjärde kategori är den samhällsvetenskapligt baserade synen på ämnet samhällskunskap. Denna typ av undervisning har sitt ursprung i de samhällsvetenskapliga akademiska disciplinerna som statsvetenskap och nationalekonomi. Innehåll som poängteras här är bland annat hur samhällsekonomin fungerar och hur statskicket är uppbyggt och fungerar (Uljen 1997:140). Här ingår även att ge eleverna ett vetenskapligt förhållningssätt till ämnet för att sedan kunna angripa problemen och fatta ett självständigt beslut. Det vetenskapsbaserade synsättet på bland annat samhällskunskap vann terräng under 1950 och 1960-talet. Detta synsätt kom dock med tiden (med början sent 1960-tal) att ifrågasättas till förmån för ett mer deltagande/påverkande synsätt (Englund 1986:312).

Detta leder oss till den femte punkten i Englunds typologi vilken han benämner som den problembaserade undervisningen vilken gärna utgår ifrån elevernas egna erfarenheter. Det blir här således ganska fritt att välja problemområden. Denna kategori påminner mycket om Barr, Barth och Shermis tredje kategori med samhällskunskapen som ett analys- och diskussionsämne. Det viktigaste är inte vad man tycker i en fråga utan att man vet varför man gör det och ser att det finns andra synsätt och hyser tolerans för dem.

## 2.7 Forskningen går vidare

Gemensamt för både Englund och Barr, Barth och Shermis är att deras forskning är relativt gammal (från 1970 och 1980-tal) och närmar sig ämnet från ett ovanifrånperspektiv. Det vill säga att de främst har utgått ifrån läroplaner och skolpolitik i sin typologisering. Med en annan benämning kan det sägas att den ovan nämnda forskningen har utgått ifrån så kallade yttre ramfaktorer. Yttre ramfaktorer kan vara skolpolitik vilken kommer till uttryck genom läroplaner och styrdokument. Exempel på inre ramfaktorer är elever och lokaler. (Lindmark 2013:28).

I den nyare forskningen har också refererats till läroplanernas ämneskonceptioner i samhällskunskap men fokus har inte legat där i typologiseringen. I den nyare forskningen har man utgått ifrån lärarnas perspektiv och frågat vad de anser om varför det ska undervisas i samhällskunskap samt vad ämnets då ska ha för innehåll. Lärarnas åsikter utgör grunden för denna ämneskonception. I denna forskning har det visat sig att det finns flera olika uppfattningar bland lärare om ämnets syfte och dess innehåll. De avhandlingar vilka har fått uppmärksamhet inom denna typ av forskning är Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* samt Christina Odenstads licentiatavhandling *Prov och bedömning i samhällskunskap*. I förenklade ordalag byggde Lindmarks doktorsavhandling på enkätfrågor medan Odenstads licentiatavhandling främst byggde på provkonstruktioner med en kompletterande enkätundersökning (Odenstad 2010:73).

## 2.8 Typologiska skillnader

Vilka typologier framträdde i då i den nya forskningen? Vilka likheter såg man med den äldre forskningen och vilka skillnader kunde man se?

### 2.8.1 Christina Odenstad

Efter att Christina Odenstad hade analyserat proven i samhällskunskap, främst på gymnasiet, såg hon att tre olika typer av ämneskonceptioner framträdde. De tre ämneskonceptioner - Odenstad kallar konceptionerna för ämnesdidaktiska profiler - vilka framträdde var samhällskunskap 1) som ett orienteringsämne, 2) som ett analysämne samt 3) som ett diskussionsämne. I samhällskunskap som orienteringsämne ingår faktakunskaper bestående av information av kvantitativ karaktär. Samhällskunskap som orienteringsämne motsvarar till vissa delar Englunds konception med samhällskunskapen som traditionellt värdebaserad medborgarfostran. Likheterna framträder i en stor mängd fakta vilka ska läras in utan att problematiseras i någon större utsträckning. En kvantitativ aspekt hos båda således. Dock finns skillnader vad gäller syftet med fakta och informativ undervisning hos Englund och Odenstad. Utifrån Odenstads undersökning är syftet i den orienterande ämnesprofilen att ge en kunskapsbas vilka motsvarar betyget för godkänt i samhällskunskap. Denna ämneskonception framträdde oftare i samhällskunskapen i så kallade kortsvarsfrågor. I dessa typer av frågor handlade det om att kunna återge en rad fakta där frågorna ofta inleddes med frågeord *som vem, vad, var och räkna upp* (Odenstad 2010:98). Samhällskunskap som orienteringsämne framträdde också oftare inom kunskapsområdena EU, Sveriges statskick och partier. Den traditionellt värdebaserade medborgarfostran i Englunds typologi har ett mycket större inslag av så kallade högre värden t.ex. i form av nationskapande och lydnadsinriktade värden med konsensus syn på samhället (Uljen 1997:140). Denna ämnessyn hos Englund överensstämde som ovan nämnts till stora delar med Barr, Barth, och Shermis typologi medborgaröverföring.

Högre värden återfinns mer i Odenstads avhandling under konceptionerna med samhällskunskapen som analysämne och som diskussionsämne, dock inte med syftet nationsskapande. Odenstad riktar även viss kritik mot att samhällskunskapen nästan uteslutande har en orienterings/faktaorienterad profil i frågor angående statskick och EU. Kritiken hade sin grund i LPO/LPF 94:as betoning av problematisering av statskicksfrågor. Vilket ovan nämnts förekommer inte problematisering i Englunds medborgarfostran heller dock med den skillnaden att detta inte heller krävdes i Lgr 62 en läroplan som enligt Englund delvis präglades av konceptionen traditionell medborgarfostran (Odenstad 2010:155). Englund menade att samhällskunskap med syftet som ekonomi och arbetsmarknadsförberedande medborgarfostran präglade Lgr 62 mest. I denna konception ingår också att lära sig en rad fakta men på vetenskaplig grund och som det framgår av namnet med ett syfte att utbilda eleverna efter de rådande behoven på arbetsmarknaden. Denna utbildningsfilosofi var enligt Englund den rådande under 1950- och 1960-tal. Englunds ekonomi och arbetsmarknadsförberedande medborgarfostran överensstämmer bättre med Odenstads orienteringsämne när det kommer till den vetenskapliga grundsynen än den konception som Englund kallar traditionellt värdebaserad medborgarfostran. Även om en stor mängd information och fakta ska läras in i Odenstads orienterande ämneskonception finns här ett krav på att fakta och informationen som ska läras in ska vara objektiv och inte företräda någon särskild samhällssyn. Vidare får inte informationen framställas som om det inte fanns några konflikter i samhället till skillnad mot den konsensusen som rådde i den traditionella medborgarfostran.

När det sedan kommer till de ämnesdidaktiska profilerna analysämne och diskussionsämne hos Odenstad återfinns drag av dessa i flera av Englunds ämnespunkter. Det framträder dock vissa intressanta skillnader mellan Odenstad och Englund i vad man lägger i diskussionsprofi-

len och vad det har för syfte. De profiler vilka har störst diskussions- och analytisk ansats hos Englund är den han benämner: ”som problemorienterad undervisning baserad på de studerandes erfarenheter samt förberedelse för aktivt medborgardeltagande genom kritiska institutionella betraktelser och framhävandet av ett konfliktperspektiv” (Englund 2005:314).

I den senare kategorin utgår man som tidigare nämnts gärna ifrån samhällsfrågor vilka ska leda till reflektioner och analyser av demokratins innehåll. Demokrati kan således sägas utgöra själva kärnan och målet för diskussionen. Englund menar att detta också knyter an till en normativ demokratisyn (Englund 2005:319). Vad som förenklat menas med normativ demokratisyn är att den vilar på en radikal idépolitisk grund med ett konfliktperspektiv på samhället (Isling 1980:30). För elevsynen innebär det att medborgaren är en aktiv aktör i det demokratiska samhället och att det är skolans uppgift att ge de verktyg som behövs för kritisk granskning och kunna verka i samhället (Englund 1994:629).

När det gäller normativa demokratiska aspekter återfinns de både i Englunds tredje definition av samhällskunskapsämnet som förberedelse för aktivt medborgardeltagande samt i Odenstads två definitioner samhällskunskap som ett analys- och diskussionsämne. I båda fallen betonas djupare förståelse gärna utifrån samhällsfrågor. Så långt är deras ämneskonceptioner relativt lika. Det Odenstad benämner som diskussionsämne rymmer dock fler dimensioner i vissa frågor. I hennes definition av diskussionsämnet tillförs aspekter som har med identitet att göra. Detta blir tydligt i de så kallade essäfrågorna i samhällskunskapsproven där eleverna förväntas ta ställning och motivera sina resonerande svar utifrån sina personliga uppfattningar och känslor. Ett exempel på en sådan fråga finns i hennes avhandling. Här låter man eleven välja ut t.ex. en ideologi eller en känd person vilken är engagerad politiskt. Här efterfrågas i svaret vad eleven gillar och ogillar i den kände personens politiska engagemang. Utifrån formuleringar som ”gillar och ogillar” öppnas möjligheter för eleverna att svara på frågorna utifrån perspektiven hur de som personer upplever olika samhällsfrågor knutet till personlighet (Odenstad 2010:127–128).

Englunds typologier vilka karaktäriserar samhällskunskapen som analys och diskussionsämne har en mer renodlad orientering mot demokrati och dess olika variationer (se Englunds tredje och femte punkt i ämneskonceptionen för samhällskunskap). Vidare kan fokus här sägas ligga mer på analys än på diskussion. Att Englunds definitioner inte omfattar frågor som har med identitet att göra kan ha sin orsak i att hans forskning är mycket äldre samt att han har till största delen utgått ifrån skolpolitik och läroplanernas skrivelser (Uljens 1997:140). Odenstad har som bekant låtit lärarnas provkonstruktioner och enkätsvar forma ämneskonceptionen (se sammanfattningen av Odenstads avhandling).

### 2.8.2 Torbjörn Lindmark

Ovan framgick det att den äldre och nyare forskningen visade både på likheter och på skillnader. Både Englund och Odenstad visade på ämnesdidaktiska profiler vilka båda hade en faktamässig kvantitativ ansats och båda visade på ämneskonceptioner med mer av problematisering och analysering av stoffet. Men skillnader blev också synbara i att Englund hade utgått ifrån skolpolitik och läroplaner i sin forskning medan Odenstads intresse riktades mot lärarnas uppfattningar om samhällskunskap. Att Englund också har fem punkter i sin typologisering mot Odenstads tre punkter kan även vara värt att notera.

När det gäller Lindmark delar han in ämneskonceptionen i fyra huvuddelar. Den första kategorin kallar Lindmark för *fakta och begreppsriktade ämneskonceptionen*. Som det framgår av rubriken ligger fokus här på att eleverna ska lära sig viktiga fakta och begrepp kring sam-

hällets uppbyggnad och dess funktion. Att lära sig om hur samhället är uppbyggt och dess funktion är enligt Lindmark syftet med undervisningen (Lindmark 2013:66). Innehållsmässigt utgår man ofta utifrån de akademiska disciplinerna t.ex. nationalekonomi och statsvetenskap. Att känna till hur Sveriges statsskick och hur EU är uppbyggt är exempel på viktigt innehåll. Detta sätt att se på samhällskunskapen liknar Odenstads samhällskunskap som ett ”orienteringsämne”. Båda visar på en faktainriktad ämnessyn vilken ofta utgår ifrån likartade ämnesområden som Sveriges statsskick och EU.

Vissa skillnader finns dock. Odenstads orienteringsämne med fokus på fakta och information har en mer pragmatisk underton för att ge eleverna basala kunskaper och för att nå upp till godkänd-nivå (Odenstad 2010:108). I Lindmarks faktainriktade ämneskonception finner man ingen sådan begränsning i att det bara gäller till att uppnå en viss betygsnivå eller för någon särskild gymnasielinje. Vidare visar Lindmark på ett större ämnesomfång där han t.ex. nämner sociologi vilket kan tolkas som ett större inslag av samhällsfrågor. I jämförelse med Englund ligger den fakta- och begreppsriktade konceptionen närmast det han kallar samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap. Här finns hos båda ett ämne baserat på de akademiska disciplinerna och poängterar ämnesområden som hur samhällsekonomin fungerar och hur statsskicket är uppbyggt (Uljens 1997:140). Dock finner vi hos Englund en mera uttalad vetenskaplig metodik i elevens sätt att angripa ämnet.

Den andra kategorin hos Lindmark är den *värdegrundsinriktade*. Denna kategori har inte fokus på att lära in fakta och begrepp. Här handlar det istället om att förmedla bestående värden till eleven. Det kan vara värden som empatisk förmåga, solidaritet, och demokratiskt förhållningssätt. Det främsta syftet med detta är enligt Lindmark att fostra goda samhällsmedborgare. Detta sätt att se på samhällskunskap har ingen direkt motsvarighet hos Englund och Odenstad men de ovan nämnda värdena kan naturligtvis läggas i det Odenstad kallar analys och diskussionsämne och det Englund benämner som problemorienterad undervisning. T.ex. kan man med fördel ge eleverna en diskussionsfråga i ett prov där hon ska argumentera utifrån ett empatiskt eller solidariskt dilemma (Odenstad 2010:89). Den problemorienterade undervisningen kan även den utgå ifrån värdeinriktade frågor. Man behöver dock inte nödvändigtvis göra det till skillnad mot Lindmarks värdegrundsinriktning där värdena utgör själva syftet för studierna.

Den tredje ämneskonceptionen heter *samhällsanalytiskt inriktad ämneskonception*. Lindmark visar här på en ämneskonception som poängterar analys av samhällsfrågor. Här är det viktigt att eleven ska kunna analysera, förklara och kritiskt kunna granska samhällsfenomen. Analysen ska även innehålla ett visst mått av vetenskaplig metodik (Lindmark 2013:67). I jämförelse med Englunds och Odenstads ämnesuppfattningar ses likheter med Englunds tredje kategori förberedelse för aktivt medborgardeltagande samt Odenstads analysämne. Englund poängterar också vikten av ett kritiskt granskande av samhällsfrågor i sin tredje kategori men här med en betoning på ett aktivt medborgardeltagande vilket inte är uttalat hos Lindmark. Vidare saknas begreppet vetenskaplig metodik i analysen av frågorna i Englunds tredje ämneskonception. Likheter med Odenstads analysämne framträder, där eleverna i ett exempel ska analysera en konkurs på en dagstidning utifrån ekonomiska samhällsfrågor (Odenstad 2010:124). Just i spörsmål rörande ekonomiska frågor framträder Odenstads analysämne tydligare där eleven även stundom ska analysera olika diagram. Englund däremot pekar inte på någon specifik samhällsfråga utan den analytiska ansatsen förväntas genomsyra studierna generellt.

Den fjärde och sista kategorin hos Lindmark går under benämningen *medborgarfärdighetsinriktade ämneskonceptionen*. Här är det främsta syftet att eleven får kunskaper och utvecklar färdigheter för att kunna påverka det egna livet i det samhälle hon lever och verkar i. Innehållsmässigt kan det något förenklat hävdas att man här använder sig av en kombination av de ovan nämnda kategorierna. Det vill säga ibland behövs faktakunskaper en annan gång tjänar analys och kritisk diskussion av samhällsfrågor syftet (Lindmark 2013:65).

Syftesmässigt ligger detta synsätt nära Englunds förberedelse för aktivt medborgardeltagande där båda synsätten poängterar aktivt medborgarskap. Båda visar också på att samhällsfrågor tjänar som ett underlag för diskussion. I Englunds modell finns dock ett uttalat konfliktperspektiv i undervisningen vilket visserligen kan tolkas in i kritisk granskning (hos Lindmark) men inte per automatik. Vissa skillnader finns i syftet. I Odenstads ämnesprofiler *diskussionsämne* och *analysämne* finns även ett uttalat syfte om medborgarförberedelse. Detta syfte blir dock tydligare i undervisningen på de yrkesförberedande programmen än på de studieförberedande programmen. Hos Lindmark finns inte denna uppdelning (Lindmark 2013:67).

