

Fakulteten för lärande och samhälle

Samhälle, kultur, identitet



**Examensarbete i Samhällskunskap gymnasieskolan**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Lärares erfarenheter av ämnesplanen för  
kursen Samhällskunskap 1 b**

*Teachers Experiences of the Curriculum of Course 1 b in Social  
Studies*

**Björn Enroth**

KPU, ämneslärarexamen, 90 hp  
Datum för slutseminarium 2019-01-21

Examinator: Anders Lindh  
Handledare: Magnus Persson



# Abstract

This paper explores the curriculum of the Swedish social science course Samhällskunskap 1 b. This is done by analyzing the curriculum in question combined with semi-structural interviews of five teachers, exploring their experiences in teaching the course. The paper applies theories associated with street-level bureaucracy, originally from Michael Lipsky. The premise of the study is that teachers are bureaucrats who must follow a specific curriculum. The study concludes that the theories of street-level bureaucrats are applicable to the situation of social science teachers in their relation to the curriculum. The study also concludes that the interviewed teachers all interpret the curriculum in slightly different manners. This could in turn be seen as a possibility for the individual teacher to adapt the course to suit a range of students, as well as something that potentially threatens the fundamental reasons of a curriculum.

**Key words:** Anna Karlefjärd, Bo Rothstein, begreppsförståelse, frontlinjebyråkrater, likvärdighet, Max Weber, Michael Lipsky, mångtydighet, rättssäkerhet, ämnesplan

# Innehållsförteckning:

<b>Innehållsförteckning:</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrund .....	6
<b>2. Syfte &amp; Frågeställningar</b> .....	<b>7</b>
2.1 Syfte .....	7
2.2. Frågeställningar.....	7
<b>3. Forskningsöversikt</b> .....	<b>8</b>
<b>4. Teoretiska perspektiv</b> .....	<b>12</b>
4.1 Från Webers byråkrat till professionalist .....	12
4.2 Frontlinjebyråkratteorin .....	13
<b>5. Metod</b> .....	<b>16</b>
5.1 Analys av ämnesplanen.....	16
5.2 Intervjuer .....	17
5.3 Forskningsetik .....	19
<b>6. Analys av ämnesplanen för Samhällskunskap 1 b</b> .....	<b>21</b>
6.1. Ämnets syfte.....	21
6.1.1 Syftestext.....	22
6.1.2 Måltext .....	23
6.2 Om centralt innehåll .....	24
6.3 Begrepp .....	26
6.4 Slutsatser .....	28
<b>7. Resultat av intervjuer</b> .....	<b>29</b>
7.1 Centralt innehåll .....	29
7.2 Begreppsförståelse .....	30
7.3 Är ämnesplanen bra?.....	33
7.4 Övrigt?.....	33
7.5 Skolverkets stödmaterial .....	34
<b>8. Analys, slutsats &amp; diskussion</b> .....	<b>35</b>
8.1 Ämnesplansanalys & intervjuresultat.....	35
8.1.1 Angående ämnets syfte.....	35
8.1.2 Angående centralt innehåll.....	35
8.1.3 Angående begrepp.....	36
8.2 Lärare = frontlinjebyråkrater? .....	37

8.3 Slutsatser & diskussion .....	38
<b>Referenser.....</b>	<b>42</b>
<b>Bilaga: Intervjuguide .....</b>	<b>45</b>

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Under mina VFU-perioder har jag haft möjlighet till många stimulerande samtal med olika lärare. En del av läraruppdraget som uppkommit i diskussioner flera gånger är gällande ämnesplanerna – både i ämneslag och på tu man hand med olika lärare. Gemensamt för alla undervisande lärare är att de ständigt måste förhålla sin undervisning och bedömning till ämnesplanerna. Genom diskussionerna jag tagit del i eller lyssnat på, har jag förstått att olika lärare verkar ha olika åsikter kring vilken funktion ämnesplanerna har, hur mycket inflytande deras innehåll ska få i undervisningen och hur de bör tolkas. Många lärare har t.o.m. uttryckt hur ämnesplanerna är något som hindrar dem i undervisningen. Andra har sagt att de inte hinner med allt som ämnesplanerna påbjuder dem att behandla i sin undervisning.

Ämnesplanen är alltså något som undervisande lärare måste förhålla sig till. Samtidigt verkar lärare skilja sig åt i hur de förhåller sig till den. Ur detta konstaterande föddes ett intresse att utforska frågan vidare. Eftersom samhällskunskap är ett av mina undervisningsämnen tyckte jag det var intressant att avgränsa studien till det ämnet. Just samhällskunskap är intressant även av andra skäl – många gånger lyfts det fram som ett aktualitetsämne, d.v.s. att det är (eller i alla fall kan vara) beroende av det politiska och mediala världsläget just nu.

## 2. Syfte & Frågeställningar

### 2.1 Syfte

Jag vill ta reda på hur lärare förhåller sig till ämnesplanen. I syfte att komma fram till något konkret har jag valt att fokusera på den specifika kursen Samhällskunskap 1 b i samhällskunskapsämnesplanen för gymnasieskolan. Resultatet undersöks i relation till teorier kring frontlinjebyråkrater.

### 2.2. Frågeställningar

För att kunna uppnå syftet har tre frågeställningar tagits fram och varit utgångspunkt för studien:

- I. Vad har lärare för erfarenheter av undervisning i kursen Samhällskunskap 1b när det kommer till uppfyllelse av ämnesplanens preciserade mål och innehåll?
- II. Hur förhåller sig svaret på fråga I. till min tolkning av ämnesplanens preciserade mål och innehåll för kursen Samhällskunskap 1b?
- III. Varför förhåller sig svaren på fråga I. och II. som de gör?

Svaret på I. avser jag nå genom intervjustudien (kap. 7 och bilaga). Svaret på fråga II. avser jag nå genom ämnesplansanalysen (kap. 6) tillsammans med intervjustudien. Svaret på fråga III. avser jag nå genom slutanalys och diskussion (kap. 8).

### 3. Forskningsöversikt

I en internationell kontext kan den här studien påstås tillhöra det forskningsfält som kallas för Curriculum Studies. Inom fältet studeras skolans styrdokument så som läro- och ämnesplaner på olika sätt. Kärnfrågor som studeras kan sägas vara: Vad? Vem? Hur? utifrån olika perspektiv som har med läro- och ämnesplaner att göra. Likaså studeras det som kallas för dold läroplan, vilket är ett mycket bredare fält som utgörs bl.a. av vilka normer och diskurser som råder inom skolan (Tyson, 2008). I ett svenskt sammanhang utgörs fältet således av forskning där vad-, vem-, hur-frågor studeras med utgångspunkt i läroplaner, ämnesplaner och andra styrdokument. Liksom det i en bredare mening kan inbegripa mer dolda men närvarande mekanismer, t.ex. vad som är ett förväntat beteende bland lärare och elever.

Beträffande den dolda läroplanen är Donald Broadys bok ”Den dolda läroplanen” nämnvärd. Broady uppmärksammar forskning som visar att den dolda läroplanen bland annat består av att mycket tid i undervisningen utgörs av att eleverna får lära sig vänta, underordna sig lärarens osynliga auktoritet, vara uppmärksamma o.s.v., snarare än att lära sig den kunskap som styrdokumentet påbjuder. Som Broady ser det är det stora problemet med den dolda läroplanen just att den är dold, snarare än vad den består i (Broady, 1981. s. 114-205). Även om jag inriktat mig på att behandla ämnesplanen för Samhällskunskap 1b, vilket är en ”öppen del” av läroplanen, är konceptet av den dolda läroplanen bra att komma ihåg. Även den ”öppna”, eller faktiska läroplanen om man så vill, sätter ramen för vad den dolda läroplanen kommer inbegripa.