### *2.8.3 Lindmarks och Odenstads kategorier av samhällskunskap utifrån ämneskonceptioner.*

Lindmarks och Odenstads avhandlingar utgår båda från lärarperspektivet. Som tidigare nämnts har tidigare avhandlingar likt Tomas Englund och Åke Isling utgått ifrån skolpolitiskt perspektiv. Utifrån ett skolpolitiskt perspektiv har man funnit olika sätt att se på samhällskunskapen. Åke Isling talade om två paradigmer inom samhällskunskap. Det första vilket var rådande på 1960- och 1970-talen kallade han samhällskunskap utifrån funktionell demokratisk syn. Den andra synen på samhällskunskap, vilket började växa fram på 1980-talet, kallade han samhällskunskap utifrån normativ demokratisk syn (Isling 1980:30).

Christina Odenstads licentiatsavhandling *Prov och bedömning i samhällskunskap* samt Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling har båda haft de utövande lärarna och deras uppfattningar kring sitt undervisningsämne i fokus (Odenstad 2010:155 och Lindmark 2013:66–67).

Båda dessa författare visar i sina avhandlingar på ämneskonceptioner vilka har en inriktning mot fakta och begreppsinsläring och båda visar på ämneskonceptioner som inte fokuserar på fakta utan har mer problematiserande ansatser. Odenstad talar i sin avhandling om ämnesdidaktiska profiler medan Lindmark talar om ämneskonceptioner. Dessa båda typbestämningar har i grund och botten samma innebörd, d.v.s. vad en lärare anser att ämnet har för syfte och vad får det för innehåll (Odenstad 2010:156 och Lindmark 2013:68).

Den ämneskonception, vilken Odenstad benämner som ett orienteringsämne, har stora likheter med Lindmarks fakta- och begreppsriktad samhällskunskap. I båda fallen ligger fokus på insläring av fakta och begrepp kring samhällets uppbyggnad och funktion samt att innehållet inte problematiseras. Det finns dock vissa skillnader mellan Odenstads orienteringsämne och Lindmarks fakta- och begreppskonception. I Odenstads kategori ligger fokus nästan uteslutande på det demokratiska styrets uppbyggnad och funktion. Lindmarks fakta- och begreppskonception lägger vikt vid det demokratiska styrets uppbyggand och funktion men omfattar även många andra delar som t.ex. lag och rätt och internationella frågor (Odenstad 2010:133 och Lindmark 2013:66–69).

I Åke Islings kategorisering av samhällskunskap skulle dessa båda ämneskonceptioner benämnas som samhällskunskap utifrån en funktionell demokratisyn. Det vill säga fokus ligger på att lära sig hur samhället är uppbyggt t.ex. partier och rösträtt. Här läggs inte tyngdpunkten på källkritik och individens möjligheter att påverka samhället (Isling 1980:13–16).

Problematiserande och källkritiska ansatser framträder istället i Odenstads analys-ämne/diskussionsämne och i Lindmarks samhällanalytiska och medborgarfärdighetsinriktade ämneskonceptioner. Det som förenar dessa olika sätt att se på samhällskunskapen är dess problematiserande och källkritiska ansatser. Det vill säga mer av normativa demokratiska inslag där man gärna utgår ifrån samhällsfrågor vilka granskas och diskuteras utifrån olika aspekter. I båda fallen finns ett syfte om att rusta eleven för att kunna agera i och påverka det samhälle hon lever i. Detta att kunna agera i och påverka det samhälle eleven lever i är särskilt uttalad i den medborgarfärdighetsinriktade ämneskonceptionen hos Lindmark. I hans avhandling var detta den största enskilda kategorin.

### 3. Metod

I denna del kommer jag att ta upp metod, urval och avgränsningar, kvantitativ eller kvalitativ metod, validitet och reliabilitet, metodval och varför detta är av intresse.

#### 3.1 Urval och avgränsningar

Föreliggande studie avser som nämnts ovan att undersöka ämnet samhällskunskap i läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 samt LPO 94. Studien har även för avsikt att undersöka vilka olika ämnesstraditioner eller ämneskonceptioner som framträder i linje med Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* och Christina Odenstads licentiatavhandling *Prov och bedömning i samhällskunskap*. Eftersom Odenstads avhandling utkom före införandet av Lgr 11 har den läroplanen inte tagits med. I studien ingår även Tomas Englund's forskning över olika ämneskonceptioner i samhällskunskap. Av Englund's avhandlingar är det primärt *Läroplanens och skolpolitikens politiska dimension "Curriculum as a political problem"* samt *Undervisning som meningserbjudande* som refereras till i denna studie (Englund, 1986 och Englund 2005).

De olika typologierna av samhällskunskap vilka finns representerade hos ovan nämnda forskare skall (som det framgår av syftet för studien) jämföras med läroplanerna.

Både när det gäller läroplanerna och ämneskonceptionerna ligger fokus på ämnets syfte och innehåll. Frågorna om varför undervisning i samhällskunskap ska bedrivas och vad det ska innehålla är således huvudfrågor. Studien behandlar som bekant inte hur frågan (hur undervisningen skall bedrivas) i någon större utsträckning. Detta är förvisso en intressant fråga men för det första hade det gjorts studien för omfattande och för det andra finns inte frågan om hur utläring skall ske med i LPO 94.

Att Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling har valts beror på att han har frågat lärarna om deras syn på samhällskunskapsämnet. Detta till skillnad mot tidigare forskning där fokus har legat på läroplaner och skolpolitik. Vidare ingår ett relativt stort antal svenska lärare ifrån både Västerbotten och Norrbotten i Lindmarks enkätstudie vilket gör ämneskonceptionerna som framträder mer representativa och får ett större allmänt intresse (Lindmark 2013:43).

Att Odenstads licentiatavhandling ingår i studien har sin orsak i att hon utgår ifrån lärares provkonstruktioner i sin ämnesbestämning. En lärare kan ha en idealbild av sitt ämne vad det t.ex. gäller syfte och mål generellt, men denna idealbild kanske inte framkommer i proven. En lärare kan tänka att samhällskunskapsämnet ska innehålla ett stort mått av diskussion och reflektion men kan av pragmatiska skäl välja att fokusera på faktakunskaper i proven (Odenstad 2010:149). Självklart utgör proven bara en del av den sammanlagda undervisningen men ef-

tersom elever och lärare ofta lägger stor vikt vid prov som bedömningsverktyg är ämnet som framgår av proven av stort intresse.

Som ovan nämnts ingår även Tomas Englunds typologier av samhällskunskap. Englunds forskning bidrar i denna studie med ett läroplans- och skolpolitiskt perspektiv. Englunds typologier är alltså formade utifrån yttre ramfaktorer.

### 3.2 Kvantitativ eller kvalitativ metod

De två olika angreppssätt som finns att använda sig av i en undersökning likt denna är antingen kvantitativ eller kvalitativt undersökning. Båda metoderna har sina fördelar och nackdelar. En kvantitativ metod passar när man söker svaret på en fråga/frågor där de svar som inkommer går att räkna och är direkt jämförbara (Starin och Svensson 1994:63). En kvantitativ undersökning kan genomföras med enkäter där ett visst antal personer ska svara på ett antal frågor med fasta svarsalternativ. En kvantitativ studie kan därmed te sig lite ”torr” men har stora fördelar genom de insamlade svaren är lättare att validera, är slutsatserna rimliga osv. I vissa typer av undersökningar passar dock inte kvantitativa ansatser. Det blir tydligt när vi söker djupare värden och mening i exempelvis en intervjustudie eller i en textanalys. Patel och Davidsson menar att en kvalitativ ansats ofta strävar efter en meningsfull helhet (Patel och Davidsson 2010:105). I denna undersökning tjänar den kvalitativa metoden syftet bäst, genom komparativa studier av kursplaner i relation till olika ämneskonceptioner i samhällskunskap. Med ämneskonceptioner menas något förenklat vad ett undervisningsämne har för syfte och innehåll.

### 3.3 Validitet och reliabilitet

I en undersökning måste man se till att man faktiskt undersöker det man ämnar undersöka samt att undersökningen sker ett tillförlitligt sätt (Patel och Davidsson 2010:98). För att få validitet i föreliggande undersökning har jag hållit mig till strikt till avgränsningen om att studera syftet och innehållet för samhällskunskapsämnet i läroplanerna samt syfte och innehåll i ämneskonceptionerna i den högre forskningen (Wallén 1996:61). Ett tecken på validitet är att ämnet är avgränsat och avhandlingen undersöker det den har till avsikt att studera. Har studien en strikt avgränsning är risken mindre att mätning av irrelevanta data mindre. För att ytterligare försäkra mig om validiteten har jag studerat tidigare högre forskning över ämnet samhällskunskap och dess beskrivningar om hur ämnet samhällskunskap kan variera utifrån syfte och innehåll. Här kan t.ex. den tidigare forskningen på högre nivå ge mig en bild av vad fenomenet samhällskunskap minst måste innehålla för att vara just samhällskunskap även om fenomenets variationer är stora. Detta ökar tryggheten i att man inte omedvetet börjar undersöka något annat.

När det gäller de olika ämneskonceptionerna i samhällskunskap vilka jämförs mot läroplanerna finns där en tidigare inbyggd validitet i denna högre forskning. Här kan även läsaren kolla huruvida jag gjort riktiga tolkningar om olika ämneskonceptioner. Metoden i detta fall, Charles Tillys metod över komparativa studier med dess analysverktyg, hjälper till att upprätthålla god validitet och reliabilitet. Det vill säga vad ingår i fenomenet samhällskunskap när det gäller syfte och innehåll och hur gestaltar sig dess variationer? Detta gäller både läroplansperspektivet och ämneskonceptionsperspektivet (Patel och Davidsson 2010:98). Rätt analysinstrument hjälper till att undersöka objektet. Jag anser att Charles Tillys metod över komparativa studier svarar bäst till undersökningsobjekten då att hitta fenomen och dess variationer i samhällskunskapen utgör kärnan i studien. Metoden vilken jag anser vara den adekvata för



denna undersökning är därför rätt verktyg och ökar därmed reliabiliteten eller tillförlitligheten med andra ord

Till sist handlar det om, som ofta i kvalitativa studier, att visa vilka bitar man undersöker och hur man fogar dessa bitar av mening tillsammans. Om detta sker öppet kan läsaren bedöma om man har fogat in bitarna logiskt i sitt sammanhang och dragit rimliga slutsatser (Wallén 1996:73).

### 3.4 Metodval

Som det framgick ovan är föreliggande undersökning en kvalitativ studie. Den avser att undersöka kärnan i läroplanernas syften och innehåll i samhällskunskapsämnet. De syften och innehåll vilka framträder ska sedan jämföras med nutida samhällskunskapslärares ämnes förståelser. Studien är komparativ då den jämför läroplaner och ämnesuppfattningar. Den Amerikanske sociologen Charles Tilly beskrev komparativ metod som ett fastställande av variationer för olika uttryck av samma fenomen. Tilly menar vidare att likheterna ringar in fenomenets typ (eller karaktär) och skillnaderna beskriver fenomenets empiriska variationer (<http://professor-murmann.info/index.php/weblog/tilly>, 2015-08-18, kl. 10:58).

Fenomenet i denna undersökning är alltså samhällskunskapsämnets i läroplanerna och de olika uppfattningar om ämnet som förekommer i modern forskning. Finner man då något beständigt vilket återkommer i t.ex. läroplanerna i samhällskunskapsämnet kan det sägas ringa in fenomenets typ. De olikheter som framträder kan då sägas beskriva samhällskunskapsämnets variationer. Denna uppsats söker efter kvalitativa variationer i samhällskunskapslärares ämneskonceptioner och i läroplanernas beskrivningar i samhällskunskapens syfte och innehåll. De kvalitativa variationerna är kopplade till frågor om varför undervisningen (syfte) i ett skolämne skall bedrivas och vilket innehåll det då ska fyllas med. I denna undersökning söks inte innebörder och egenskaper som kan mätas eller räknas vilket är fallet i kvantitativ forskning (Starin och Svensson 1994:77). Variationer och likheter i denna komparerande undersökning försöker bidra med en meningsfull helhet. Man säger även med detta att den kvalitativa metoden också har hermeneutiska inslag.

Grovt förenklat lite som att lägga ett pussel där varje bit har ett värde men får sin fulla mening när biten sammanfogats med de andra delarna (Wallén 1996:33). Med detta inte sagt att man bara kan gå ut och leta efter varje del man finner intressant och hävda att allt får en mening när man klumpar ihop delarna. Thomas Harboe menar att en kvalitativ undersökning måste ha ett relativt avgränsat empiriskt fält för att inte bli för otydlig. Istället menar Harboe att man inom kvalitativ metod går på djupet inom den avgränsande empirin (Harboe 2013:77).

### 3.5 Varför är detta av intresse?

På skolverkets hemsida kan man läsa följande text om vad en läroplan är och vilka verksamheter den berör:

*En läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas av de verksamheter som omfattas av förordningen. I läroplanerna beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet*  
(<http://sv.wikipedia.org/wiki/L%C3%A4roplan>).

En läroplan omfattar bland annat skolorna i Sverige med rektorer och inte minst lärarna. Till lärares uppdrag hör att tolka läroplanen och uppfylla de mål som står i läroplanerna En lärare begär tjänstefel om hon hävdar att hon inte behöver ta några hänsyn till vad som står i läro-

planernas allmänna delar och kursplaner. Hur en läroplan tolkas utifrån syfte och innehåll är därför av intresse för oss lärare och blivande lärare.

I den här uppsatsen är det samhällskunskapens syfte och innehåll i läroplanerna som står i fokus och vad olika undervisande lärare har för uppfattningar om ämnet samhällskunskap när det gäller ämnets syfte och innehåll. Vi lärare och blivande lärare har ju alltid ett syfte med varför vi bedriver undervisning i ett ämne och vi fyller ämnet med ett innehåll i relation till syftet. Detta hur vi tänker kring ett ämne (samhällskunskap) kan variera beroende på en rad faktorer t.ex. ålder, kön, klasstillhörighet, hemland, personlig livsåskådning och ämnestradition (Lindmark 2013:28). Hur fria eller ofria vi är i tolkningen av t.ex. styrdokumentet i samhällskunskap kan också vara olika beroende på hur vid eller snäv tolkningsramen är i en läroplan. De olika tolkningarna som finns representerade i den moderna forskningen och hur de står i relation till läroplanerna när det gäller ämnets syfte och mål är av intresse för både verk samma lärare och blivande lärare. Det kan också förhoppningsvis ge inspiration till hur man kan se på sitt undervisningsämne och kanske hur man inte bör se på sitt ämne.

### 3.6 Genomförande

I denna studie undersöks först vad läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 samt LPO 94 ger för bilder av ämnet samhällskunskap när det gäller syften och innehåll. Därefter studeras vilka olika synsätt som finns i ämnet samhällskunskap utifrån forskning på skolpolitiskt nivå samt på lärarnivå. Efter detta sker en jämförelse mellan lärares ämneskonception och läroplanernas ämnesidéer utifrån delarna syfte och mål. Därefter kommer en diskussion om hur lärare förhåller sig till sitt undervisningsämne utifrån eventuella variationer som kan framträda i undersökningen.

### 3.7 Hur har analysen gått till?

När jag har undersökt styrdokumentet (kursplanerna) har jag utgått ifrån de centrala delarna i läroplanernas syften och innehåll för samhällskunskapen. I läroplanerna Lgr 80 och LPO 94 ett överordnat syfte för hela blocket samhällsorienterande ämnen och då har även vissa bitar hämtas därifrån om det har haft relevans för samhällskunskapen exklusivt. Både i sökandet efter centrala begrepp i för syftet och innehållet har jag som det framgår i ovan använt mig av Charles Tillys teori för komparativa studier. Det innebär att jag har letat efter variationer av samma fenomen. Det vill säga vad har varit bestående i ämnet och vad har dragits ifrån och lagts till i syftet och innehållet i styrdokumentet för samhällskunskap. Det som var bestående i ämnet har då ringat in fenomenet det som har förändrats har beskrivit variationerna.

När det sedan kommer till den samtida forskningen över samhällskunskapens syfte och innehåll har Tomas Englunds avhandling stått för det skolpolitiska perspektivet. Lärarperspektivet på ämnet har hämtats ifrån Christina Odenstads lic.-avhandling och Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling. Här har jag också undersökt variationer i ämnesuppfattningar om samhällskunskapsämnets syfte och mål enligt Tillys teori. Här har jag sökt efter bestående inslag och varierande inslag inom skolpolitiken enligt Tomas Englund. Detsamma gäller forskningen kring lärarnas ämneskonceptioner. Jag arbetade då efter vad som kännetecknar en viss ämnessyn utifrån syfte och innehåll enligt Lindmark och Odenstad? Vad finns det för likheter mellan ämnessynerna och vad skiljer dem åt?

I min analys har jag också undersökt hur de olika sätten att se på ämnet samhällskunskap står i relation till läroplanerna. I mitt letande efter fenomen och variationer i ämnet har jag också

tagit hjälp av vad som enligt läroplaner och tidigare forskning ger syftet och innehållet mening (Carlsson 1996:15). Även där ett litet inslag av hermeneutik.

## 4. Resultat

Nedan följer genomgångar av läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 samt LPO 94:as syften och innehåll för samhällskunskapsämnet. Efter varje genomgång av läroplanerna följer en kortare sammanfattning av huvudlinjerna i de respektive läroplanerna.

### 4.1 Syftet med samhällskunskapsämnet i Lgr 62

Här följer en genomgång av syftet och innehållet för Samhällskunskapen Lgr 62. Lgr 62 var den första läroplanen för (enhetsskolan) grundskolan i Sverige. I Läroplanen ingick en allmän del, kursplaner och timplaner. I denna genomgång redovisas innehåll och syfte vilka berör högstadiet primärt. Vad hade man då för syfte och mål för samhällskunskapen i Lgr 62. Med andra ord varför skulle undervisning i samhällskunskap bedrivas överhuvudtaget och vad skulle man då ge ämnet för innehåll? För att få svar på frågorna får man studera delen av Lgr 62 vilken behandlar samhällsorienterade ämnena.

I Lgr 62 klargör man tydligt att samhällskunskapsämnet har till uppgift att ge eleverna orientering i det nutida samhället. Man preciserar här inte närmare vad orienteringen ska innehålla utan det klargörs att ämnet syftar till att ge eleverna kunskap om olika yrken och utbildningsmöjligheter. Den fortlöpande undervisningen ska under tiden tjäna elevernas individuella och sociala utveckling och ge eleverna färdigheter så att de i förlängningen kan förvärva kunskaper på egen hand (Lgr 62:241).

#### 4.1.1 Ämnets övergripande innehåll för högstadiet.

Som ovan nämnts så var syftet med ämnet bland annat att ge eleverna orientering i samhället. Dock står det väldigt lite om vad orienteringen skall innehålla och hur undervisningen ska bedrivas. Under rubriken för "Huvudmoment" växer bilden fram av vilka moment som bör behandlas. Eftersom denna studie fokuserar på högstadiet redogörs främst för den delen av den obligatoriska skolan. Under delen "Huvudmoment" gavs riktlinjerna om vad ämnet skulle innehålla. Riktlinjerna anges i form av sex punkter vilka redovisas här.

Den först punkten bland huvudmomenten knyter delvis an till ett av syftena ovan om att ge kunskaper om skola, studier, yrkesliv och arbetsliv. Det är alltså viktigt att eleverna tidigt får kännedom om vad det finns för möjligheter till vidare studier och olika arbetsmöjligheter efter den obligatoriska skolan. Den andra punkten under rubriken huvudmoment nämner att undervisningen ska innehålla sociala frågor på det psykologiska, ekonomiska och sociala planet. Detta skulle ske såväl på individnivå som inom de "*mindre gruppbildningarna*" inom samhället. Den tredje punkten berör det lokala perspektivet vad gäller kommunens organisationsliv och problem (Lgr 62:242). Under den fjärde punkten står det att undervisningen på högstadietiden ska behandla "*Huvudlinjerna i det svenska samhällets politiska organisation*". Det näst sista momentet innehåller frågor vilka berör internationellt samarbete och problem i andra länder samt samhällsekonomin strukturer. Under den sista punkten tar man upp studiebesök som en del av undervisningen i samhällskunskapen.

## 4.2 Innehåll årskurserna 7 till 9

Nedan presenteras innehåll i ämnet samhällskunskap för årskurs 7, 8 och 9.

### 4.2.1 Årskurs 7 och dess innehåll

I Lgr 62 skriver man att en noggrann planering av samhällskunskapsämnet är mycket viktig, man klargör att samhällskunskapen skall samplaneras och integreras så mycket som möjligt med de övriga ämnena och då särskilt orienteringsämnena.

Som nämnts ovan togs de grundläggande byggstenarna för ämnets innehåll upp under rubriken "Huvudmoment". Det nämns dock inte när de skulle läsas. Under rubrikerna för respektive årskurs gavs en mer detaljerad beskrivning av när lärostoffet skulle behandlas samt innehållets karaktär. Ämnesinnehållet för årskurs sju kan lite förenklat sägas beröra frågor vilka ligger nära den enskilda eleven och lokalsamhället vilken hon/han verkar i.

*Orientering om skola och studier: högstadiets organisation, arbetsmetoder och målsättning. Arbetsliv och yrkesval. Exempel på moment och frågor som kan behandlas: Yrkesvalets och utbildningens betydelse. Förutsättningar för yrkesval (Lgr 62:242-243).*

Lgr 62 framhåller under rubriken "Anvisningar och Kommentarer" att den första delen av undervisningen i samhällskunskap i årskurs sju skulle ägnas åt information om hur olika val av studieinriktning påverkar elevens framtida möjligheter vad det gäller yrkesliv. Man nämner också att elevens naturliga förutsättningar måste tydliggöras för eleven så att denne: "får sina personliga förutsättningar kartlagda vilket är till god hjälp för att göra ett rätt yrkesval" (Lgr 62:248). Det yrkesförberedande momentet inför kommande linjeval, framtida yrkesval och eventuella fortsatta studier utgör en stor del av innehållet i årskurs 7. Detta ska då ses i proportion till att samhällskunskapsämnet upptog en veckotimme i årskurs sju vilket bekräftar studie- och yrkesvägledningens dominerande ställning. Självklart ingick även andra frågor under det första året på högstadiet likt fritids- och föreningsfrågor samt ungas ekonomiska och psykiska villkor i samhället. Längre fram i kursplanen behandlas frågan om hur undervisningen ska bedrivas för de respektive årskurserna på högstadiet. Innehållsmässigt tillkommer bara detaljer kring yrkesorienteringen som exempelvis näringsliv och frågor vilka berör arbetsmarknadens parter.

### 4.2.2 Årskurs 8 och dess innehåll

"Fortsatt orientering om studier, arbetsliv och yrkesliv" (Lgr 62:242).

Den första tiden i årskurs åtta knyter an till den påbörjade yrkesorienteringen från årskurs 7, men med större krav om fördjupning i Lgr 62. Vidare tillkommer momentet för- och efterbehandling av yrkesorienteringen i årskurs åtta (Påminner om det nuvarande prao-systemet). Efterhand under årskurs åtta rör sig innehållet mot några av ovan redovisade punkter under rubriken "Huvudmoment", exempelvis ekonomiska frågor på individnivå, familjenivå och inom föreningar. Årskurs åtta omfattar även kännedom om olika kommunala frågor. Det handlar om det politiska livet i hemkommunen, dess allmänna struktur och kommunala problem. I anslutning till kommunalpolitiken och studier av partier i hemkommunen ska även det lokala föreningslivet studeras, exempelvis folkrörelser och internationella spörsmål. Det lokala föreningslivet tas även upp som en viktig faktor för en meningsfull fritid. Exempel på föreningar vilka eleverna kan engagera sig i är skolföreningar och ungdomsföreningar. Man skriver också att familjen är ett bra forum att idka fritidssysselsättning i och utgör även en grund för att diskutera sociala och ekonomiska frågor (Lgr 62:249).

Under den senare delen av årskurs åtta tillkommer det internationella perspektivet (som ovan nämnts). Fokus ligger på internationellt samarbete och problem i andra länder. . Här önskas samarbete med geografiämnet. Man klargör att orienteringen kring internationella frågor bör ha en allmän karaktär i syfte om att väcka intresse. ”Momentet internationellt samarbete och andra länders problem bör i denna årskurs få karaktären av en allmän orientering” (Lgr 62:250).

Sammanfattningsvis för årskurs åtta vidgas de innehållsmässiga cirkelarna steg för steg från individnivå i riktning mot kommun, nation och till viss del mot internationella spörsmål.

#### 4.2.3 Årskurs nio och dess innehåll

Gemensamt för högstadiets samhällskunskap är att samtliga tre årskurser inleder med det vi idag skulle kalla för studie- och yrkesvägledning. Under årskurs nio syftar dessa studier till att förbereda eleverna för eventuellt yrkesliv, vidare studier och finansiering av detsamma (Lgr 62:243). Efter denna delkurs följer studier av samhällets politiska organisation. ”Exempel på moment som kan behandlas: Medborgarnas inflytande. Hur riksdagen väljs och arbetar. Regeringens och förvaltningens uppgifter” (Lgr 62:243).

I anslutning till punkterna till ovan nämnda citat önskas även ett studium i vad demokrati innebär och dess problem. Att sätta sig in i demokratins problem poängterades likaså även om problemen kan vara svåra att relatera till för eleverna (Lgr 62). För att levandegöra de problem som finns i en demokrati rekommenderas god föreningskunskap. Vidare ingår kännedom om individens möjlighet till inflytande samt de rättigheter och skyldigheter som är kopplade till demokratin. I motsats till detta ska också undervisningen ge kännedom om vad en diktatur är. ”Som kontrast till demokratin belyses diktaturen och dess konsekvens, det totalitära samhället” (Lgr 62:250).

Demokratins funktion nämner man som en av de viktiga samhällsfrågorna vilka ska ingå i årskurs nio. Men till dessa frågor hör även lag och rätt, försvaret och sociala problem (Lgr 62:243).

De avslutande delarna för samhällskunskapen under årskurs nio handlade om samhällsekonomi, internationellt samarbete och internationella relationer.

Här nämns kännedom om vad man kallar elementära samhällsekonomiska företeelser.

Vad som är elementärt är exempelvis konsumtion, distribution, och näringsliv.

När det sedan kommer till det internationella perspektivet syftar undervisningen till fördjupad förståelse i ämnet.

*På en grund av samtal i tidigare årskurser om hithörande aktuella problem skall undervisningen i denna årskurs leda fram till en vidgad och fördjupad förståelse av den aktuella världssituationen och det internationella samarbetet*  
(Lgr 62:251).

För att förstå internationella samarbetsstrukturer rekommenderas studier av FN:s funktion och administration.

### 4.3 Sammanfattning av samhällskunskapen i Lgr 62 Sammanfattning av syfte och innehåll i årskurs 7, 8 och 9.

#### 4.3.1 Syfte

Vad det gäller syftet med samhällskunskapen så beskrev man den i termer av orientering i det nutida samhället och ge eleverna kunskaper om utbildning och yrken. Man klargjorde även vikten av att samhällskunskapen hade ett särskilt ansvar för individens kontinuerliga sociala utveckling.

#### 4.3.2 Sammanfattning av innehåll

Som tidigare nämnts delades innehållet upp i de tre högstadietåren där olika moment skulle behandlas i respektive årskurs. Den genomgående röda tråden för alla högstadiets årskurser är det studie- och yrkesförberedande inslaget. Detta moment tog sin början i den egna sfären kopplad till linjeval och framtida yrkesambitioner i årskurs sju. Under årskurs åtta och nio skulle detta ämne fördjupas i form av yrkespraktik och konkreta planer för yrkesval eller studier. Det yrkes- och studievägledande inslaget utgjorde en av hörnstenarna i undervisningen i samhällskunskap i Lgr 62 (Lgr 62:242-244). Vidare kan man skönja andra viktiga inslag vilka också följde ett liknande upplägg om att låta innehållet ta sin början i elevens närhet/familj för att sedan vidgas till kommunala, nations- och internationella perspektiv i årskurs 8 och 9. Exempelvis framgick det tydligt i undervisningen om partiväsen, kommunalt styre och riksdag. Här såg man det som önskvärt att eleverna blev bekanta med demokratifrågor i klassen och skolan först. Detta utgjorde sedan basen för studierna av partier, först på kommunal nivå och så småningom på riksnivå, samt politiska frågor kopplade till internationellt samarbete. I samband med demokratistudierna i årskurs nio skulle även demokratibegreppet problematiserats till att omfatta rättigheter och skyldigheter och att detta gärna tar sin början i föreningslivet (Lgr 62:234).

Således kan man sägas att samhällskunskapen i Lgr 62 har sin bas i de delar vilka ligger elevens sfär nära exempelvis den egna familjens ekonomi och klassens demokratiska arbetsformer. Som ovan nämnts kommer det internationella perspektivet mest in under årskurs nio och då i samband med studier av FN och diktaturer i jämförelse med demokratin. Svårighetsgraden i ämnet förändras inte utan det är mest lärostoffet som delvis byter inriktning. Därför kan man inte se att ämnet får en mer problematiserande ansats.

### 4.4 Nedan jämförs läroplan Lgr 62 med de olika ämneskonceptionerna i Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling och i Odenstads licentiatavhandling

Nedan följer en jämförelse mellan Lgr 62 och de olika uppfattningar lärare har kring sitt ämne samhällskunskap. De uppfattningar (ämneskonceptioner) som Lgr 62 jämförs med är de vilka framträder i Christina Odenstads avhandling *Prov och bedömning i samhällskunskap* och i Torbjörn Lindmarks avhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*.

#### 4.4.1 Syfte

Som det framgick i Lgr 62 var det främsta syftet för samhällskunskapen att ge eleverna orientering i samhället (Lgr 62:241). Med detta menade man att eleverna skulle få kunskaper inom ett brett spektrum av frågor orienterade mot mycket av praktiska samhällsfrågor som t.ex. statskicks, partiväsande och studie- och yrkesfrågor. Detta syfte med samhällskunskapen lig-

ger utifrån avhandlingarna nämnda i rubriken närmast det som Odenstad kallar samhällskunskapsämnet som orienteringsämne (Odenstad 2010:98). Där samhällsorienteringen framträdde i form av orienteringsämne i Odenstads avhandling var även där syftet att ge en kunskapsbank för att eleven ska kunna klara sig i samhället. Detta syfte framträdde särskilt tydligt i frågor som var avsedda för betygsnivån G samt inom frågor vilka rörde EU och statskicketts uppbyggnad och funktion (Odenstad 2010:155). I Lgr 62 finns ingen skrivelse om att varken syftet eller innehållet för orienteringen bara skulle gälla vissa ämnesområden eller betygsnivåer utan orienteringsstämman finns föra alla ämnesområden. I jämförelse med Lindmarks avhandling ligger syftesförklaring i Lgr 62 närmast det han benämner som fakta och begreppsriktad ämneskonception. Lindmark menade att lärare vilka företräder den konceptionen menar att samhällskunskapens främsta syfte är att eleverna ska erhålla en bred kunskapsbank om samhällets uppbyggnad och funktion (Lindmark 2013:66). I Lgr 62 råder heller ingen begränsning för vilka ämnesområden inom samhällskunskapen syftet gäller.

När det gäller innehållet i Lgr 62 finns även här likheter med Odenstads orienteringsämne och Lindmarks fakta- och begreppsriktning. Den gemensamma nämnaren i innehållet (Lindmark, Odenstad, Lgr 62) är orienteringen mot samhällets politiska organisation och funktion, vilket även framgick i syftet. I Lgr 62 finner man detta bland annat på sidan 243 där eleverna ska lära sig hur riksdagen väljs och arbetar. I Odenstads avhandling framträdde som ovan nämns orienteringsämnet extra tydligt i frågor vilka ofta handlade om riksdag, regering och EU. I Lindmarks fakta och begreppsriktades ämnesförståelse specificerades inte innehållet som hos Odenstad, dock ryms demokratins funktion självklart i en ämneskonception vilken poängterar samhällets uppbyggnad och funktion. I innehållet för samhällskunskapen i Lgr 62 var studie- och yrkesvägledning viktiga komponenter. Denna del saknas såväl i Odenstads orienteringsprofil som i hennes analys och diskussionsämne. Detta av den enkla anledningen att studie- och yrkesvägledning inte togs upp i provfrågorna.