Mycket kan studeras kring ämnesplaner i mer generell mening men den här uppsatsen fokuserar på en specifik ämnesplan och vad lärare har för erfarenhet av den. Forskning som gjorts i samma kontext är därför i någon mening mer intressant än annan forskning. Om relationen mellan en ämnesplan och lärares undervisning ska studeras, är ju forskning som behandlar samma ämnesplan mer relevant än någon annan.

Det finns en del forskning som behandlar just det. Exempelvis Göran Moréns avhandling kring begreppet *samhällsfrågor* är en sammanskrivning av tre tidigare publicerade artiklar inom fältet. Avhandlingen utforskar hur *samhällsfrågor* som begrepp i ämnesplanen tolkas och används av lärare i deras undervisning (Morén, 2017). Delar av avhandlingens slutsatser uppmärksammas i uppsatsens ämnesplansanalys.



Även Joakim Öberg har skrivit en avhandling som rör sig i delvis samma fält. Öberg har intervjuat tio samhällskunskapslärare utifrån föresatsen ta reda på vilka faktorer som är viktigast i transformationen från samhällskunskap som ämne, till den faktiska undervisningen (Öberg, 2016). Öberg identifierar i sin studie flera dimensioner som påverkar lärarnas transformering av ämnet, men ger ändå ganska stort utrymme åt styrdokumentens påverkan (Öberg, 2016, s. 189-218). Hans slutsats är bl.a. att olika lärare ser olika faktorer som viktigast, varav några trycker särskilt på styrdokumentet – så som ämnesplaner, medan andra mer ser till sin egen bakgrund (Öberg, 2016). Även om inte alla de intervjuade lärarna ser styrdokumentet som den viktigaste faktorn, har de alla olika åsikter om dem. Exempelvis beskriver flera av de intervjuade lärarna hur införandet av Lgr11 och Lgy11 inneburit förändringar i undervisningen, där några är positiva och tycker att en större tydlighet kring vad undervisningen ska inbegripa finns, medan andra är mer kritiska och menar att det p.g.a. fortsatt stort tolkningsutrymme inte alls blivit tydligare (Öberg, 2016, s. 139-159). Det man kan utläsa från Joakim Öbergs studie i förhållande till denna uppsats är att lärare verkar ha olika relation till styrdokumentet, och lägger därmed olika vikt vid dem. Föreliggande uppsats kan på så vis bidra med att tydliggöra några lärares synpunkter kring varför ämnesplanen för kursen Samhällskunskap 1 b kan betraktas som mer eller mindre bra.

Ytterligare en studie inom ramen för samma fält är gjord av Torbjörn Lindmark och handlar om samhällskunskapslärares ämnesförståelse (ämneskonceptioner). Utifrån enkäter, djupintervjuer och analys av prov kom han fram till att olika lärare har olika konceptioner av vad samhällskunskap är. Dessutom kom han fram till att det ofta finns en skillnad mellan ämneskonceptionerna när lärare fick berätta om det i intervjuer, i kontrast till när betygsgrundande material (t.ex. prov) av samma lärare analyserades (Lindmark, 2013). På så vis pekar även Lindmarks studie mot att lärare tolkar styrdokumentet på olika sätt, liksom att en och samma lärare kan tolka dem olika beroende på perspektiv.

I sammanhanget är även Anna Karlefjärds studie kring samhällskunskapslärares friutrymme intressant att uppmärksamma. I sin licentiatavhandling intervjuar hon samhällskunskapslärare kring deras friutrymme i förhållande till Samhällskunskapen som ämne, därmed bland annat i förhållande till styrdokumentet (Karlefjärd, 2011). På så vis studerar hon delvis den del av området som jag är intresserad av. Karlefjärd kommer bland annat fram till att de lärare hon intervjuat har en snarlik grundläggande uppfattning om vad undervisning i Samhällskunskap A ska vara. Hon menar dessutom

att de intervjuade lärarna är så pass samstämmiga i sina utsagor om vad som är centralt i undervisningen att det kan ses som slags diskurs bland samhällskunskapslärare (Karlefjärd, 2011. s. 108-109). Karlefjärd kommer även fram till att lärarna försöker anpassa undervisningen beroende på elever, vilket påbjuds av styrdokument samtidigt som det riskerar hota likvärdigheten (Karlefjärd, 2011. s. 109-112). I förhållande till styrdokumentet kommer Karlefjärd även fram till att merparten av de intervjuade lärarna känner sig fria men på olika sätt. Några lärare bryr sig inte om styrdokumentet och känner sig på så sätt fria. Andra tycker styrdokumentet är bra och ser öppenhet i formuleringar som möjliggörare till friutrymme medan andra tycker den är otydlig, vilket även det ger ett friutrymme för lärarna (Karlefjärd, 2011. s. 121-122). Studien är gjord när föregående styrdokument (d.v.s. före Lgy11) var gällande och på så vis kan den inte fullt ut sättas in i dagens kontext, även om den behandlar samma skolämne. På så vis finns det utrymme att göra en likartad undersökning om lärarnas friutrymme utifrån dagens situation, med Lgy11 och gällande ämnesplan som grund. Karlefjärds studie inramas delvis av en teoribildning vilken är applicerbar även i dagens situation. Karlefjärd använder bland annat teoribildningen som kommit att kallas för frontlinjebyråkratiteorin, vilken är utgångspunkt även i denna uppsats. Mer om teorin tas upp under uppsatsens teoriavsnitt.

En gemensam faktor för den forskning jag tittat på inom ämnet är att alla studier på olika vis, även om med delvis olika resultat, pekar mot att samhällskunskap som ämne är väldigt brett. Förståelsen av vad samhällskunskap är, eller bör vara, verkar skilja sig åt mellan olika lärare. På så vis kan konstateras att det finns stort utrymme till tolkning av vad ämnet är, även om ämnesplan (curriculum) finns. Ett liknande brett förhållningssätt finns enligt Johan Sandahl i forskarvärlden kring ämnet (Sandahl, 2015). Sandahl menar att studier om samhällskunskapsämnet görs i flera olika discipliner och genom skilda forskningsgemenskaper som många gånger inte överlappar varandra i fråga om epistemologi. Som exempel ger han att studier kring ämnet görs inom ramen för statsvetenskap, sociologi, läroplansteori, pedagogik och samhällskunskapsdidaktik (Sandahl, 2015. s. 45-46). Enligt Sandahl är samhällskunskapen som skolämne en blandning mellan flera akademiska discipliner som sociologi, nationalekonomi, rättsvetenskap och statsvetenskap, och har därför ingen akademisk motsvarighet. Vidare menar han att det därför är svårt för forskare att på ett gemensamt sätt ringa in vad ämnet faktiskt är (Sandahl, 2015. s. 48-49). Just därför är det extra intressant att ytterligare studera vad Samhällskunskap är utifrån ämnesplanen,

liksom utifrån vad samhällskunskapslärare anser om ämnesplanen i förhållande till ämnet.