Av övriga ämneskonceptioner i Odenstads och Lindmarks avhandlingar är likheterna relativt få i jämförelse med Lgr 62. Dock finns en del skrivelser i Lgr 62 vilka kan tolkas i termer av problematisering, analys och diskussion. Man vill att eleverna ska sätta sig in i demokratins problem. Vidare poängteras i Lgr 62 vidgad och fördjupad förståelse i internationella frågor. Det står dock ej att fördjupad och vidgad förståelse ska ske genom analys och diskussion utan man hänvisar istället till god föreningskunskap för att förstå demokratins problem. Skrivelser om diskussion, analys, värderingsaspekter och konfliktperspektiv saknas i Lgr 62 i förhållandet till exempelvis demokratiska problem och internationella företeelser. Detta gör att övriga ämnestypologier hos Lindmark och Odenstad inte ryms i Lgr 62. Med övriga ämnestypologier menas alla andra förutom Lindmarks ”fakta och begreppsriktad ämneskonception” samt den ämnesprofil vilken Odenstad kallar ”orienteringsämne” (Lindmark 2013:66 och Odenstad 2010:154).

#### 4.5 Lgr 69

Nedan presenteras syfte och innehåll i samhällskunskap Lgr 69

##### 4.5.1 Syftet med undervisningen i samhällskunskap i Lgr 69

Lgr 69 kom redan sju år efter att den första läroplanen för den nioåriga grundskolan hade införts. Den lanserades 1969 men trädde i kraft året efter. I huvuddelen ingick allmän del och kursplaner för respektive ämne. Detta kompletterades med supplementsdelar till de respektive ämnena. I supplementsdelen beskrevs ämnets innehåll mer detaljerat.

Vad stod då att finna i Lgr 69 vad det gällde samhällskunskapsämnets syfte och mål?



I kursplanen deklarerar syftet för samhällskunskapsundervisningen under rubriken mål. Dessa mål gäller både för mellanstadiet och för högstadiet. Följande citat sätter ribban för det överordnade syftet. ”Undervisningen i samhällskunskap har till uppgift att ge eleverna orientering i det nutida samhället såväl nationellt som internationellt” (Lgr 69:182).

Därefter presenterades några punkter vilka också samhällskunskapen syftar till att ge eleverna. Det man bland annat vill att undervisningen ska uppnå är orientering inom yrken och utbildningsmöjligheter. Av följande citat framgår även de demokratiska ambitionerna

*Undervisningen skall för eleverna söka levandegöra de grundläggande idéerna i vår demokratiska livssyn och stimulera dem till egna insatser i samhällslivet och till engagemang för gemensamma problem, vidare bör arbetet syfta till att ge eleverna sådana färdigheter att de självständigt kan förvärva kunskaper (Lgr 69:182).*

#### **4.5.2 Innehåll i samhällskunskapsämnet i Lgr 69**

Ovan nämnda är således syftet med samhällskunskapsämnet. Nästa fråga blir då vad undervisningen skulle ha för innehåll?

Under rubriken högstadiet presenteras grundstenarna för innehållet i samhällskunskapen för högstadiet. Det första är skola och studier i vilket ingår studie- och yrkesvägledning, studiebesök, fackliga organisationer samt könsrollsfrågor kopplade till området.

Vidare ska undervisningen innehålla orientering i psykologiska frågor (på individ och grupp-nivå), ekonomiska frågor på privat och samhälls-nivå. Under punkten samhällsekonomiska frågor önskar man även att de ekonomiska problemen i utvecklingsländerna bör behandlas i viss mån.

När det sedan kommer till studier av det politiska livet i det svenska samhället förväntas eleverna känna till huvudlinjerna på lokal och nationell nivå. Undervisningen förväntas även att röra vid politiska strukturer i andra länder men då i samband med studier vilka handlar om internationellt samarbete samt sociala och ekonomiska problem i utlandet (Lgr 69:182).

Fler huvudlinjer i undervisningen är ”Rättsordning och rättsproblem. Några andra viktiga samhällsfrågor bland annat rörande trafiken, miljövården, totalförsvaret och bruket av tobak, alkohol och narkotika” (Lgr 69:182).

Den sista punkten under rubriken för huvudfrågorna heter studiebesök. Under detta arbete ska förberedelse och efterarbete ske inom de ämnen vilka ligger inom ramen för studiebesöket.

#### **4.5.3 Vidare innehåll i samhällskunskapsämnet**

Under rubriken ”Anvisningar och kommentarer” samt i supplementsdelen för samhällskunskapen redogörs för det innehåll som man skulle fylla huvudlinjerna med. Här framgår kravet på objektivitet och att skolan inte bör ta ställning i frågor vilka rör samhällssyn och politisk uppfattning. När det gäller kravet på objektivitet är det därför enligt Lgr 69 viktigt att studierna utgår ifrån material som uppfyller kraven på opartiskhet.

I supplementsdelen för samhällskunskapen redogörs mer för vad man ska studera. Man redogör inte årskursvis som i Lgr 62 utan talar mer i termer av tidigare och senare under stadiet. Som det framgick av ovan utgjorde studie och yrkesorientering ett moment. I supplementsdelen skriver man att det tar sin början i hur högstadiet är uppbyggt, exempelvis ämnen, ämnesinnehåll, ämnesval och krav. Efterhand vidgas det yrkes och studieorienterade blocket till att omfatta yrkesval, praktik och undervisningen om vidare studier efter grundskolan. ”Som en

naturlig del av studieorienteringen bör eleverna få orientera sig om arbetsliv, yrken och utbildning samt om fackliga organisationer och om könsrollsfrågan” (Lgr 69 supplementsdel:15).

Könsrollsfrågan är alltså här kopplad till yrkeslivet. I detta moment ingår diskussioner om kvinno- och mansdominerade yrken, lön kopplat till kön och varför det är så.

Läser man sedan längre ned på sidan ges det fördjupande innehållet till den del vilken berör psykologiska och sociala frågor. På samma sätt som momentet om studie- och yrkesvägledning ska undervisningen utgå från elevens situation hemma, på skolan och på fritiden. Så småningom vidgas sfären till att omfatta exempelvis könsrollerna i hemmets påverkan på samhället, familjeekonomi, kärlek och sexualitet (Lgr 69 supplement:16).

Det ekonomiska inslaget i undervisningen följer även denna samma linje, att den tar sin början hos individen/ familjen. I detta moment ska eleverna lägga upp förslag till budget på privatekonomisk nivå. Längre fram kommer den ekonomiska undervisningen upp på samhälls- och internationell nivå. Som tidigare nämnts står det inte när denna undervisning i exempelvis ekonomi ska ske som i Lgr 62. Det står bara att man ska börja på privat- och familjenivå (Lgr 69 supplement:16). Kunskap som eleverna ska få på det ekonomiska området är sammanfattningsvis, privat/familjeekonomi, kommunens ekonomi, statens ekonomi samt viss kunskap om internationell ekonomi.

#### *4.5.4 Supplementsdelen för samhällskunskapen i Lgr 69*

Ovan under huvuddelarna för innehållet i samhällskunskapsämnet nämnde man att eleverna ska känna till de viktigare dragen i det lokala och nationella politiska livet.

I supplementsdelen rekommenderas att studierna om det politiska livet ska börja på intresse/föreningsnivå. ”Elevernas fritidsintressen, deras erfarenheter av ungdomsarbete samt kännedom om aktuella frågor inom hemkommunen bör bilda utgångspunkt och stomme i arbetsområden om hemkommunens organisationsliv och problem” (Lgr 69 Supplement:16). Utifrån detta intresse/föreningsgrund byggs sedan kunskap på om den kommunala organisationen och beslutsordningen. Här tillförs även lärostoff i form av exempelvis medborgarinflytande, samhällsekonomi och miljö/trafikfrågor på lokal nivå.

Efter det kommunala politiska livet är det sedan dags att läsa om det svenska politiska livet på nationell nivå partier som till exempel riksdag och regering med mera (Lgr 69 supplement:15). Längre ned står det att studierna om det nationella politiska livet bör ses utifrån företeelser som till exempel jämlikhet mellan grupper och den enskildes möjligheter till inflytande på politiska beslut. ”Vägarna för den enskildes inflytande på de politiska besluten bör då ägnas särskild uppmärksamhet” (Lgr 69 supplement:16).

Nästa punkt är de samhällsekonomiska frågorna på nationell och internationell nivå. Vilket tidigare nämnts behandlas familjeekonomin först för att senare komma in på nationalekonomi på grundläggande nivå. Efter de samhällsekonomiska frågorna ska lag och rätt behandlas. Här behandlas ämnena brott och straff, att följa gemensamma lagar och regler (för att samhället ska fungera), orsaker till kriminalitet och hur den svenska kriminalvården ser ut.

Man ser gärna att andra samhällsfrågor tas upp i samband med lag och rätt exempelvis trafiken, miljövården och alkohol och narkotika relaterade frågor. Just när det gäller frågor vilka rör alkohol och narkotika (även tobak) ska studierna (i samverkan med biologiämnet) ge en allsidig bild om de legala och illegala gifternas påverkan på kroppen.

*Eleverna bör i ämnet samhällskunskap få diskutera psykologiska, sociala och ekonomiska synpunkter beträffande bruket av gifter och på så sätt ges förutsättningar att ansvarsfullt och självständigt ta ställning i dessa frågor (Lgr 69 supplement:17).*

De återstående delarna vilka anges i supplementsdelen för samhällskunskapen är det militära försvaret samt internationella frågor. Förutom att känna till det militära och det totala försvarets funktion ska eleverna också få kunskaper om att det finns olika uppfattningar om det militära försvaret. Man nämner här pacifismen och dess syn på militarism som en alternativ syn på det militära försvaret. I studierna som till sist berör internationella frågor preciserar man inte dess innehåll särskilt detaljrikt. Det står istället att de internationella aspekterna med fördel kan läggas på de andra samhällsfrågorna och på så sätt belysa detta. Dock står det att eleverna ska få en fyllig bild av de internationella samarbetsorganens verksamhet (Lgr 69:17-18).

#### **4.5.5 Sammanfattning av samhällskunskapens syfte och innehåll i Lgr 69**

Lgr 69 syftade till att ge eleverna orientering i det nutida samhället både nationellt och internationellt. Vidare framgick det att undervisningen hade till syfte att levandegöra de demokratiska grundläggande idéerna i vår demokratiska livssyn. Orientering i samhället och att levandegöra idéerna i vår demokratiska livssyn är breda begrepp och det man innehållsmässigt lade i detta var bland annat yrkes- och studieorientering, könsrollsfrågor kopplade till yrkesliv, demokratifrågor, samhällsproblem, lag och rätt samt ekonomiska frågor. Hur uppfyllandet av syftet om att levandegöra de grundläggande idéerna i vår demokratiska livssyn skulle göras preciserades inte. Det skulle ligga som en grund för all undervisning i samhällskunskap (Lgr 69:182).

Som det framgick av ovan fanns en ambition i Lgr 69 att låta innehållet ta sin början på lokal nivå och sedan successivt föras upp på högre samhällsnivåer efterhand. Exempelvis framgick det att demokratifrågorna började i skolan för att succesivt röra sig i riktningen mot kommunal nivå, riksnivå och avslutas på internationell nivå. Här bör tilläggas att demokratifrågorna på internationell nivå inte skulle behandlas i samma omfattning som de demokratiska institutionerna på kommunal och nationell nivå. Lgr 69 poängterade vidare en neutral hållning i exempelvis partipolitiska uppfattningar. När det gäller ekonomiska frågor var arbetsgången liknande där undervisningen började på privatekonomisk nivå för att sedan komma upp på kommunal nivå, nationell nivå och landa i internationella ekonomiska frågor (Lgr 69:183).

Det yrkes- och studieförberedande inslaget i Lgr 69 var relativt stort. Detta gällde inte minst för årskurs nio där även könsrollsfrågor skulle problematiseras med en koppling till yrken. Viktigt för Lgr 69 var också det som beskrevs som olika samhällsproblem och att detta skulle behandlas. Här beskrevs exempelvis narkotikamissbruk och ekonomiska problem på privat nivå. Även dessa problem skulle belysas utifrån olika perspektiv och hur olika politiska uppfattningar beskrev problemet och kunde ha för åsikt om hur problemen skulle lösas. Krav på objektivitet och neutralitet i fråga om innehållet och dess framställning kan ses som ett ledord för samhällskunskapen i Lgr 69 (Lgr 69 supplement:16-17).

#### **4.6 Jämförelser av läroplan Lgr 69 med de olika ämneskonceptionerna i Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling och i Odenstads licentiatavhandling**

Nedan följer en jämförelse mellan Lgr 69 och de olika uppfattningar lärare har kring sitt ämne samhällskunskap. De uppfattningar (ämneskonceptioner) som Lgr 69 jämförs med är de vilka framträder i Christina Odenstads avhandling *Prov och bedömning i samhällskunskap* och i Torbjörn Lindmarks avhandling "Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner"

#### 4.6.1 Lgr 69

I syftesförklaringen för samhällskunskapsämnet framgick det att ämnet syftade till att ge eleverna orientering i det nutida samhället både nationellt och internationellt (Lgr 69:182). En relativt brett syfte således vilket avser att förmedla kunskaper i ett brett lärostoff. Syftesdelen pekar i riktningen mot de ämneskonceptioner i samhällskunskapen vilket Odenstad kallar ett orienteringsämne och det Lindmark benämner som fakta och begreppsriktad samhällskunskap. Idémässigt överensstämmer Lgr 69:s breda orienterande syfte bättre med Lindmarks fakta och begreppsriktade än med Odenstads indelning (Lindmark 2013:66–69). Både Lindmark och Lgr 69 visar på ett brett heltäckande syfte för ämnet samhällskunskap. I Odenstads definition av samhällskunskap som ett orienteringsämne pekar syftet mot ett delvis avgränsat lärostoff också med en pragmatisk underton av att uppnå betyget G i ämnet. Orienteringsämnet framträdde extra tydligt kring frågor vilka berörde riksdag, regering och EU (Odenstad 2010:133–135). I Lgr 69 och i Lindmarks ”fakta och begreppsriktade” ämneskonception finns inget syfte vilket bara skulle gälla ett visst lärostoff eller ett visst betyg.

#### 4.6.2 Finns det då något i syftet vilket kan tolkas som ett ämne med andra ambitioner utöver orientering?

På sidan 182 i Lgr 69 står det att undervisningen ska levandegöra de grundläggande idéerna i vår demokratiska livssyn. Syftet att levandegöra kan fyllas med orienterande fakta men kan lika gärna syfta till diskussions och värdegrundsinriktade ansatser. I demokratisk livssyn kan ju läggas värden som jämställdhet, solidaritet och empati vilket kan peka i en mer normativ demokratisk riktning. Begreppet demokratisk livssyn i Lgr 69 kan med fördel diskuteras utifrån värdegrundsinriktade aspekter som t.ex. jämställdhet, solidaritet, empati och samhällsfrågor. I Lindmarks värdegrundsinriktade ämneskonception är syftet att förmedla demokratiska värden utifrån exempelvis empati och solidaritet (Lindmark 2013:66–67). Detta sätt att se på ämnet kan således uppfylla Lgr 69:s syfte om att levandegöra idéerna i vår demokratiska livssyn. Likaså kan Odenstads diskussionsämne där samhällsfrågor diskuteras även det uppfylla syftet om att levandegöra den demokratiska livssynen (Odenstad 2010:174). Dock bör tilläggas att levandegöra de grundläggande idéerna i vår demokratiska livssyn även kan ske utifrån faktaorientering. Detta är en tolkningsfråga men visar att öppningar mot en annan undervisning finns.