Forskningsöversikten visar att det finns ett forskningsfält som den föreliggande studien kan sättas in i sammanhang med. Mycket angränsande forskning finns, där syftet med denna studie delvis utforskas. Samtidigt finns det inte någon studie som behandlat de frågeställningar jag är intresserad av på ett ingående sätt, och på så vis finns det utrymme att försvarbart genomföra föreliggande studie.

## 4. Teoretiska perspektiv

### 4.1 Från Webers byråkrat till professionalist

I någon mening kan läraren ses som en byråkrat, en tjänsteman som får sina arbetsuppgifter beskrivna i ett policydokument som utformats av en myndighet utifrån politiska beslut. Den mest kända teoretiseringen kring byråkratin som styrelseform är gjord av Max Weber. För honom leder samhällsutvecklingen mot rationalitet i styrelseskicket – och däri ligger för honom utveckling mot byråkrati (NE b). Teorin har minst sagt varit inflytelserik inom flera olika akademiska discipliner och begreppen byråkrati och byråkrat ingår idag i vårt vardagliga språkbruk.

Weber målar upp en ganska dyster bild av byråkraten och menade att: ”I flertalet fall är han endast en kugge i en ständigt fungerande mekanism, som föreskriver honom en i huvudsak fixerad marschroute.” (Weber, 1987. s. 83). För att fortsätta i samma dystra anda kan framföras att lärarnas beroende av att följa ämnesplaner och andra styrdokument i dagens skola gör dem till en slags kugge i ett byråkratiskt system. Något som stärker denna syn på lärarna i weberiansk anda är införandet av lärarlegitimation i skollagen år 2011 (SFS 2011:326). Weber kopplade nämligen ihop byråkratisering med en rationalisering av utbildning. På så vis menade Weber att utbildning i det byråkratiska systemet går mot en yrkes- och expertmentalitet med olika specialistexamen och utbildningscertifikat (Weber, 1987. s. 92-95). Utifrån detta synsätt betraktat, kan den moderne läraren med tillhörande legitimation påstås vara en slags specialiserad byråkrat.

Samtidigt finns det sådant som talar för att läraren inte är blott en ”kugge i ett maskineri”. Statsvetaren Lennart Lundquist har klassificerat personalen inom offentlig förvaltning i olika kategorier och menar att tjänstemännen utgörs dels av byråkrater, dels av professionella. Lundquist menar att de professionella innehar stor kunskap och han sätter bl.a. lärare i den senare kategorin (Lundquist, 1992. s. 142-146). Kombinerar man synsätten framkommer en bild av läraren som är en slags byråkrat eller kugge, som samtidigt besitter ett kunskapskapital, eller för att fortsätta det metaforiska uttrycket: ett kughjul med väldigt många kuggar på.

## 4.2 Frontlinjebyråkratteorin

Teorin tillskrivs vanligen Michael Lipsky (Lipsky, 2010)<sup>1</sup> även om det bör nämnas att många andra skrivit om, och utvecklat den efter honom. För Lipsky är en frontlinjebyråkrat en offentligt anställd tjänsteman som interagerar med medborgare utifrån givna ramar, d.v.s. utifrån policydokument. Som exempel på frontlinjebyråkrater nämner Lipsky bl.a. poliser, socialarbetare och lärare (Lipsky, 2010. s. 3 & 13-14)<sup>2</sup>. Lipsky menar att frontlinjebyråkraten måste handla delvis utifrån eget omdöme även om styrd utifrån policy. Detta eftersom frontlinjebyråkraterns arbetssituation är för komplex och situationsbunden för att preciserade policydokument fullt ut kan användas. I fallet med lärare ger Lipsky som exempel att samhället har en slags övertygelse om att varje elev förtjänar bemötande utifrån den specifika kontexten läraren möter henne i (Lipsky, 2010. s. 13-16). Man kan tolka det hela som att läraren i viss mån blir styrd av policydokument men även förväntas använda sitt eget omdöme i mötet med eleverna, beroende på kontext.

I sin bok "Street-level Bureaucracy" behandlar Lipsky en rad olika villkor och konsekvenser i förhållande till frontlinjebyråkraternas arbete. Teoribildningen i sin helhet är alldeles för omfattande för att vara fruktbar i detta sammanhang. Det som redan uppmärksammas som signifikant är att även om styrd måste byråkraten agera delvis utifrån eget omdöme. En aspekt som är relevant i dagens sammanhang utifrån konstaterandet är gällande resurser. Lipsky menar att frontlinjebyråkraten ofta jobbar utifrån knappa resurser. I lärarens fall menar han att denna knapphet av resurser kommer till uttryck genom hög elev-till-lärare ratio; detta leder i sin tur till ett för litet utrymme att kommunicera med varje enskild elev på ett sätt som krävs för att bra utbildning ska kunna ges. Den höga ration kan enligt Lipsky även leda till att läraren måste lägga fokus på att upprätthålla ordning i klassrummet snarare än att undervisa (Lipsky, 2010. s. 29-33). På så vis kan konstateras att läraren som frontlinjebyråkrat måste balansera både policy och omdöme i en för många stressig arbetssituation.

I slutet av boken ställer sig Lipsky frågan om frontlinjebyråkraten kan styras mer, d.v.s. att utrymmet för det egna omdömet minimeras. Lipsky menar att det kan göras

---

<sup>1</sup> Först publicerad år 1980.

<sup>2</sup> Lipsky (2010) använde termen "street-level bureaucrats" som översatts på olika sätt till svenska. Jag använder termen "frontlinjebyråkrat" som bl.a. Bo Rothstein (2010) och Anna Karlefjärd (2011) tidigare har använt.

och i lärarnas fall blir det en fråga om att ledningen i så fall tydliggöra lärarens uppdrag, eller förtydligar förväntad standard av undervisningen. Vidare menar Lipsky att många frontlinjebyråkrater under en tydligare ledning kan känna en lättnad p.g.a. tydligare arbetsbeskrivning, samtidigt som status och auktoritet riskerar att minskas. Hur som helst står Lipsky fast vid att frontlinjebyråkratens eget omdöme aldrig kan tas bort som del i arbetet fullt ut (Lipsky, 2010. s. 223-224).

I sammanhanget är Bo Rothstein nämnvärd. Han menar att frontlinjebyråkratteorin fångar det han kallar demokratins svarta hål, nämligen att många beslut inom förvaltningspolitiken fattas av tjänstemän snarare än av folkvalda politiker – och konsekvensen att det ofta blir svårt att utkräva ansvar kring dessa beslut (Rothstein, 2010. s. 12). Även Lundquist tar upp en liknande problematik för demokratin och menar att de professionella tjänstemännens kunskapsauktoritet ibland kan väga tyngre än den politiska legitimiteten inom den offentliga förvaltningen (Lundquist, 1992. s. 143-144).

Enligt Rothstein legitimeras välfärdsstatens beslut traditionellt sett genom representationsprincipen, att folkvalda politiker beslutar om hur olika policys ska utformas. Samtidigt påpekar han komplexiteten och bristen av information i många förvaltningsrelaterade beslut, t.ex. när skolans styrdokument ska användas, och menar därför att politiska beslut rörande dessa frågor blir formulerade på ett generellt och målrelaterat sätt. Det blir då, enligt Rothstein, upp till frontlinjebyråkraten, läraren i detta fall, att fatta de konkreta besluten (Rothstein, 2010. s. 7-17). Man kan utifrån teorin därför säga att om läraren förlitar sig på sitt eget omdöme snarare än policydokumenten, kan det ses som ett slags demokratiproblem.