När det sedan kommer till innehållet i Lgr 69 så kunde vi konstatera att ämnet pekade mot kunskapsbyggande om privat- och samhällsekonomi, det demokratiska styrelseskicket, studie och yrkesvägledning, lag och rätt samt internationella frågor. I dessa frågor handlade det mycket om att bygga upp en bred kunskapsbank. I detta avseende liknar detta synsätt Odenstads orienteringsämne och Lindmarks fakta och begreppskonception. Lindmarks fakta och begreppskonception bottnade som bekant i frågor vilka har sina rötter i akademiska discipliner som statskunskap och nationalekonomi (Lindmark 2013:66). Odenstads orienteringsämne överensstämmer särskilt bra med punkten i Lgr 69 om demokratiskt styrelseskick. Även om innehållet mest pekar i riktning mot orientering finns det några punkter som öppnar mot mer av konfliktperspektiv och behandling av samhällsfrågor. Detta kan spåras i anslutningen till studierna om lag och rätt. Den första delen i detta ämne har som bekant mer orienteringssträvan men som en del av blocket lag och rätt skriver man i supplementsdelen att eleverna ska få diskutera olika aspekter på narkotika och alkoholfrågor (Lgr 69 supplement). Detta skulle ske utifrån rättsliga perspektiv men även utifrån psykologiska perspektiv. Detta synsätt öppnar för en undervisning som Odenstad kallar diskussionsämne. Det vill säga att man gärna diskuterar olika aspekter på samhällsfrågor vilka ofta har sina rötter i lag och rätt (Odenstad 2010:174).

I sammanhanget sociala frågor visar också Lgr 69 på en ambition att diskussionerna i förlängningen ska leda till att eleverna fattar mogna och självständiga beslut i t.ex. alkoholfrågan. Just denna formulering om självständiga beslut i samhällsfrågor passar även in på Lindmarks definition om samhällskunskapen som ett ämne för medborgarfärdighetsinriktning. I denna ämneskonception handlade det om att genom diskussion av samhällsfrågor bygga upp en färdighet i att kunna delta i samhället (Lindmark 2013:66–67).

Även när det gäller det militära försvaret skulle även här andra åsikter diskuteras såsom passivism som ett alternativ till militarism.

Av Lindmarks värdegrundsinriktade ämnesuppfattning fanns bara några inslag i Lgr 69:s innehåll. Som ovan nämnts kunde det tolkas in i syftet om att levandegöra den demokratiska livssynen. I Lgr 69 ingår som bekant studie- och yrkesvägledning med diskussion över könsrollsfrågor kopplade till yrken. Detta kan rymma värdegrundsinriktade aspekter som till exempel lika värde oavsett kön osv. Kopplingen till undervisning med värdegrund som bas är dock inte hundra procentig. Vidare klargjorde Lgr 69 att skolan skulle vara neutral i politiskt värdeladdade frågor. Uttalandet om neutralitet gör att en värdegrundsinriktad undervisning delvis kan bli problematisk. I konceptionen med uttalad värdegrund finns inte något neutralitetskrav utan denna konception ska tvärtom påverka och förmedla demokratiska mjuka värden, även om det kan stämma in på något särskilt riksdagspartis åsikter (Lindmark 2013:67).

Sammanfattningsvis har även Lgr 69 sin bas i en orientering mot fakta men med vissa inslag av diskussion rörande samhällsproblem vilket inte Lgr 62 hade i samma utsträckning. Vissa inslag av konfliktperspektiv när det gäller könsrollsfrågor och militärt försvar kunde också skönjas. Fakta och begreppsorienteringen överväger dock klart, men även andra sätt att se på ämnet kan skönjas i kursdelen för samhällskunskapen.

## 4.7 Lgr 80

Här presenteras Lgr 80 med dess syfte och innehåll i samhällskunskapen.

### 4.7.1. Syfte med samhällskunskapsämnet i Lgr 80

Lgr 80 infördes drygt ett årtionde efter Lgr 69 och hade tillkommit efter år av skoldebatter. Lite förenklat kan det hävdas att Lgr 80 hade en ambition om större individanpassning och större frihet i undervisningen.

I Lgr 80 finns inga tillägg i form av kursplaner eller supplementsdelar som i Lgr 69. Hela läroplanen består av sammanlagt 166 sidor där både allmän del och kursplaner ingår. I Lgr 80 delas inte undervisningen in i delarna historia, samhällskunskap och geografi i klassisk bemärkelse. Man talar istället om olika perspektiv. Exempelvis heter samhällskunskapen människans verksamhet - samhällsperspektivet och historieämnet heter människans verksamhet - tidsperspektivet. Geografiämnet går i Lgr 80 under namnet människans omgivning. Det är bara religionsämnet som benämns enligt gängse praxis, religionskunskap.

Kursplanerna för respektive ämnen är kortfattade och består i samhällskunskapen av endast en sida för högstadiet. För att syftet ska bli klart måste man titta på syftet för samhällsorienteringen i stort vilket beskrivs i följande citat ”Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle”(Lgr 80:119). Längre ned man kan också läsa följande utifrån frågan vad som är syftet med ämnet. ”Den (undervisningen) skall också leda till insikt om vikten av att värna om de demokratiska rättigheterna och fullgöra skyldigheterna” (Lgr 80:119).

Av citatet ovan framgår att demokratisk fostran är ett av syftena med undervisningen i samhällskunskap. Strävansmålen är de samma för såväl grundskolans tidigare som senare år.

#### 4.7.2 Innehållet för samhällskunskapen i Lgr 80

I Lgr 80 redogörs först för målen för de samhällsorienterande ämnena. Följande citat har även relevans för samhällskunskapsämnet exklusivt. ”Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle” (Lgr 80:119).

I Lgr 80 följer sedan en måldeklaration för hela blocket samhällsorienterande ämnen men några skrivelser kan syfta direkt på samhällskunskapen. Dessa skrivelser handlar bland annat om konflikthantering. Man skriver att eleverna ska träna sig i hur konflikter uppstår och hur de kan lösas. Vidare skriver man lite längre ned att undervisningen skall ge insikter om grundläggande fri- och rättigheter, internationell solidaritet samt ge information och färdigheter om internationell fredssträvan. Konflikthantering och internationell solidaritet kan således sägas vara två delar i målformuleringen vilka berör samhällskunskapen särskilt.

#### 4.7.3 Innehållet i kursplanen för samhällskunskapen exklusivt

I kursplanen för samhällskunskapen anges 7 huvudpunkter som kompletteras med vidare innehåll. Den första punkten heter *frågor kring demokrati*. Det eleverna ska lära sig är bland annat: ”mötesformer och mötesteknik, demokratiska rättigheter och skyldigheter i skolan och samhället” (Lgr 80:119). Till det demokratiska blocket hör även kunskaper om politiska partier, folkrörelser och kännedom om riksdag, regering och kommuner.

Den andra punkten heter *lag och rätt*. Här hänvisas först till innehållet för låg- och mellanstadiet och påbjuder att samma punkter ska behandlas även på högstadiet. För lågstadiet handlade det om att få kännedom om lag och rätt i skolan och det lokala samhället. För mellanstadiet rörde det sig om att undervisningen skulle ta upp frågor om brottslighet och dess följder på individ och samhällsnivå. På högstadiet förs frågorna upp på en mera problematiserande nivå som exempelvis brottsförebyggande åtgärder och hur rättssamhället fungerar.

På den tredje punkten står det *fred och försvar*. Till detta ämne hör kunskaper i neutralitetspolitiken i Sverige och säkerhetspolitik. Man ser även gärna att man diskuterar de olika internationella ambitionerna för fred.

Nästa fråga handlar om arbetslivet (studie och yrkesvägledning). Under denna rubrik ryms några meningar vilka anger innehållet. ”Arbetslivet i samhället. Arbetsmarknaden och dess parter, lagar och avtal. Datoriseringen och dess konsekvenser för individ och samhälle, i synnerhet för arbetsförhållanden och sysselsättning” (Lgr 80).

När det gäller studie och yrkesvägledningen hänvisar man även till den allmänna delen. Här klargörs att skolan ska uppmuntra eleverna till att välja yrke och vuxenroll oberoende av traditionella föreställningar. Vidare understryks vikten av kunskaper om löneskillnader beroende på kön och vad som bidrar till att skillnader vad gäller exempelvis lön kan bestå. I undervisningen om framtida studie- och yrkesval ska eleverna lära sig att kritiskt granska prognoser och reklam om framtida studier och yrken. Detta perspektiv är enligt Lgr 80 av stor vikt då prognoser om framtida yrken ofta slår fel. I kursplanen nämns även datoriseringen och dess konsekvenser för första gången i läroplanssammanhang.

Nästkommmande fråga handlar om ekonomiska spørsmål. Likt de föregående frågorna skrivs här ett antal meningar i kortfattad form vilka sammanfattar innehållet. De innehåll man ger är bland annat privatekonomi, konsumentfostran och samhällsekonomi. Här ingår även en jäm-

förelse mellan olika ekonomiska system. Vilka system som ska jämföras framgår ej men det torde röra sig om marknadsekonomi/blandekonomi vs planekonomi. Följande citat anger det övriga innehållet för temat ekonomi. ”Ekonomisk samverkan i Norden, i Europa och i världen i övrigt. Ekonomi och maktförhållanden. Samhällsplanering och resursfördelning” (Lgr 80).

De sista tre punkterna heter i Lgr 80 *Kommunikation och påverkan, Den yttre miljön samt Fritid och kultur* (Lgr 80:125). Inom ramen för det förstnämnda ingår studier i massmediekunskap och massmediernas negativa och positiva aspekter. Man nämner vidare vikten av att få kunskap om informationsbehandling på dator och datalagens funktion i detta sammanhang. Under rubriken *Den yttre miljön* hänvisas till innehållet på de föregående stadierna. Kortfattat behandlas trafikfrågor och handikappades situationer i olika miljöer, anpassning och så vidare. Under högstadiet fördjupas trafikfrågorna till att beröra trafiksäkerhet och alternativa lösningar på trafikfrågor. Ett ytterligare exempel på frågor som handlar om den yttre miljön framgår av dessa citat. ”Samhällsplanering och miljöfrågor bland annat medhänsyn till utsatta grupper” (Lgr 80:126).

Under rubriken *Fritid och kultur* ges innehållet detta i form av några nyckelord som: behov, resurser och alternativ.

#### 4.7.4 Sammanfattning av samhällskunskapen i Lgr 80

Syfte

Följande citat anger tonen för blocket ”Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle” (Lgr 80:119).

Hela Lgr 80 var en komprimerad läroplan bestående av sammanlagt 166 sidor inklusive kursplan. Disciplinen samhällskunskap kallades i Lgr 80 för människans verksamhet – samhällsperspektivet. Lgr 80 hade mycket av en helhetssyn för de samhällsorienterande ämnena och inget syfte redovisades för respektive ämne, utan syftet stod att finna i avsiktsdeklarationen för hela blocket samhällsorienterande ämnen. I syftet framgick det att undervisningen delvis hade för avsikt att ge en demokratisk fostran, det vill säga att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle. Vidare skrevs att ämnena skulle ge verktyg att värna om demokratiska rättigheter och skyldigheter.

Innehåll

I Lgr 80 var demokratisk fostran en viktig komponent. Prioriterad kunskap var exempelvis demokratiska rättigheter och skyldigheter samt frågor som rörde landets/kommunens styre i form av riksdag/regering, partier och folkrörelser. Det övriga innehållet i undervisningen höll sig också det till vad man ofta kallar traditionella samhällskunskapsfrågor. Här finns ämnen som lag och rätt, studie och yrkesvägledning (arbetslivet) och ekonomi på mikro och makro-nivå. Intressant att notera är skrivelsen om konsekvensen av den begynnande datoriseringen. Vidare, vad gäller blocket lag och rätt, är nyckelordet kännedom om rättssamhällets funktion.

Merparten av innehållet kan sammanfattningsvis sägas röra sig på lokal och nationell nivå. De internationella frågorna utgjorde, som det framgick tidigare, ingen egen punkt utan kom in i samband med ekonomiska frågor och under rubriken fred och försvar.

Kunskaperna i frågor vilka rör fred och försvar kan sammanfattas med svensk neutralitetspolitik, säkerhetspolitik och totalförsvar. Av det innehåll som undervisningen skall omfatta är det ingen del som framträder framför någon annan förutom demokratidelen.

Det som är slående för innehållet är att det inte framgår när under årskurserna de respektive frågorna skall behandlas utan man överlämnar det till den lokala nivån.

Samhällskunskapsämnets innehållsdel var uppdelad i lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. Vissa punkter var gemensamma för de respektive studierna. För högstadiet handlade det om kunskaper i demokrati. Kunskaperna skulle omfatta demokratiska rättigheter och skyldigheter men även mer funktionella delar, exempelvis riksdag och regering.

Man talar istället om olika perspektiv. Exempelvis heter samhällskunskapen människans verksamhet - samhällsperspektivet och historieämnet heter människans verksamhet – tidsperspektivet.

#### 4.8 jämförelser av Lindmarks och Odenstads ämneskonceptioner med syftet och innehållet i Lgr 80

Innan jämförelsen börjar bör en sak förklaras när det gäller Lgr 80. Lgr 80 är något svårbedömd i förhållande till nutida lärares ämneskonceptioner då den fungerade som en grund för de dåtida lokala arbetsplanerna. De lokala arbetsplanerna gav skolorna relativt stor frihet att utforma undervisningen. Detta kan dock inte bedömas i denna undersökning då studien inte avser att undersöka 80-talets lokala arbetsplaner (Jfr Morawski 2010:191).

##### 4.8.1 Jämförelsen

Som det framgick ovan var Lgr 80 en relativt tunn läroplan i antal sidor mätt med bara 166 sidor där både den allmänna delen och kursplanerna ingick. Syftet för samhällsorienteringen var till vissa delar gemensamt för de samhällsorienterande ämnena. Vi kunde där se att syftet var bland annat demokratisk fostran och att de samhällsorienterande ämnena hade ett särskilt ansvar när det gäller just den demokratiska fostran. Uppdraget om demokratisk fostran vilar därmed extra tungt på samhällskunskapsämnet där demokratifrågor behandlas. Utifrån dessa formuleringar om ansvar för demokratisk fostran ges möjligheter till olika synsätt på ämnet. Syftet kan tolkas utifrån Lindmarks fakta och begreppsriktade konception där demokratisk fostran handlar om att lära sig hur samhället är uppbyggt och fungerar. Till detta hör ju kunskaper i hur riksdag och regering fungerar och väljs. Eleven vet därmed t.ex. hur det går till att rösta i de allmänna valen.

Detta stämmer även delvis in på Odenstads orienteringsämne vilket betonar faktastudier om t.ex. riksdag och EU. Dock svarar Odenstads orienteringsämne något sämre mot uppfyllandet av syftet om demokratisk fostran på grund av hennes definition av orienteringsämne bara gäller vissa utvalda delar som t.ex. riksdag, regering och EU (Odenstad 2010:133).

Demokratisk fostran kan dock uppfyllas med andra synsätt på ämnet än faktaorientering. Syftet demokratisk fostran kan rymmas i en värdeorienterad ämneskonception (Lindmarks värdegrundsinriktade) där syftet är att förmedla värden som jämlikhet, solidaritet och jämställdhet vilka hör till demokratins mjukare värden (Lindmark 2013:66–67). Lindmarks samhällsanalytiska ämneskonception där analys, förståelse och kritisk granskning av samhällsfrågor är syftet med ämnet kan även det läggas i begreppet demokratisk fostran under förutsättning att den vilar på en demokratisk grund. Vi ser således flera tolkningsmöjligheter i syftet. Vidare kan man också tillgodose detta syfte även med en medborgarfärdighetsinriktad ämneskonception. Odenstads diskussionsämne där samhällsfrågor skall diskuteras är också en möjlig väg (Odenstad 2010:148). Kort sagt demokratisk fostran är ett brett begrepp och kan kläs i olika ansatser.