I sin studie om samhällskunskapslärares friutrymme applicerar Anna Karlefjärd teorin i kontexten av lärares arbete (Karlefjärd, 2011). Hon kommer i sammanhanget bl.a. fram till att: ”En allt för stor autonomi för frontlinjebyråkraten kan innebära en risk för medborgarna gällande både rättssäkerhet och likvärdighet” (Karlefjärd, 2011. s. 17). Den autonomi i förhållande till policydokumenten som frontlinjebyråkraten har, i detta fallet läraren, är enligt mig särskilt intressant i förhållande till likvärdigheten. Ofta uppmärksammas likvärdighet i skolan som eftersträvansvärt bland både politiker, myndigheter och forskare<sup>3</sup>. Så en särskilt intressant fråga är vad lärares autonomi får för konsekvenser i förhållande till idén om en likvärdig undervisning.

---

<sup>3</sup> Se t.ex. (Skolverket f) och (Kättström, forskning.se)

Teorin kring frontlinebyråkrater är intressant i förhållande till denna studie eftersom den påvisar att det finns ett spänningsfält mellan policydokumenten som vägledande underlag – i det här fallet ämnesplanen – och hur den används av tjänstemän, i det här fallet lärare. Graden av autonomi som finns i spänningsfältet är intressant att utforska eftersom det får stora konsekvenser för lärarnas utrymme att utforma undervisningen rent pedagogiskt, liksom det kan utgöra hot mot likvärdighet och rättssäkerhet i undervisningen. Dessutom kan teorin utgöra grund för att genom undersökningen ge en fingervisning om i vilken mån samhällskunskapslärare bör ses som weberianska byråkrater, kontra, professionella tjänstemän vilka agerar utifrån omdöme.

## 5. Metod

Kvalitativ metod är lämplig när man intresserar sig för innebörd eller mening snarare än statistiskt verifierbara företeelser (Alvehus, 2013. s. 20). Den här undersökningen lämpar sig i att utgå från en kvalitativ metod då materialet (ämnesplanen och intervjuer) berör innehåll och mening snarare än att vara kvantifierbara data. Utifrån de kunskaper kring metod jag har, och utifrån vad undersökningen syftar att uppnå, blir metodavgränsningen inom det kvalitativa fältet nedkokad till analys (av ämnesplanen) och intervjuer (med lärare). På så vis kan ämnesplanen tolkas och en bild presenteras av hur lärarna resonerar kring ämnesplanen i förhållande till sin undervisning. Med dessa två delar som bakgrund kan sedan en analys göras i syfte att besvara den tredje frågeställningen.

### 5.1 Analys av ämnesplanen

Att beskriva och analysera innebörden av en text kan klassificeras i enlighet med en rad metoder. Jag är av uppfattningen att det finns en poäng i att inte göra det. En diskursanalys eller en hermeneutisk metod är t.ex. båda förknippade med ontologiska och epistemologiska ställningstaganden som man inte nödvändigtvis vill behäfta sig med. Istället kan man låta analysen tala för sig själv och sedan får läsaren avgöra huruvida argumenten och slutsatserna är rimliga i förhållande till texten man analyserar.

Statsvetaren Ludvig Beckman skiljer på metodologi och analysteknik och menar att en metodologi utöver att diktera hur ett material ska samlas in och bearbetas (enligt honom en analysteknik) även innefattar teoribildning kring relationen mellan forskaren och materialet, samt hur vetenskap kan, ska eller bör genomföras (Beckman, 2005. s. 10). Jag är av en liknande uppfattning. Använder man sig av analystekniker, som i det här fallet kan kallas begrepps-, beskrivande- och innehållsmässig analys, snarare än en ”metod”, är det transparensen som är viktig och gör det hela vetenskapligt. Ambitionen med analys och beskrivning av ämnesplanen är därmed att tydliggöra grunderna för de slutsatser som dras. Rimligen är det ett fullt gångbart sätt för att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning av om slutsatserna är rimliga.



Ämnesplanen är ett empiriskt material men samtidigt grunden för den begreppsapparatur som används i praktisk undervisning. Alla kursiverade begrepp i uppsatsen återfinns i ämnesplanen och refererar till kontexten av ämnesplanen. De ska därför tolkas på samma sätt som man rimligen tolkar dem i ämnesplanen. Ämnesplansanalysen är dessutom den första delen av undersökningen som gjordes inom ramen för uppsatsen – på så vis ligger den till grund för hur intervjuguiden utformades och är därför på många sätt en teoretisk utgångspunkt även i analysen av intervjuerna.

## 5.2 Intervjuer

Eftersom uppsatsens syfte delvis är att ta reda på vilken erfarenhet lärare har av undervisning i förhållande till ämnesplanens måluppfyllelse måste lärares undervisning på något vis studeras. Intervjuer är ett bra tillvägagångssätt när man vill få reda på hur en eller flera personer känner och (/eller) tänker kring ett ämne eller fenomen (Alvehus, 2013, s. 81). Samtidigt skulle man kunna använda sig av andra metoder för att nå detta – eller ett liknande – syfte. Man skulle t.ex. kunna observera hur lärare bedriver sin undervisning under en lång tidsperiod. Givet tidsramen och omfattningen för en examensuppsats skulle det ta för lång tid och det är mitt huvudargument till varför jag inte väljer en sådan metod. Likaså gäller för en enkätundersökning, det skulle kunna göras men kan ta för lång tid i anspråk. Man kan t.ex. tänka sig att det efter ett första utskick är för få respondenter och att enkäten därför måste skickas ut igen. Man kan också tänka sig att respondenterna tar för lång tid på sig att svara i förhållande till tidsramen.

Intervjuguiden (se bilaga) gjordes utifrån vad som framkommit genom analysen av ämnesplanen. Ämnesplansanalysen är alltså en bakgrund till intervjustudien. På så vis kunde så relevanta frågor som möjligt i förhållande till både frågeställningarna och ämnesplansanalysen utformas. Exempelvis fråga tre och fyra i intervjuguiden utformades utifrån insikten från ämnesplansanalysen om att begreppsförståelse är en viktig aspekt av ämnesplanen. Resultatet var elva frågor vilka la grunden för de semi-strukturerade intervjuerna.

Urvalet till intervju gjordes utifrån tre kriterier: lärarna skulle vara behöriga samhällskunskapslärare och ha erfarenhet av undervisning i den aktuella kursen Samhällskunskap 1 b. Dessutom skulle de inte stå i någon form av beroendeställning till

mig som undersökare. Därmed bortsågs från kollegor med samma arbetsgivare som jag. Urvalet till intervjuerna gjordes vidare utifrån två lärare jag känner som jobbar på två olika skolor. Skolorna de jobbar på är belägna i Skåne och i Stockholmsregionen. De två kontakterna, en på vardera skolan, hörde med sina kollegor och på så vis fick jag kontakt med fler lärare som uppfyllde kriterierna och var villiga att ställa upp på intervju. Kriterierna såg till att respondenterna skulle vara relevanta i förhållande till forskningsfrågorna. På så vis är urvalet gjort utifrån vad Alan Bryman benämner som målstyrt urval (Bryman, 2018. s. 496). Utifrån vad syftet med studien är, d.v.s. att kvalitativt belysa svar på frågeställningarna, ser jag inga problem i hur urvalet har gjorts. Att jag har en personlig relation med två av lärarna torde inte påverka deras svar i intervjuerna eftersom svaren inte har med min relation till dem att göra.

I syfte att kunna besvara frågeställningarna analyseras ämnesplansanalysen och intervjuresultatet i relation till varandra. Härvid blir således frågan kring intervjuanalys relevant. Den vanligaste typen av intervjuanalys är en slags ad-hoc-metod där olika tekniker i efterhand används i syfte att skapa mening i intervju svaren. Det kan t.ex. röra sig om att först göra en översiktsläsning av svaren, sedan gå tillbaka till olika partier, göra kvantifieringar, räkna förekomsten av vissa begrepp o.s.v. (Kvale, 1997. s. 184-185). På så vis kan intervju svaren analyseras utifrån det som framkommit i ämnesplansanalysen. Även i detta fall anser jag transparens vara den bärande faktor som gör att en vetenskaplighet kan upprätthållas genom analysen.

En relevant fråga att diskutera utöver urvalet av lärare gäller intervju som metod på ett mer generellt plan. Johan Alvehus uppmärksammar några av de problem som är behäftade med metoden; intervju personerna kan ljuga i syfte att skönmåla sin situation; intervjuerna kanske bara säger något om det som de behandlar och har därför svag generaliserbarhet, m.m. (Alvehus, 2013. s. 82). Den kritik som Alvehus för fram håller jag delvis med om. Jag skulle t.o.m. vilja gå ännu längre. Om vi säger att X representerar hur lärare bedriver sin undervisning i relation till målpuppfyllelsen i ämnesplanen – kan en intervju på sin höjd visa hur läraren själv upplever X. Hur X faktiskt är kan inte nås genom en intervju. Om lärarens berättelse om X skulle visa sig överensstämma med X är det bara en tillfällighet eftersom det inte finns något sätt att i intervjun som metod kontrollera att upplevelsen av X och X faktiskt överensstämmer.

Dessutom går det inte att falsifiera en intervju – vilket medför att den aldrig kan vara falsk, och på så vis kan vi inte heller veta om den är sann<sup>4</sup>.

Denna kritik är bärande bara om man inte är tydlig med vad intervjumetoden kan och inte kan åstadkomma. Det intervjun kan göra är att säga hur t.ex. en lärare själv erfar att den utformat sin undervisning i förhållande till ämnesplanen – och om det är syftet att ta reda på är ju metoden perfekt. Dessutom kan en serie intervjuer ge en fingervisning om hur andra lärare kan tänkas göra, även om det inte går att generalisera något. På så vis har intervjun som metod ändå stora fördelar. Som Alvehus uttrycker det: "...intervjuer [...] en av de främsta och vanligaste metoderna för att komma åt personers subjektiva upplevelser och åsikter." (Alvehus, 2013. s. 81).

### 5.3 Forskningsetik

Intervjuerna är den del av uppsatsen där forskningsetik är relevant att beakta. I vetenskapsrådets aktuella skrift kan läsas om det grundläggande individskyddskravet och hur det delats in i fyra olika krav som ställs på forskning av det här slaget (Vetenskapsrådet, s. 5–14). Nedan följer de fyra punkterna samt hur jag anser intervjustudien lyckas uppfylla de krav som ställs.

- *Informationskravet:* Information om studiens syfte förmedlades, liksom information om hur respondenterna vid publicering kan få åtkomst till den. Dessutom påpekades att intervjun när som helst kunde avbrytas eller att enskilda frågor kunde väljas att inte besvaras, utan att någon följdfråga till varför så sker skulle ställas.
- *Samtyckeskravet:* Alla intervjupersoner var myndiga och samtycke erhöles implicit genom medverkan i intervju.
- *Konfidentialitetskravet:* Studiens syfte medför att lärarens professionella roll behandlas. På så vis ansåg jag att känsligare uppgifter än vad anonymitet skyddar inte borde komma fram. Det visade sig efter genomförda intervjuer att så stämde. Samtidigt, om upplysningar av särskilt känslig karaktär skulle ha framkommit, skulle de behandlas i enlighet med de etiska riktlinjerna. Vidare

---

<sup>4</sup> Resonemanget är inspirerat av Karl Poppers demarkationskriterie att vetenskapliga hypoteser måste gå att falsifiera (Thornton, 2018). Det går i strikt mening inte att verifiera en påståendesats, däremot kan vissa påståendesatser falsifieras. En intervjuad persons svar kan i hög grad antagligen inte falsifieras.

har anonymitet genomfört alla led av undersökningen. Intervjufilerna (ljud och transkribering) namngavs med arbiträra tecken snarare än namn.

- *Nyttjandekravet*: allt som sagts under intervjuerna kommer exklusivt att användas inom ramen för undersökningen och uppsatsen.

Genom att förhålla mig till kraven på ovanstående sätt anser jag att de etiska riktlinjerna har följts genomgående genom uppsatsens alla delar.

## 6. Analys av ämnesplanen för Samhällskunskap 1 b

Ämnesplanen för samhällskunskap i gymnasieskolan börjar med en generell text om vad Samhällskunskap är för något. I denna text framgår att ämnet är tvärvetenskapligt, baserat på bl.a. statsvetenskap och sociologi (Skolverket e, s. 1). Sedan följer en rubrik *ämnets syfte* där syftet med undervisning i ämnet preciseras (Skolverket e, s. 1-2). Beskrivning av kursen Samhällskunskap 1 b (hädanefter benämnt som 1b i texten) återfinns senare i ämnesplanen (Skolverket e, s. 8-10). Ämnesplanen för kursen 1b, liksom för andra gymnasiekurser i ämnet, är uppdelad i tre distinkta delar. Först preciseras vilken del av *ämnets syfte* som kursen behandlar, samt på vilket sätt det ska ske. Sedan följer en rubrik *centralt innehåll* där det i punktform radas upp vad undervisningen mer specifikt ska behandla. I 1b utgörs det *centrala innehållet* av elva punkter. Slutligen finns en tredje del bestående av *kunskapskrav* för kursen. I denna analys, vilken inriktar sig mot undervisning snarare än bedömning, är det således först och främst de två första delarna av ämnesplanen för 1b som är av intresse och kommer att behandlas.

### 6.1. Ämnets syfte

Texten är indelad i en syftestext och en målttext, syftestexten är i löpande text och innehåller även sådant som inte ska betygsättas. Målttexten är i punktform och innehåller sådant som ska betygsättas. Målttexten är mindre konkret formulerad än det *centrala innehållet* för respektive kurs (Skolverket b, s. 6-7). I ämnesplanen för 1b står det att kursen omfattar punkterna 1-5 i *ämnets syfte*. Det framgår av meningen efter att grundläggande kunskaper i ämnet ska behandlas (Skolverket e, s. 8). Målttexten i sin helhet utgörs av fem punkter, således är en rimlig tolkning att 1b ska syfta till att eleverna får grundläggande kunskap i allt som preciseras av målttexten. Det står däremot inte i ämnesplanen för 1b att undervisningen syftar även till syftestexten. Å andra sidan framgår det av rubriken *ämnets syfte* att undervisning i ämnet torde syfta till de mål och instruktioner som preciseras där. Således torde det vara underförstått att även

syftestexten är aktuell för kursen 1b. Påståendet för stöd från kommentarmaterialet till ämnet: ”Syftet beskriver i löpande text vilka kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla i ämnet” (Skolverket a, s. 1).