#### 4.8.2 Vad står då att finna i innehållet i Lgr 80 utifrån olika sätt att se på ämnet?

Vi såg nyss att syftet i Samhällskunskapen kunde tolkas utifrån olika ämnessyner. När det gäller innehållet ter sig det i första anblick orienterat mot fakta och begrepp. Det är inte omfångsrikt med det som presenteras är fakta vilka rör sig om t.ex. demokratiska rättigheter och skyldigheter, riskdag och regering, lag och rätt, internationellt samarbete, ekonomi, samhällsproblem, totalförsvaret och så vidare. Det innehåll vilket presenterades i Lgr 80 leder tanken till ett innehåll vilket ligger närmast ett orienteringsämne, det vill säga det Lindmark kallar fakta och begreppskonception och det Odenstad kallar ett orienteringsämne (Odenstad 2010:125–127). Vissa formuleringar och hänvisningar pekar dock i en mer problematiserande riktning. En del skrivelser kan tolkas i termer av analytiska ansatser och en del skrivelser öppnar för värdegrundsinriktning. Detta framgår i stycket som behandlar studie och yrkesvägledning. Man hänvisar här till den allmänna delen där det bland annat står att eleverna kritiskt ska granska olika prognoser om behovet av arbetskraft inom olika branscher genom att dessa prognoser ofta slår fel (Lgr 80:37). Källkritiska övningar över samhällsfrågor förekommer här. Således ett inslag i Lgr 80:s innehåll vilket påminner om Torbjörn Lindmarks samhällsanalytiska konception där källkritisk granskning av samhällsfrågor är ett av ledorden (Lindmark 2013:66). Dock råder det större frihet i att välja samhällsfrågor i Lindmarks samhällsanalytiska konception. Just den delen vilken berör studie- och yrkesvägledning vill förmedla normkritiska värden där eleverna tränas i att välja yrke efter längtan och inte efter invanda könsrollsmönster.

Drag av det Lindmark kallar värdegrundsinriktad ämneskonception finns det därmed spår av i Lgr 80. Andra ämneskonceptioner kan också skönjas i vissa frågor. T.ex. där eleverna ska jämföra olika ekonomiska system (Lgr 80:126). Att jämföra och analysera frågor som har ekonomisk utgångspunkt i prov var vanligt visade Christina Odenstad i sin avhandling (Odenstad 2010:148). Detta sätt att se på samhällskunskapen kallade hon för ett analysämne. När det gäller Odenstads definition av samhällskunskapen som ett diskussionsämne finns inga tydliga samband med Lgr 80. Visserligen förordar man diskussion i Lgr 80, exempelvis olika strävanden till fred internationellt. Men frågor vilka ska diskuteras utifrån elevens identitet förekommer ej, vilket var en viktig beståndsdel i Odenstads diskussionsämne. Av innehållet i övrigt finns en del drag av det Lindmark kallar medborgarfärdighetsinriktning. Stycket i Lgr 80 som handlar om demokratiska rättigheter och skyldigheter och hur man lär sig konflikthantering. Det vill säga färdigheter som eleven har nytta av både i nuet och som framtida medborgare.

Sammanfattningsvis var samhällskunskapen ändå till stora delar det som kallas för orienteringsämne eller fakta och begreppsorienterad men med möjligheter till andra sätt att se på ämnet. Det innehåll som beskrevs handlade till stora delar om att få kunskap eller kännedom om olika begrepp som statsskick och ekonomi.

#### 4.9 LPO 94

Här presenteras LPO 94 med syfte och innehåll i ämnet samhällskunskap.

##### 4.9.1 Syftet med Samhällsorienteringen/Samhällskunskapen i LPO 94

LPO 94 blev den första läroplanen för den kommunaliserade svenska skolan. Stort ansvar lades på kommunerna att organisera skolan utifrån ekonomiska och pedagogiska ramar. I LPO 94 gavs stort handlingsutrymme till kommuner och skolor vad gällde styrningen av undervisningen.

LPO 94 var en ny läroplan med ett nytt sätt att se på kunskap. Något förenklat kan sägas att LPO 94 till stora delar var målstyrd. Detta innebar att läroplanen satte upp ett antal mål som skulle uppnås vid de olika stadiernas slut. Det rådde stor frihet för de olika kommunerna, skolorna och arbetslagen hur man tog sig till målet så länge utbildningen var likvärdig. Det innebar även stor frihet i val av lärostoff. Det fanns ingen rubrik som heter innehåll utan de grova dragen av innehållet framgår istället i målformuleringar och betygskriterier.

Vad gäller syftet med ämnet samhällskunskap framgår det i kursplanen att de samhällsorienterande ämnena har ett övergripande syfte. Respektive discipliner inom SO ska ses som delar av den överordnade, allmänna, samhällsorienteringen.

På grund av att samhällsorienteringen som block är överordnad de enskilda ämnena redovisas även syftet med blocket mycket kortfattat. Här går man först in på att kunskaperna inom samhällsorienteringen hjälper eleverna att se sig själva och sin plats i förhållande till det samhälle de lever i. Vidare anser man att kunskaper inom samhällsorientering utgör en grund för att kunna utöva sitt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle. Av följande citat framgår det att syftet även handlar om mänsklig samvaro och den egna identiteten.

*Syftet är att stimulera till reflektion över mänskligt tänkande och handlande och över företeelser i samhället, att stärka beredskapen att överblicka den egna och andras livssituation, att öka tryggheten i den egna identiteten samt att ge kunskaper om hur vårt samhälle är baserat på etnisk och kulturell mångfald (LPO 94:65).*

Grovt förenklat kan således syftet med samhällsorienteringen sägas vara att förstå och kunna agera som samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle.

#### **4.9.2 Vad är då syftet med fördjupningen, det vill säga studier i samhällskunskap exklusivt?**

På sidan 65 i kursplanen bevaras syftesfrågan för ämnet:

*Utbildningen i samhällskunskap skall ge grundläggande kunskaper om olika samhällen, förmedla demokratiska värden och stimulera till delaktighet i den demokratiska processen (LPO 94:86).*

Förutom att förmedla demokratiska värden och stimulera till delaktighet framgår det att ämnet har fler syften som till exempel kunskap vilken motverkar förtryck och rasism till exempel ge en värdegrund som framhåller allas lika värde oavsett kön, klass och etnisk bakgrund samt medvetandegörande av båda köns lika rättigheter och möjligheter. De avslutande meningarna i syftesdelen ägnas åt vikten av att eleverna lär sig att kunna tillägna sig ny kunskap i ett samhälle som man beskriver som föränderligt med ett stort och skiftande informationsflöde. Här poängteras vikten av att kunna värdera, analysera och dra slutsatser av informationsflödet och sedermera utifrån denna kunskap kritiskt granska samhället (Kursplanen LPO 94:86).

*Syftet är att utveckla förmågan att söka, granska, strukturera och värdera samt att integrera, redovisa och gestalta den nya kunskapen. Att analysera, dra slutsatser och göra egna ställningstaganden av information utgör en grund för att kritiskt granska samhället (LPO 94:86).*

#### 4.9.3 Samhällskunskapens innehåll i LPO 94

I LPO 94 presenteras inte ett färdigt stoff som ska behandlas som i de föregående läroplanerna. För att kunna beskriva innehållet måste vi gå till de mål som sätts upp för det nionde skolåret. I LPO 94:s kursplan beskriver man strävansmål och mål vilka eleverna ska ha uppnått vid årskurs fem och vid årskurs nio. Strävansmålen kan kortfattat sägas staka ut färdriktningen och uppnåendemålen är de mål vilka ska uppnås. Med detta sagt innebar det inte att strävansmålen var ouppnåeliga. Det betydde att man skulle nå minst fram till uppnåendemålen. Under punkterna för strävansmålen (mål att sträva mot) på sidan 86 i kursplanen för samhällskunskapen poängterades bland annat följande innehåll. Exempelvis att eleven ska omfatta och praktisera demokratins värdegrund. Det handlar vidare om att omfatta och praktisera demokratins värdegrund och att kunna se hur olika ideologier och hur vi påverkas av samhälleliga normer och hur vi påverkar dem i sin tur (LPO 94). Nedan följer några citat i urval av strävansmålen.

*Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven omfattar och praktiserar demokratins värdegrund, utvecklar kunskaper om skiftande samhällsförhållanden och deras relation till demokratiska principer, utvecklar kunskap om och förståelse av ett samhälle med etnisk och kulturell mångfald och betydelsen för detta för mellanmännsliga relationer, utvecklar kunskaper om rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle (LPO 94:86-87).*

Under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” (vilka inte var en del av strävansmålen) i kursplanen tydliggjorde man även samhällskunskapsämnets särskilda ställning när det gällde att bygga den demokratiska grunden. Här handlade det inte bara om kunskaper i vad demokrati innebar utan även att kunna analysera de demokratiska värdena för att kunna ta ställning och därmed uppleva vilja att delta och påverka.

#### 4.9.4 Fler mål att sträva mot

Strävansmålen handlade också om att utveckla sin förmåga att uttrycka sina åsikter och självförtroendet i att kunna påverka och delta i samhällslivet:

*Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att argumentera och uttrycka sina ståndpunkter samt tilltro till den egna förmågan att aktivt delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen (LPO 94:87).*

Att vara en aktiv och påverkande samhällsmedborgare poängterades således. Till strävansmålen hörde även förståelse av olika ideologiers påverkan på samhälle och individ.

Här nedan presenteras målen som ska vara uppfyllda vid det nionde skolårets slut i form av sju punkter. Målen skulle alla elever uppnå till skillnad mot strävansmålen vilka var önskvärda att alla elever uppnådde.

De tre första punkterna tar upp demokratiska frågor och företeelser vilka är kopplade till samhällsmedborgarskapet. Här ingår kunskaper om mänskliga rättigheter och skyldigheter, kunna diskutera människors varierande villkor utifrån exempelvis kön och social bakgrund. Hur man tänker sig innehållet i demokratifrågorna framgår av följande citat: ”Eleven skall förstå de gemensamma och grundläggande demokratiska värden som vårt samhälle vilar på samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbets- och beslutssätt” (LPO 94:88).

Här önskar man en teoretisk förståelse av demokratibegreppet, men även att kunna tillämpa detta i praktiken, vilket framgår av citatet ovan. Vidare ingår som brukligt även kunskaper i svenskt styrelseskick, dess framväxt och dess uppbyggnad. Här åsyftar man bland annat riksdag och regering även om det inte uttrycks bokstavligen. Att man inte nämner exempelvis riksdag och regering bokstavligen är talande för LPO 94 då man talar om mål och inte detaljkunskaper först och främst.

Liknande är målen för det man kallade lag och rätt i de tidigare läroplanerna. Kunskaperna i lag och rätt får i LPO 94 följande formulering. ”Eleven skall förstå innebörden av det grundläggande norm- och rättssystemet i Sverige” (LPO 94:88). Nästkommande punkt talar om vikten av att känna till internationella förhållanden. Det internationella perspektivet ska eleven kunna diskutera utifrån perspektiven internationella relationer och global samverkan. Detta för läroplanen nya ord global förekommer också i tema ekonomi lite längre ned på samma sida.

*Eleven ska ha kännedom om samhällsekonomi hushållsekonomi och privatekonomi och kunna diskutera möjliga vägar som leder mot ett hållbart samhälle såväl lokalt som globalt, kunna använda olika kunskapskällor samt sammanställa bearbeta, granska och värdera uppgifter och åsikter från olika källor och opinionsbildare samt redo visa resultatet (LPO 94:88).*

#### 4.9.5 Sammanfattning av syfte och innehåll i LPO 94

LPO 94 var till stora delar en målstyrd läroplan vilket innebar att den inte var så detaljrik vad gäller ämnets innehåll. Här talades det i stället om värdegrund och tillhörande värden vilka skulle förmedlas. Under den tidigare nämnda rubriken syfte med undervisningen framgick det att det samhällsorienterande blocket skulle betraktas som en helhet och de respektive disciplinerna hade mer fördjupningskaraktär. Förenklat kan sägas att syftet med samhällsorienteringen var att förmedla kunskaper vilka ansågs utgöra grunden för utövandet av medborgarskapet i ett demokratiskt samhälle.

När det sedan gäller syftet för fördjupningen inom samhällskunskap knyter den an till SO blocket, nämligen att förmedla demokratiska värden och stimulera till delaktighet. Vidare i syftet framgick som ovan nämnts byggandet av en värdegrund. Värdegrunden bestod i samhällskunskapen i att förmedla insikter om allas lika värde oavsett exempelvis kön, klass och etnisk bakgrund. Detta poängterade vikten av ett samhälle baserat på kulturell mångfald, snabbt informationsflöde och föränderlighet. Till detta bör också läggas att syftet med undervisningen också var att ge eleven färdighet att kunna söka information och värdera denna för att kunna dra kritiska slutsatser.

#### 4.10 LPO 94 i förhållande till ämneskonceptionerna i Odenstads och Lindmarks handlingar

LPO 94 var för sin tid en ny läroplan med en ny kunskapssyn. Den var till stora delar en målstyrd läroplan. Som det framgick tidigare sattes en rad mål upp för undervisningen vilka skulle vara uppnådda vid årskurs nio. Hur eleverna tog sig till målen var inte uppgjort och resan till målet kunde därmed se olika ut beroende på skola och elev.

Målen delades upp i uppnåendemål och strävansmål. Förenklat kan man hävda att uppnåendemålen var de alla elever minst skulle ta sig till för att erhålla betyget godkänd i samhällskunskap. Uppnåendemålen hade en mer faktainriktad ansats än strävansmålen även om problematisering och diskussion även kunde skönjas i uppnåendemålen.

Faktakaraktären i uppnåendemålen framgick i formuleringar som att eleven skulle förstå vad som är karaktäristiskt för demokratiska rättigheter och skyldigheter. Vidare förstå de demokratiska grundläggande idéerna som samhället vilar på och kunna tillämpa ett demokratiskt arbetssätt.

Utgår man bara utifrån uppnåendemålen (vilka beskriver innehållet) kan Lindmarks fakta och begreppsriktade ämneskonception, vilken utgår ifrån samhällets uppbyggnad och funktion, vara tillämpbar. Även Odenstads orienteringsämne vilket fokuserar på fakta om statskicket och EU passar till stora delar in i uppnåendemålen i LPO 94.

Odenstads definition passar bättre in på uppnåendemålen vad det gäller likheten om att tjäna som en markör för att uppnå betyget godkänt i samhällskunskap. Uppnåendemålen är dock mer heltäckande i LPO 94 och omfattar även att t.ex. känna till internationella förhållanden (Odenstad 2010:113). Lindmarks fakta och begreppsriktade konception sträcker sig också likt LPO 94 över ett större innehållsomfång än Odenstads Orienteringsämne. En viktig skillnad mellan LPO 94:as uppnåendemål och Lindmarks fakta och begrepp inriktning är att denna ämneskonception inte begränsas till en grundkurs för betyget godkänd (Lindmark 2013:67).

När det sedan rör sig om samhällskunskapsämnets syfte och innehåll i strävansmålen öppnas dörrar till många olika ämneskonceptioner i samhällskunskap. Här kommer jag visa på några exempel i LPO 94 som passar in på andra sätt att se på samhällskunskapsämnet förutom orientering mot fakta och begrepp. Torbjörn Lindmarks ämneskonception vilken fokuserade på överföring av värdegrund, det vill säga mjukare demokratisk värden som t.ex. allas lika värde och jämställdhet, kommer fram tydligt i LPO 94:as styrdokument. Detta visade sig vid upprepade tillfällen bland annat i skrivelsen om vikten av att omfatta och praktisera demokratins värdegrund. I demokratins värdegrund visade LPO 94 också på faktorer som lika värde, jämställdhet och motverka förtryck, empatisk förmåga och så vidare. Andra formuleringar i LPO 94:as kursplan i samhällskunskap visar på likheter med Odenstads diskussionsämne (Odenstad 2010:128).

I kursplanen för LPO 94 kunde man se formuleringen om att reflektera och dra slutsatser i över mänsklig verksamhet och bli trygg i sin identitet. En del av diskussionsämnet hos Odenstad handlade som bekant om att argumentera och reflektera med en koppling till den egna identiteten (Odenstad 2010:128).