### 6.1.1 Syftestext

I texten ingår, som nämnts, även sådant som inte ska betygsättas. Underförstått formuleras sådant i texten som ska betygsättas. I kommentarmaterialet framgår att måltexten är en precisering av vad som i syftestexten ska betygsättas (Skolverket a, s. 1). På så vis är måltexten mer intressant att studera för att få reda på vad som förväntas inkluderas i undervisningen.

Det finns ändå aspekter av syftestexten som gör den intressant. Den är i någon mening originaltexten för vad ämnet syftar uppå hos eleverna. Detta syfte konkretiseras och styckas upp genom ämnesplanens andra delar. I det aktuella fallet med 1b är det *grundläggande kunskaper* i samtliga delar av vad texten tar upp som gäller. För andra kurser i ämnet är det färre delar eller undervisning på annan nivå än grundläggande som gäller. Det är värt att notera. Dessutom finns det en tydlig koppling mellan texten i *ämnets syfte* och läroplanen Lgy11. Det finns framförallt en stark koppling till Lgy11:s första kapitel om värdegrund i skolan. I kapitlet framgår bl.a. att arbete i skolan förutom kunskap ska främja att eleverna utvecklar vissa värderingar: ”I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” (Skolverket, 2011. s. 5). Även om en koppling till kapitlet nog kan göras även med andra ämnen, är det troligt att kopplingen är som störst till samhällskunskapen. I *ämnets syfte* för samhällskunskap finns nämligen beskrivet på ett mer konkret plan hur dessa värden genom undervisningen ska nås, t.ex. står att: ”...ska undervisningen bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet.” (Skolverket e, s. 1). De värden som uppmärksammas ur läroplanen torde allihop inkluderas i de förutsättningar som måste komma till stånd för att eleverna ska kunna utveckla förmåga till ett aktivt deltagande i samhällslivet. Många ryggar för övrigt instinktivt vid läroplanens formulering ”kristen tradition” och bara därför vill jag förtydliga att kristen tradition kan ses som ett samhälleligt arv snarare än som normativt ideal.

## 6.1.2 Måltext

Texten består som sagt av fem punkter. De första två börjar med orden ”Kunskaper om..” och radar upp vad det är eleverna ska få möjlighet att nå kunskap om. De tre sista punkterna börjar med orden ”Förmåga att...” och radar upp vilka förmågor eleverna genom undervisningen ska få möjlighet att utveckla (Skolverket e, s. 1-2). I kommentarmaterialet framgår att Skolverket inte formulerat punkterna i rangordning. Det framgår också att Skolverket inte anser att någon fulländning av punkternas innehåll kan nås (Skolverket a, s. 1). Med andra ord, det går enligt Skolverket inte att uppnå de kunskaper och förmågor som presenteras i måltexten fullt ut genom undervisningen, vare sig för lärare eller elever. Punkterna uttrycker snarare vad lärare och elever ska sträva mot. Med det i åtanke kan den tredje delen av kursplanen, d.v.s. *kunskapskraven*, ses som ribba för hur långt mot måltexten lärare och elever (på olika vis) genom undervisningen förväntas nå. Måltexten, och indirekt även *kunskapskraven*, är på så vis relevanta både för lärare och elever. Måltexten dikterar vad undervisningen förväntas behandla och leda till, *kunskapskraven* ger ett hum om förväntad nivå på det hela.

Formuleringen ”kunskap om...” finns inte i grundskolans kursplaner. Där är måltexterna för samtliga ämnen utformade genom formuleringen ”Förmåga att...”. I sin redovisning kring utvecklandet av ämnesplanerna förklarar och motiverar Skolverket skillnaden. De hade först tänkt formulera måltexternas punkter utifrån ”förmåga att...” även för gymnasieskolan men lade till flera formuleringar efter respons från olika branscher. Som exempel tas upp att det för vissa branscher inte räcker att deras anställda t.ex. kan använda sig av lagar och bestämmelser kring säkerhet, de måste även besitta kunskap om lagarna (Skolverket b, s. 7). Utan att resonera kring olika didaktiker kan konstateras att formuleringen ”kunskaper om...” kan tolkas som en uppmaning till klassisk undervisning där eleverna ska ha möjlighet att tillägna sig ett visst ämnesstoff. Det räcker som lärare alltså inte att t.ex. lära eleverna hitta i och använda FN:s deklaration om mänskliga rättigheter, de ska även ges möjlighet att förstå dokumentet ur en vidare kontext. Exakt hur det ska gå till verkar dock vara upp till den enskilde läraren.

## 6.2 Om centralt innehåll

I förra avsnittet konstaterades att undervisning i kursen 1b ska syfta till att eleverna får möjlighet att utveckla kunskaper och förmågor på grundläggande nivå som preciseras i måltextdelen av *ämnets syfte*. Hur detta syfte förhåller sig till de elva punkterna som utgör det *centrala innehållet* för kursen är en relevant fråga. I kommentarmaterialet står att: ”Det centrala innehållet anger vad som ska behandlas i undervisningen i varje kurs, för att eleverna ska få möjlighet att utveckla de kunskaper som beskrivs i målen.” (Skolverket a, s. 1). Det *centrala innehållet* är alltså en lista med punkter vilka uttrycker vad som ska ingå i undervisningen. Motiveringen till listan kan uttryckas som att om innehållet som behandlas i kursen följer punkterna i *det centrala innehållet* kan undervisningen nå syftet med kursen. Det tycks alltså inte ges mycket friutrymme för läraren att utforma innehållet i kursen så som hen själv finner lämpligt i förhållande till måltexten. Det är i sammanhanget en relevant fråga om en lärare får lov att strunta i det *centrala innehållet* om läraren upplever att den kan nå syftet som anges i *ämnets syfte* genom att behandla annat innehåll genom kursen. Det framgår av Skolverket att: ”...läraren måste i undervisningen behandla det som anges i det centrala innehållet.” (Skolverket b, s. 10). Således är det *centrala innehållet* tvingande att utgå ifrån vid planering och genomförande av undervisningen. Det framgår av samma text att undervisningen kan behandla andra delar av vad läraren anser är samhällskunskap, givet att det centrala innehållet i sin helhet också behandlas (Skolverket b, s. 10). Friutrymmet som lärare har i förhållande till det *centrala innehållet* ligger alltså i huvudsak i hur läraren väljer att tolka det som står i *det centrala innehållet*.

På ett vis kan man därför säga att det *centrala innehållet* är ett sätt för Skolverket att detaljstyra undervisningen i kurserna. Samtidigt ska man inte förringa vad möjligheten till tolkning kan innebära för den enskilde lärarens undervisning. Mer om tolkningsmöjlighet behandlas under underrubriken 6.3 Begrepp.