Andra formuleringar stämmer in på det Lindmark kallar medborgarfärdighetinriktning t.ex. i kursplanen där man vill att eleverna lär sig argumentera och uttrycka sina ståndpunkter för att kunna delta och påverka samhället (Kursplanen LPO 94). En medborgare vilken vill och kan vara med och påverka var ju en av grundstenarna i Lindmarks medborgarfärdighetinriktning (Lindmark 2013:67).

LPO 94 öppnade fältet för en mängd olika ämnessyner. Här kunde även spår av samhällanalytisk konception skönjas. Exempelvis formuleringen om kritisk granskning av information och eget ställningstagande. Den samhällsanalytiska konceptionen handlade som bekant om att kritiskt granska samhällsfrågor och information för att kunna navigera i samhället (Lindmark, 2013:67). Friheten att välja problemområde visar också på likheter då man inte skriver vilken information som ska granskas i LPO 94. Det överlåter man till lärare och elever att välja. Vissa skrivelser i LPO 94 passar även in på Odenstads analysämne, t.ex. där man utifrån ett problemområde ska kunna visa vad problemets art består i samt att kunna visa på olika möjliga lösningar (LPO 94:86). Avslutningsvis alla vägar kan bära till Rom.

## 5 Diskussion

Nedan diskuterar jag ämnet samhällskunskap i de läroplaner som ingått i studien. Här belyses läroplanernas syften och mål utifrån kontinuitet och förändring.

Under arbetets gång har jag fått många tankar om vad ämnet samhällskunskap består av och jag har stundom ställt mig frågan huruvida man kan tala om samma ämne om man jämför Lgr 62 med LPO 94. Det finns flera inslag i ämnet vilka består över tid. De delar av innehållet som blir kvar över tid är, demokratidelen, ekonomidelen, lag och rätt samt kännedom om internationella frågor i varierande grad. Dessa spörsmål vilka har sin grund i de akademiska disciplinerna löper som en röd tråd genom läroplanerna. Vad man sedan fyllde ovan nämnda delar med och vad man gav det för innebörd kunde dock skilja sig åt. Detta diskuteras mer lite längre ned.

När det gäller syftet med ämnet samhällskunskap framkommer stora skillnader i Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och LPO 94. I Lgr 62 och i Lgr 69 var det primära syftet att ge orientering i det nutida samhället med tillägget om internationell orientering i Lgr 69. I syftesförklaringen fanns även en ambition i båda läroplanerna om att ge orientering om studie- och yrkesinriktning. I Lgr 69 visade sig dock en ny skrivelse och syfte vilket handlade om att levandegöra den demokratiska livsstilen. I huvudsak hade således Lgr 62 och Lgr 69 orienterande syften. Det vill säga en inriktning mot att lära sig viktiga fakta och begrepp i samhället vilka ofta spänner över ett brett empiriskt fält. En intressant skillnad är dock tillägget i Lgr 69 om att levandegöra den demokratiska livsstilen i vårt samhälle. Lgr 69 tog här ett steg mot värden vilka inte bara kan tolkas i termer av funktion (t.ex. uppfylla sin demokratiska röstplikt) utan detta kan även ges normativ innebörd som solidaritet och empati.

I Lgr 80 fanns inte skrivelsen om orientering i det nutida samhället med utan vi får istället en syftesförklaring för hela det samhällsorienterade blocket. Här poängterade man istället samhällsorienteringens särställning när det gällde att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle. Demokratidelen blev härmed överordnad andra aspekter inom samhällsorienteringen (samhällskunskapen). Detta innebar inte att orientering försvann utan innebar mer att orientering i samhället inte längre var det yttersta syftet med undervisningen. Till syftet i Lgr 80 tillkom även en förväntan om att eleverna själva i förlängningen skulle värna om de demokratiska rättigheterna och skyldigheterna. I Lgr 69 stod det istället att eleverna skulle stimuleras till egna insatser i samhället. I Lgr 80 förväntades alltså att eleven blir en sorts demokratins väktare. Tomas Englund menade att svensk skola tog ett steg i riktning mot demokratisk konception i och med Lgr 80 (Englund 2005:303).

I LPO 94 vidgades det överordnade demokratiska syftet i samhällskunskap till att omfatta förmedlande av en demokratisk värdegrund. Syftet var bredare än i Lgr 80 och omfattade även ambition om att reflektera, analysera och ta ställning i samhällsfrågor och stärka den egna identiteten. Här lades också mångkultur in som en viktig komponent. Mångkultur hade inte nämnts tidigare varken i syftesdelen eller i innehållsdelen i de tidigare läroplanerna i samhällskunskap.

### 5.1 Vad hände då med innehållet över tid?

Som vi såg innehöll alla läroplaner komponenter av ekonomi, demokrati, lag och rätt och internationella frågor. Det vi kallade lärostoff vilket hade sitt ursprung i de akademiska discipli-

nerna. I samtliga läroplaner ingick även en ordinerande ansatts inom dessa ämnen. Det vill säga att lära sig fakta och begrepp kring delmomenten. I samtliga läroplaner poängterades kunskaper om riksdag och regerings uppbyggnad, funktion och hur val till dessa fungerar. I Lgr 62 och Lgr 69 utgjorde kunskaper om de demokratiska församlingarna och hur de väljs den stora delen av demokratiblocket. I Lgr 80 och LPO 94 fördjupades innebörden av demokrati till att omfatta mer mjuka värden. I Lgr 80 uttalades även vikten av att lära sig konflikt-hantering vilket kan ses som en aspekt av medborgarförberedelse men även att man underförstått bejakade konfliktperspektivet (Lindmark 2013:154). Det vill säga att man ville förmedla att demokrati är något mycket större, som även omfattar värden som solidaritet, empati, jämställdhet, analys, reflektion, föra fram åsikter med respekt för avvikande åsikter. Demokratisk värdegrund blev extra tydlig i LPO 94 med skrivelser om lika värde, mångkulturell demokratisk syn och jämställdhetsperspektiv på alla samhällsfrågor. Inte bara i arbetsmarknadsfrågor som i Lgr 69. Demokratibegreppet gjorde således en resa från form och funktion till ett sätt att leva och vara. Talet om värdegrund snuddades vid i den allmänna delen i Lgr 80 till att bli ledstjärnan för hela det samhällsorienterade blocket i LPO 94.

En intressant tvetydighet i LPO 94 är dock skillnaden mellan uppnåendemålen och strävansmålen. Uppnåendemålen hade innehållsmässigt en mer fakta och begreppsriktad inriktning och strävansmålen hade en mycket mera problematiserad reflekterande ansatts.

Detta visade sig i t.ex. formuleringarna där man skulle kunna argumentera, visa på olika lösningar i strävansmålen. I uppnåendemålen löd formuleringarna mer i stil med att få kännedom om och förstå demokratiska värden och så vidare. Diskussion ingick dock i LPO 94 i uppnåendemålen över t.ex. samhällsekonomi. Någon uppdelning mellan olika ambitionsnivåer fanns inte i de tidigare läroplanerna. Jag ställer mig då frågan om detta med att ha en grundkurs för G-nivå och en mer problematiserad djupare kurs för VG- och MVG nivå var riktigt med utgångspunkten om likvärdig utbildning för alla?

## 5.2 Vad kom att försvinna i kursplanernas innehåll i samhällskunskapen genom åren?

En mycket tydlig fråga var studie- och yrkesvägledningen. Detta moment var helt centralt i Lgr 62 och Lgr 69. I Lgr 80 tonades det ner och i LPO 94 var den borta. I Lgr 69 tillkom könsrollsfrågan kopplad till yrke och Lgr 80 hette bara studie och yrkesförberedelsen arbetsmarknaden och dess parter. Dock hänvisade man till en skrivelse i allmänna delen där man poängterade vikten av jämställdhetsperspektiv kopplat till yrke samt diskussion om löneskillnader kopplade till könstillhörighet. Andra inslag som succesivt försvunnit är föreningsfrågan. I Lgr 62 och Lgr 69 hänvisade man till föreningar för både fritidssysselsättning och för att få demokratisk skolning. I Lgr 80 var föreningar något man skall känna till och i LPO 94 hade kännedom om föreningar försvunnit.

Sammanfattningsvis gick styrdokumentet i samhällskunskap från att vara till största delen fakta och begreppsriktade till att bli mer och mer normativa. Detta gällde i synnerhet LPO 94 som poängterade syftet att föra över den demokratiska värdegrunden till eleverna. Med andra ord en resa från samhällets uppbyggnad och funktion till normativa, problematiserade, ansatser. Som ovan nämnts bestod dock hela tiden en kärna av orientering kring en del företeelser baserade på de akademiska disciplinerna (Englund 2005:293).

### 5.3 Diskussion rörande de olika ämnesuppfattningarna i samhällskunskap i relation till läroplanerna.

I denna undersökning har jag visat på ämnet samhällskunskaps förändring. Vi ser ett ämne som har förändrats från stor detaljrikedom där fokus har legat på fakta, till att ha blivit ett ämne där fokus ligger på värdegrund och dylikt. Vi kunde dock konstatera att en liten kärna av fakta och begrepp blivit kvar i form av baskunskaper i ekonomi och kring de funktionella delarna i demokrati. Frågor vilka rör sig kring samhällets uppbyggnad och funktion således. Vad som också blev tydligt var att visst lärostoff kom att tonas ned och efter hand helt försvinna. T.ex. studie- och yrkesvägledningen som utgjorde en av huvudfrågorna i Lgr 62 var i LPO 94 borta.

Under detta arbete har jag visat på olika sätt att se på ett ämne utifrån nutida lärares perspektiv. Jag har också genom Tomas Englunds forskning visat på skolpolitikens konsekvenser för ämnesuppfattningen. Vissa lärare förordade ett samhällskunskapsämne som bygger på fakta och begrepp för att kunna orientera sig i samhället. Andra lärare såg ämnet som ett tillfälle till överföring av en demokratisk värdegrund. Andra lärare poängterade samhällskunskap som ett diskussionsämne där t.ex. samhällsfrågor skulle diskuteras utifrån identitet.

### 5.4 Hur överensstämde då de olika ämneskonceptionerna med läroplanerna?

Under arbetets gång har jag visat på många olika sätt att se på samhällskunskapen både från skolpolitiskt- och lärarhåll. Ett brett spektrum av olika uppfattningar blev tydligt vilka stundom överlappar varandra. Jag visade i anslutning till detta också på hur man uppfattar ett ämne kan variera beroende på kön, klass, lärosäte, politisk åskådning och yrkeserfarenhet. Här framkom även samhällskunskapsämnets relativt flyttande ämnesgränser vilket ger läraren stor frihet att bygga upp sin egen stoffreportar (Lindmark 2013:21). Jag ser även denna faktors betydelse i att ämnet kan få så många olika varianter utifrån syfte och innehåll.

Vi kan konstatera att fakta- och begreppsriktning, det som Odenstad kallar orienteringsämne, återfinns i varierande grad i alla läroplaner från Lgr 62 till LPO 94 (Odenstad 2010:132). Samtliga läroplaner påbjuder faktakunskaper om exempelvis de demokratiska institutionernas uppbyggnad och funktion Att man bara skulle kunna diskutera värdegrund eller analysera vissa samhällsfrågor och uppnå målen i LPO 94 är inte möjligt. För att omfatta uppnåendemålen i samhällskunskap krävs begrepp och faktakunskaper. När det gäller den fakta- och begreppsriktade konceptionen, det Odenstad kallar för orienteringsämne, har det framkommit att Lgr 62 är den läroplan vilken överensstämmer bäst med en faktaorienterad ämnessyn (Odenstad 2010:133).

Nu finns dock några viktiga skillnader mellan Lgr 62 och de faktaorienterade ämneskonceptionerna i den moderna forskningen. De faktaorienterade ämneskonceptionerna är utformade för att tjäna ett syfte i den nutida undervisningen. Lgr 62 med sitt fokus på yrkesförberedning saknas i de modernare fakta och begreppsriktade ämnesprofilerna (Lindmark 2013:66 och Odenstad 2010:133). Vidare har jag kunnat konstatera att orienteringsämnet hos Odenstad fungerade som en grundkurs för att uppnå minimikraven för betyget G i LPO 94. För att förstå Lgr 62 och dess utifrån dagens synsätt nästan oproportionerliga fokus på studie- och yrkesvägledning, hjälper Englunds ämnestypologi om samhällskunskap som ekonomi och arbetsmarknadsförberedande medborgarfostran. Detta var enligt Englund ett överordnat syfte för samhällskunskapen under 1950- och 1960-talen (Englund 2005:310).



I Lgr 69 har jag konstaterat att fokus fortfarande låg på orientering i samhället med sin grund i fakta och begrepp. Det framgick både i syftet och i innehållet. Innehållet pekade i riktningen mot demokrati, ekonomi, lag och rätt och internationell kännedom. Både Lgr 62 och Lgr 69 lät innehållet ta sin början på lokal nivå för att sedan steg för steg nå nationell- och internationell nivå. I Lgr 69 kom dock de studie- och yrkesförberedande delarna att tonas ned något med inslag av problematisering. Här skulle könsrollsuppfattningar vad gällde yrken till exempel betonas. Vissa inslag i Lgr 69 som diskussion av olika aspekter på bruket av narkotika utifrån psykologiska perspektiv skulle även problematiseras. Detta öppnade dörrar på glänt för andra sätt att se på samhällskunskapen utöver fakta och begreppsorientering.

Diskussion över samhällsfrågor och samhällsproblem passar delvis in på Odenstads diskussionsämne där man ska diskutera olika aspekter gärna utifrån rättsliga perspektiv (Odenstad 2010:127). Vidare kunde andra inslag i syfte och innehåll peka i riktningen mot en medborgarfärdighetsinriktad ansats där diskussionen i exempelvis alkoholfrågor skulle få eleverna att fatta självständiga och mogna beslut. Diskussionen har där ett syfte för att kunna navigera i samhället. I syftet om att levandegöra den demokratiska livssynen konstaterades att detta begrepp kunde få sin uppfyllande igenom värdegrundsinriktning som t.ex. jämställdhet och empati. Lgr 69 hade dock sin tyngdpunkt i fakta och begreppsorientering, men visade på öppningar mot andra synsätt på ämnet. Utifrån Englund's ämnestypologier hamnar Lgr 69 någonstans mellan den ekonomi- och arbetsmarknadsförberedande ämnestypologin och den som kallar för samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap (Uljens 1997:140). Att den arbetsmarknadsförberedande typologin inte stämmer in helt beror på att studie- och yrkesvägledningen inte var lika dominerande som i Lgr 62.

När det gäller Lgr 80 togs ytterligare ett steg i riktningen mot vidare tolkningar av ämnet samhällskunskap. I undersökningen framgick det att ramverket i samhällskunskapens innehåll fortfarande handlade om att känna till fakta och begrepp. Som det konstaterades tidigare var Lgr 80 något svårbedömd i relation till de olika ämneskonceptionerna vilka jag har visat i denna uppsats. Detta berodde på de lokala arbetsplanerna vilka enligt Jan Morawski spelade en stor roll i undervisningen på 80-talet (Morawski 2010:191). Detta kan vara en förklaring till att Lgr 80 inte omfattade så många sidor.

När det gäller Lgr 80 framgick det att man hade en gemensam syftesförklaring (målförklaring) för hela det samhällsorienterade blocket. Här såg vi att dessa ämnen hade ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle. Samhällskunskapsämnet är ju det ämne där man behandlar demokratifrågor extra mycket och den demokratiska fostran kom därför att vila tungt på detta ämne. Detta breda syfte med samhällskunskapen möjliggjorde flera ämneskonceptioner utöver en fakta- och begreppsorientering. Syftet kunde uppfyllas med överföring av demokratiska värden som t.ex. allas lika värde, jämställdhet och empati. Således det som Lindmark kallade värdeorienterad ämnesuppfattning. Formuleringen om demokratisk fostran kunde också uppfyllas genom medborgarfärdighetsinriktning eller genom det Odenstad kallar diskussionsämne (Odenstad 2010:133). Att få kunskaper och utveckla färdigheter för att delta och påverka samhället, vilket Lindmarks medborgarfärdighetsinriktning påbjuder, kan vara demokratisk fostran. Likaså diskussion av samhällsfrågor enligt Odenstads modell skulle kunna vara en framkomlig väg.