En annan aspekt vilken gör att undervisningen inte kan detaljstyras genom *centralt innehåll* har med undervisningstiden att göra. På högskoleförberedande program, som får agera exempel, har eleverna rätt till minst 2180 undervisningstimmar om 60 min. Det är upp till huvudmannen (d.v.s. kommun, eller styrelse för fristående skola) att avgöra hur många undervisningstimmar som ska läggas på varje kurs (Skolverket c). För en högskoleförberedande gymnasieexamen ska eleven ha läst 2500 poäng och vara



godkänd i minst 2250 poäng (Skolverket d). Således är det inte säkert att en 100-poängskurs, t.ex. 1b, motsvarar 100 undervisningstimmar. Troligtvis skiljer det sig stort mellan olika skolor då de har olika huvudmän. Det blir därför svårt att uttala sig generellt om vilken tid lärare kan lägga på olika delområden inom kursen 1b i rena undervisningstimmar. Däremot kan man dra slutsatsen att 1/11 av tiden kan läggas på varje punkt i det *centrala innehållet* om tiden ska fördelas lika mellan dem, för de är ju 11 punkter. De två sista punkterna utgör dock innehåll vilket man kan förmoda rymms inom ramen för undervisning och provtillfällen inom de första nio punkterna. De två sista punkterna har nämligen med begrepps-, metod-, teorianvändning och olika presentationsformer att göra (Skolverket e, s. 8). På så vis beskriver de inte vilket ämnesstoff som ska tas upp, snarare hur ämnesstoffet beskrivet i de resterande punkterna ska behandlas. Således torde det vara mer rättvisande att säga att en jämn fördelning av innehållet i undervisningen blir 1/9 av undervisningstiden. 1/9 av tiden kan läggas på var och en av de första nio punkterna i *centralt innehåll* om undervisningstiden ska fördelas lika mellan dem. Hur många undervisningstimmar 1/9 är beror på huvudmannens sätt att tidsfördela mellan olika kurser. 1/9 kan vara alltifrån över nio undervisningstimmar ner till kanske fyra-fem undervisningstimmar. De två sista punkterna kan hur som helst läggas ut jämnt över de andra nio.

Det hela blir dock än mer komplext. Minns att det inte finns någonting som säger att en lärare inte kan ta upp andra saker i sin undervisning, givet att det *centrala innehållet* tas upp. En lärare kan därmed välja att lägga mindre än en 1/9 av undervisningstiden till innehållet av en punkt i det *centrala innehållet*. Dessutom framgår det inte av ämnesplanen eller något annat av Skolverkets publicerade dokument vilken tid som i undervisningen ska läggas på de olika punkterna i det *centrala innehållet*, det framgår bara att undervisningen ska innefatta allt som ingår i det *centrala innehållet* (Skolverket b, s. 10). Lärare har alltså väldigt stort utrymme att själva bestämma hur mycket tid i undervisningen som ska läggas på de olika punkterna i *centralt innehåll*. Därför kan inga slutsatser dras kring hur lärarna förlägger denna tid om man inte frågar lärarna detta (eller observerar lärares undervisning under lång tid).

En tredje och slutlig aspekt kan uppmärksammas som skäl till varför *centralt innehåll* inte fungerar som detaljstyrande dokument och har att göra med lärarens vilja att följa styrdokumentet. Det finns egentligen ingen riktig kontrollmekanism för vad som händer om en lärare väljer att inte följa det *centrala innehållet*. Uppmärksamma elever kan informera ansvariga om så sker, skolledning eller Skolinspektionen kan

observera lektioner, men helheten av undervisningen i kursen kan ingen ha översikt över utom undervisande lärare. I många fall kan därför ett negligierande av det *centrala innehållet* troligen gå omärkt förbi under väldigt lång tid.

På ytan ter sig det *centrala innehållet* vara en detaljstyrande del av hur undervisningen ska bedrivas, och i någon mening verkar det vara syftet från Skolverkets sida. Gör man en närmare läsning visar det sig att det finns åtminstone tre olika aspekter som gör att detaljstyrning genom *centralt innehåll* ändock verkar omöjligt. Det hela är beroende av den enskilda lärarens vilja att följa innehållet genom sin undervisning.

## 6.3 Begrepp

Ämnesplanen utgörs av en samling begrepp som syntaktiskt sammanfogats. Utan att gå in på den uppsjö av filosofiska teorier kring begrepp som finns, kan konstateras att ett begrepp betecknar ”det abstrakta innehållet i en språklig term.” (NE a). Förståelsen av det abstrakta innehållet i en term, i ett ord, skiljer sig åt mellan olika människor. Det finns även en gradskala av komplexitet när man jämför det innehåll som rimligen kan rymmas i olika begrepp. Många vardagliga begrepp tolkar de flesta på samma – eller i alla fall på liknande sätt. Det finns större tolkningsutrymme ju komplexare ett begrepp är. Samhällsvetenskapliga begrepp är exempel på, i många fall, väldigt komplexa begrepp. Begreppet demokrati kan exempelvis förstås på många olika sätt. Är det klassisk grekisk demokrati som utgör det abstrakta innehållet? Den kontemporära skandinaviska demokratin? Den anglosaxiska demokratin? Något annat eller kanske alltihop? Ofta ger sammanhanget eller kontexten begreppet befinner sig i ett hum om vad det abstrakta innehållet avses vara. Samtidigt gör vår förförståelse och associationsförmåga att olika individer, lärare, ändock troligtvis kommer tolka begreppen på en rad olika vis.

Det finns ett antal begrepp i ämnesplanen som är intressanta att titta närmare på. Troligtvis finns det ännu fler än de jag uppmärksammar här. Begreppet *samhällsfrågor* har, noterar Göran Morén, varit närvarande i skolans styrdokument sedan år 1965 när samhällskunskap tillkom som eget ämne. I sin beskrivning av begreppets status i ämnet konstaterar Morén att det i högsta grad är närvarande även i den aktuella ämnesplanen och det kommentarmaterial som Skolverket publicerat (Morén, 2017. s. 15-27). I den övergripande texten tillsammans med *ämnets syfte* nämns begreppet samhällsfrågor sex

gångar (Skolverket e, s. 1). Utöver dessa benämningar nämns det en gång i *centralt innehåll* för 1b och tre gånger per betygssteg (E, C och A) i *kunskapskraven* för 1b (Skolverket e, s. 8-10).

En intressant slutsats Morén gör utifrån en enkätstudie med samhällslärare är att det finns stor spridning i tolkning av vad begreppet har för abstrakt innehåll. Dessutom konstaterar han, genom intervjuer med några av lärarna som svarat på enkäten, att begreppets abstrakta innehåll definieras utifrån vad det gör för ämnet, snarare än utifrån vad det faktiskt är (Morén, 2017. s. 55-61). På så vis framstår begreppet samhällsfrågor ha en flytande definition bland samhällskunskapslärare. Den enda antydning till definition som Skolverket gör är att i kommentarmaterialet ge exempel på specifika samhällsfrågor som kommer fram i kursernas *centrala innehåll* (t.ex. arbetsmarknad, arbetsrätt och arbetsmiljö) (Skolverket a, s. 2). Det finns alltså väldigt stort utrymme för lärare att tolka och bestämma vad samhällsfrågor är, även om Skolverket genom ämnesplanen preciserar att undervisning ska bedrivas utifrån dem.

Ett liknande scenario finns troligen gällande flera av de komplexa begreppen i ämnesplanen, för att nämna några kan nämnas: *kunskap(er)*, *jämställdhet*, *historiska förutsättningars betydelse*, *orsaker och konsekvenser*. Alla samhällskunskapslärare har troligtvis en relation till dessa begrepp, men deras olika (bl.a.) studiebakgrund och politiska uppfattningar gör att de lägger olika abstrakt innehåll till begreppen. En lärare som även har undervisningskompetens i historia har troligtvis större kunskaper kring *historiska förutsättningars betydelse* och lägger troligen större vikt vid begreppet än en lärare som inte har historia som undervisningsämne. Begreppen *orsak* och *konsekvens* kan vara oproblematiskt att förstå för någon medan det är omöjligt för en annan (t.ex. för en filosofilärare).