Med detta vill jag visa att syftet för samhällsorienteringen/samhällskunskapen kunde uppfyllas med olika sätt att se på ämnet. Dock har jag i denna undersökning kommit fram till att den innehållsliga kärnan i Lgr 80 fortfarande var fakta och begreppsorienterad. Det vill säga områden som lag och rätt, ekonomi och de funktionella inslagen i demokratin. Således det lärostoff

vilket har sina rötter i de akademiska disciplinerna. Det Englund kallade för samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap (Uljens 1997:140). Det kan uppfattas något motsägelsefullt med tanke på det mera normativa syftet om demokratisk fostran. Formuleringar och hänvisningar i innehållet visade dock på att innehållet skulle problematiseras. Här fanns formuleringar om konflikthantering, jämförelse mellan olika ekonomiska system och ökad problematisering och normkritisk värdeförmedling när det gällde önskan om framtida yrken (Lgr 80:36). Dessa skrivelser bar således spår av analys, värdeförmedling och konfliktperspektiv. T.ex. jämförelsen mellan olika ekonomiska system ligger Odenstads analysämne nära (Odenstad 2010:132–134). I anslutning till undervisningen om arbetsmarknad skulle även eleverna kritiskt granska prognoser om förutsättningar för att få jobb och ta egen ställning. Här konstaterade jag att detta med att kritiskt granska en prognos mycket väl kunde uppfyllas med en samhällsanalytisk konception. Det vill säga eleven fick kritiskt källgranska en samhällsfråga för att kunna möta det föränderliga samhället.

I denna undersökning visade jag på ännu fler möjliga tolkningar. Här i diskussionen ville jag visa att innehållet i samhällskunskapen hade en stomme av fakta och begrepp, men hur man sedan klädde denna stomme kunde göras på lite olika sätt. Därmed kunde man begagna sig av olika konceptuella verktyglådor. Bildligt talat öppnade Lgr 69 ett par fönster för andra ämneskonceptioner utöver fakta och orientering. Lgr 80 öppnade både dörrar och portar till flera uppfattningar om samhällskunskapsämnets syfte och innehåll. Utbildningsfilosofiskt tog Lgr 80 ytterligare ett steg mot vad Englund kallade en demokratisk utbildningskonception (Englund 2005:311). I undersökningen förklarar jag detta begrepp mer ingående.

### 5.5 Hur stämde då LPO 94 överens med de ämneskonceptioner som har gått som en röd tråd genom denna undersökning?

Genom att LPO 94 blev målstyrd och ännu mindre detaljstyrd än sin föregångare ökade lärarens handlingsutrymme betydligt. Jag ser här en konsekvens att det som Lindmark kallar för inre ramfaktorer, det vill säga lärarens egna uppfattningar fick än större betydelse i LPO 94 (Lindmark 2013:162). Det innebar att samhällskunskapsämnet, vilket av tradition är det ämne som lärarna kan påverka mest, ökade ytterligare. Det betydde att alla ämneskonceptioner som behandlats i uppsatsen är möjliga att använda. Här kunde jag dock konstatera att uppnåendemålen i styrdokumentet fortfarande krävde en viss faktorienerad ämnessyn för att uppfylla kraven för betyget G.

Ett visst mått av det Odenstad kallar för Orienteringsämne och det Lindmark kallar för fakta- och begreppsriktad ämneskonception kommer man således inte undan (Odenstad 2010:174 och Lindmark 2013:66–67). Som jag tidigare nämnde blev detta inslag det som kan beskrivas som fenomenet samhällskunskap utifrån Charles Tillys uppfattning (<http://professor.murmann.info/index.PHP/weblog/tillyr>). Det vill säga faktakunskaper i demokratiskt styre, samhällsekonomi och lag och rätt. Ett syfte om orientering kring dessa begrepp kom att bestå genom läroplanerna.

Exempel på skrivelser i LPO 94 där man förordade fakta orientering var där eleven skall förstå de gemensamma grundläggande demokratiska värdena (LPO 94:88). Man pekade även på vikten av kunskaper i svenskt styrelseskick, förstå innebörden av det grundläggande norm- och rättssystemet. Formuleringarna om kunskap, kännedom och förståelse om ovan nämnda lärostoff pekade i riktning mot orienteringsämne och fakta och begreppskonception. Detta gällde det som omfattade uppnåendemålen i LPO 94. Odenstads orienteringsämne var utifrån

detta perspektiv en skraddarsydd grundkurs för att bli godkänd i samhällskunskap i LPO 94. Dock fanns ett oproportionerligt stort fokus på stasskicksfrågor i Odenstads orienteringsämne (Odenstad 2010:98). Uppnåendemålen i LPO 94 skulle även omfatta kunskaper i lag och rätt. Dessa frågor återfanns bara i det Odenstad kallade för diskussionsfrågor. Detta är något problematiskt utifrån likvärdighetsperspektivet i LPO 94. För det första uppfyller inte läroplanen likvärdig utbildning genom att man har en grundkurs och en överkurs. För det andra blir likvärdigheten än sämre i Odenstads konception samhällskunskap som orienteringsämne när man erbjuder en bantad form av uppnåendemålen (Odenstad 2010:155).

Lindmarks fakta och begreppsriktning har inte den inbyggda problematiken då den innehållsmässigt är mer heltäckande än Odenstads orienteringsämne (Lindmark 2013:66). Denna konception får dock problem att uppnå strävansmålen. De faktainriktade inslagen i LPO 94 har sin motsvarighet i Englunds samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap vilken hade sin grund i de akademiska disciplinerna (Uljens 1997:140).

### 5.6 Till sist, vad kunde man då se av alla de andra konceptionerna?

Värdegrundsinriktningen är tydlig i LPO 94 där eleven i strävansmålen ska omfatta och praktisera demokratins värdegrund. Detta var den viktigaste beståndsdel i Lindmarks värdegrundsinriktade ämneskonception. Det vill säga överföring av värdegrund (Lindmark 2013:66). Vidare såg vi exempel på medborgarfärdighetskonception där eleven skulle utveckla sin förmåga att argumentera och få tilltro till sin egen förmåga och aktivt delta i samhället. Medborgarfärdigheten i Lindmarks ämneskonception handlade just om detta, att utveckla förmågor till att vara aktiva i samhället och påverka detsamma (Lindmark 2013:67).

Vidare inbjöd LPO 94 till mycket av reflektion, analys och diskussion. I kursplanen såg vi spår av Odenstads diskussionsämne knutet till den egna identiteten (LPO 94:65). T.ex. reflektera över mänskligt handlande och livssituationer för att öka tryggheten i den egna identiteten (Odenstad 2010:128 och LPO 94:65). Analytiska ansatser stod också att finna i LPO 94 där man skulle granska kritiskt och ta ställning. Här såg vi spår av Lindmarks samhällsanalytiska konception vilken handlade om källkritiska färdigheter. Att kritiskt granska och ta ställning i LPO 94 hamnar utifrån Englunds typologier närmast det han kallade förberedelse för aktivt medborgardeltagande genom kritiska betraktelser med konfliktperspektiv (Uljens 1997:140). Kopplingar till Odenstads analysämne kan även skönjas, där eleven i LPO 94 skulle värdera och analysera ett informationsflöde och visa på förståelse utifrån olika tolkningsmöjligheter och presentera alternativa lösningar.

Till sist; samhällskunskapens styrdokument i LPO 94 innebar ett stort genombrott för lärarnas stoffrepertoar. De inre ramfaktorerna fick således som ovan nämnts än större betydelse i LPO 94. En ramfaktor, vilket Lindmark nämnde i sin avhandling, kunde dock innebära vissa begränsningar i den didaktiska friheten. Detta var den inre ramfaktorn han benämnde som den lokala skolkulturen (Lindmark 2013:27). Ett arbetslag som förordar en fakta- och begreppsriktad ämneskonception kan hålla en värdegrundsinriktad ämneskonception som för "flummig". En lärare vilken t.ex. förordar en värdegrundsinriktad ämneskonception kan uppleva sig tvungen att närma sig arbetslagets ämnessyn. Självklart kan det också vara tvärtom, det vill säga att majoriteten i arbetslaget förordar värdegrundinriktning.

Avslutningsvis, när det gäller LPO 94 och dess frihet i att välja väg, bör denna läroplan (samhällskunskapen) ses i ljuset av genombrottet av det Englund kallar den demokratiska konceptionen. Det vill säga fokus på individens önskan och behov istället för samhällets (Englund 2005:302).

## 5.7 Slutdiskussion

Under denna undersökning har kursplaner i ljuset av olika ämneskonceptioner i samhällskunskap visat på ett stundom ganska spretigt ämne. Här framgår exempelvis en mer konservativ ämnessyn där fakta och begrepp kring samhällets uppbyggnad och funktion står i fokus. Vidare framträder ämneskonceptioner vilka betraktar samhällskunskap som en medborgarförberedelse där deltagande och källkritiskt granskande står i fokus. Andra sätt att se på samhällskunskapsämnet är t.ex. en värdegrundsinriktad ämneskonception där eleverna skulle ta till sig en demokratisk värdegrund bestående av delar som empati, solidaritet och jämställdhet.

Utifrån styrdokumentet i läroplanerna kan konstateras att ämnet samhällskunskap har visat på en stor förändring genom åren. I Lgr 62 framträdde ett detaljrikt ämne vilket kan beskrivas som ett orienteringsämne kring fakta och begrepp. Innehållet hade sin absoluta kärna kring funktionella inslag kring de demokratiska institutionernas uppbyggnad och funktion samt kring yrkesorientering.

När det gäller styrdokumentens skrivningar har det kunnat konstateras att innehållfokuserade styrdokument likt Lgr 62 gör att det yttre ramfaktorerna blir högt tongivande. När de yttre ramfaktorerna blir dominanta som i Lgr 62 och till stora delar i Lgr 69 minskar lärarens möjligheter att påverka sitt ämne betydligt. De ämneskonceptioner vilka ingick i denna undersökning vilka passade in på Lgr 62 och Lgr 69 var den Lindmark kallade fakta och begreppsriktad ämneskonception och det sätt att se på ämnet som Odenstad kallade ett orienteringsämne. En snäv läroplansskrivning minskar således den didaktiska friheten. Bredare läroplansskrivningar som i LPO 94 ökar däremot den didaktiska friheten. LPO 94 med sina mer målfokuserade läroplansskrivningar med inslag av värdegrundsfrågor ökar den didaktiska friheten betydligt. Bredare läroplansskrivningar likt LPO 94 passar därmed in på fler ämneskonceptioner än Lgr 62.

Visserligen kunde vissa delar av LPO 94:s skrivelser tillgodoses med fakta och begreppsriktning men den starka värdegrundsprofil som LPO 94 trots allt hade, så passade de diskuterande och värdegrundsinriktade profilerna in bättre. Att ta till sig värden som solidaritet, empati och jämställdhet vilka poängteras i LPO 94 blir svårare med bara faktainläring. Som tidigare framgick i undersökningen riktade även Christina Odenstad en försiktig kritik mot den stora fakta- och begreppsriktningen i fråga om lärares provkonstruktioner. Här hänvisade hon till LPO 94:as skrivelser om problematisering av just demokratifrågor.

För att återgå till begreppet ramfaktorer kunde det konstateras att de yttre ramfaktorerna med tiden kom att minska till förmån för de inre ramfaktorerna. Inre ramfaktorer som vår personliga kulturella bakgrund, livsåskådning och politiska hemvist kan i detta fall leda till stora variationer av samhällskunskapsämnet beroende på vem läraren är. Detta gör att vi som lärare måste fråga oss själva vad som i vår personliga ryggsäck påverkar undervisningen. Finns det element av inre ramfaktorer hos mig som jag kanske borde förstärka eller element vilka jag borde tona ned?

Med större frihet ökar även ansvaret hos oss lärare.

## 5.8 Vidare forskning

Under detta arbetes gång har det slagit mig att de lokala arbetsplanerna som var i bruk under tiden för Lgr 80 och LPO 94 kan ha varit ganska omfattande. Detta inte minst under perioden för LPO 94, där lokala arbetsplaner för t.ex. samhällskunskapen kunde se relativt olika ut. Under ett samtal med en pensionerad samhällskunskapslärare i Nässjö kommun berättade han för mig att arbetet med lokala arbetsplaner tog tre år att genomföra. Han berättade att det hade varit den mest ansträngande tiden under hans yrkesverksamma år men samtidigt den allra roligaste. Han menade att målstyrningen ställde mycket högra krav på kommun, skola, arbetslag och lärare. Han påpekade dock att skolor i andra kommuner inte hade arbetat fram så omfattande lokala arbetsplaner för samhällskunskapen.

Under mitt samtal med denne lärare väcktes idén om en eventuell framtida studie av lokala arbetsplaner i samhällskunskapen under 1980- och 1990-talet. I denna studie skulle ett antal lokala arbetsplaner kunna ingå från ett spritt geografiskt område i Sverige. Vidare skulle dessa arbetsplaner kunna jämföras mot läroplanerna eller kanske mot de olika ämnesuppfattningar om samhällskunskap vilka ingår i denna studie.

Frågeställningarna skulle kunna lyda: Hur såg de lokala arbetsplanerna ut i samhällskunskapen ut i X antal skolor? Vad ansågs som viktig kunskap lokalt? Vad var syftet? Vilka skillnader kan eventuellt framkomma? Hur förhåller sig de lokala arbetsplanerna i förhållande till läroplaner och ämnesförståelse?

Detta är tänkbara tankar kring en framtida studie men skulle självklart behöva spetsas till och avgränsas ytterligare. Men eftersom man kan misstänka att de lokala arbetsplanerna kunde se ganska olika ut vad gäller ambitionsnivån kunde detta få konsekvenser för likvärdigheten i utbildningen.

En sådan studie kunde därför uppfylla ett syfte och vara relevant.

## 6. Referenslista

- Backman, J. (1998), *Rapporter och uppsatser*, Lund; Studentlitteratur
- Englund, T. (2005), *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Englund, T. (1986), *Curriculum as a political problem*, New York: Chartwell Learning & Development Limited
- Englund, T. (1994), *Samhällsorientering och demokratin i skolan*, Kap 5-8. Uppsala: Universitetet i Uppsala
- Harboe, T. (2013), *Grundläggande metod*, Falkenberg : Prepress Team Media Sweden AB
- Isling, Å. (1974), *Vägen till en demokratisk skola*. Falköping: Gummessons Boktryckeri AB
- Isling, Å. (1980), *Kampen för och mot en demokratisk skola 1*. Stockholm: Stockholms Universitet
- Lindmark, T. (2013), *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Pedagogiska institutionen
- Morawski, J. (2010), *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro : Örebro universitet
- Odenstad, C. (2010), *Prov och bedömning i samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press
- Patel, P. och Davidsson, B. (2010), *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur AB, Lund
- Skolöverstyrelsen (1962), *Läroplan för grundskolan*. Lgr 62. Stockholm: SÖ-förlaget
- Skolöverstyrelsen (1969), *Läroplan för grundskolan*. Lgr 69. Stockholm: Liber
- Skolöverstyrelsen (1969), *Läroplan för grundskolan 2 Supplement: kompletterande anvisningar och kommentarer Orienteringsämnena Högstadiet*, Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1969), *Läroplan för grundskolan 2 Supplement: kompletterande anvisningar och kommentarer Orienteringsämnena Lågstadiet Mellanstadiet*, Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1980), *Läroplan för grundskolan*. Lgr 80, Stockholm: Liber
- Svenska språknämnden (2002), *Svenska skrivregler*, Stockholm: Liber
- Utbildningsdepartementet (1994), *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna*. LPO 94 och LPF 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Starin , B. och Svensson, P-G. (1994), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur AB, Lund

Uljens, M. (1997), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur AB, Lund

Wallèn, G, (1996), *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*, Lund: Studentlitteratur AB, Lund

### **Digitaliserade källor**

Internet 1 <http://professor-murmann.info/index.php/weblog/tillyr> 2015-08-18, kl.: 13:06

Internet 2 <http://sv.wikipedia.org/wiki/L%C3%A4roplan> 2015-08-18, kl.: 13:27