Några av begreppen i ämnesplanen har Skolverket givit en förklaring till hur de ska tolkas genom att beskriva dem i kommentarmaterialet till ämnet och kursen. För 1b är dessa begrepp: *system*, *demokratimodeller*, *digitalisering*, *välfärdsfrågor*, *kollektiva mänskliga rättigheter*, *kategorier* och *analys*. En aspekt vilken kommer undersökas genom denna studie är huruvida några av Skolverkets förklaringar av begreppen ger en mer likriktad tolkning hos de lärare som intervjuas i förhållande till några begrepp som inte förklaras.

## 6.4 Slutsatser

Det *centrala innehållet* är en precisering av måltextern i *ämnets syfte* vilket i sin tur är en precisering av syftestexten i *ämnets syfte*. På så vis finns det en stark koppling mellan *centralt innehåll* och *ämnets syfte*. På ytan kan indelningen framstå luddig men vid närmare läsning, särskilt med hjälp av kommentarmaterialet, framkommer att indelningen är gjord efter abstraktionsnivå snarare än utefter olika innehåll. Punkterna i *centralt innehåll* är mest konkreta och beskriver stoff som ska tas upp i kursen, medan *ämnets syfte* är mest abstrakt. Det *centrala innehållet* för en kurs kan även ses som en konkretisering av vad i *ämnets syfte* som ska behandlas i kursen.

Om man studerar ämnesplanen tillsammans med kommentarmaterialet framstår det, anser jag, tydligt vad kursen 1b ska innehålla. Samtidigt, om man skrapar på ytan, tycks det finnas stort utrymme för att lägga vikt vid olika delar, fördela undervisningstiden som man vill och tolka de centrala begreppen på olika sätt. Så även om *centralt innehåll* dikterar vad som ska ingå i kursen, kanske den i praktiken inte gör det.

## 7. Resultat av intervjuer

De intervjuade lärarnas arbetslivserfarenhet av undervisning i samhällskunskap sträcker sig mellan en termin för den med minst erfarenhet och över sextio terminer för den med mest erfarenhet. Den yngsta läraren var i sena tjugoårsåldern, den äldsta över sextio år. Samtliga lärare var behöriga och hade undervisat i kursen Samhällskunskap 1 b. Utöver Samhällskunskap är lärarna behöriga i andra ämnen. Dessa är Historia, Sociologi, Svenska, Geografi och Psykologi. Läraren med minst erfarenhet hade således inte undervisat hela kursen ens en gång, medan den med mest erfarenhet hade gjort det många gånger om. Tillsammans hade lärarna 54,5 års erfarenhet av undervisning i ämnet Samhällskunskap. Inga mönster kunde hittas mellan lärarnas respektive erfarenhet, ämneskombination och kön i förhållande till intervjuaren.

### 7.1 Centralt innehåll

Alla intervjuade ansåg att de under kursen behandlar allt som preciseras i *centralt innehåll*. En av lärarna hade erfarenheter av att inte hinna behandla allt innehåll, men bara om mindre än 80 undervisningstimmar gavs åt kursen: ”...jag tycker ju att man behöver minst 80 timmar. För annars kan jag säga, där är man någonstans och bortprioriterar saker. Då känner jag att man inte alltid når hela vägen fram”.

Ingen hade erfarenhet av att lika mycket tid ägnades åt samtliga punkter. Vissa punkter, t.ex. den första om demokrati som system, erfor samtliga intervjuade lärare att de hade som ett eget moment. Ofta får demokratimomentet större plats än andra moment. De andra punkterna sammansattes på olika vis och utgjorde tillsammans olika moment. Någon pratade om ”kluster”, en annan nämnde ”4-6 veckorssjok”. Här framgick att lärarna prioriterade olika gällande hur mycket plats de olika punkterna fick ta i deras undervisning. En lärare hade t.ex. ägnat nästan tre månader åt den första punkten och motiverade det med att det är valår: ”om vi nu tänker oss demokrati och politiska system t.ex. bara utifrån valet, så höll vi på med det fram till för förra veckan”. Samma lärare menade att vad som händer i samhället och omvärlden får styra vad fokus i kursen kommer vara, beroende från år till år. Två lärare tryckte även på vikten av samhälls- och privatekonomi, medan en lärare i princip inte behandlar delar av

privatekonomin alls: ”jag tycker att demokratiuppdraget är så himla viktigt att det där med... haha... konsumenträtten kanske inte är så viktig”.

En lärare menade att eleverna och klassernas olikheter i fråga om förkunskaper och motivation i hög utsträckning färgade hur hen valde att lägga upp kursen och vad i det *centrala innehållet* som behandlades mer än annat: ”Hur man undervisar varierar ofantligt mycket från klass till klass. Man måste anpassa utifrån vad det är för förutsättningar eleverna har”. En annan uttryckte att hen flyktigt behandlade vissa saker och fokuserade på andra, delvis beroende på eget intresse: ”...samhällskunskap är ju väldigt brett - vissa har sin grund i ekonomi och vissa har sin grund i sociologi, och jag har ju i statsvetenskap. Och vissa är ju journalister liksom. Så då kan man ju lägga fokus på olika saker, och det tycker jag faktiskt är bra”.

En slutsats kring det *centrala innehållet* är därför att alla upplevde sig behandla allting, men i väldigt olika utsträckning. Det fanns dock en samsyn kring att första punkten, den om demokrati, var väldigt viktig.

Fyra av fem lärare ansåg att de även behandlade sådant som inte finns preciserat i *centralt innehåll*. Två lärare betonade att de gick igenom referenshantering och källkritik på ett sätt som ämnesplanen inte påbjuder, deras motiveringar låg i linje med att detta var en förberedelse inför nästkommande kurs, och att det var viktig kunskap mer generellt: ” jag tar ju med vissa saker ibland som jag tycker kommer gynna dom senare [...] Dels är det ju på samhälle 2 men även hänvisning, källförteckning och sånt. Det kommer dom ju behöva alltid”. En tredje lärare ansåg sig gå utöver det centrala innehållet eftersom hen ibland behandlade aktuella nyhetshändelser. Den fjärde läraren som ansåg sig undervisa utöver centralt innehåll fokuserade ibland på nutidsfrågor bland klasser där eleverna inte själva läste nyheter privat – som ett sätt att engagera eleverna i nutids- och nyhetsfrågor.

## 7.2 Begreppsförståelse

Fråga 3 (se bilaga) syftade till att få reda på hur lärarna tolkade skrivelsen att kursen ska behandla *grundläggande kunskaper i ämnet*. Fyra av fem lärare uttryckte på olika sätt att det var svårt att definiera *grundläggande* och att andra lärare säkert definierade det annorlunda än de själva. Det verkar som om de fyra lärarna hade rätt i det, för viss spridning framkom.

**Tabell 1. (fem lärares svar på vad är grundläggande kunskaper?)**

Bas i ämnet	Det som står i boken	Den kunskap samhällsmedborgare behöver, eller grund för Samhällskunskap 2.	Kunskap för att bli medveten samhällsmedborgare	Grund för Samhällskunskap 2.
-------------	----------------------	--	---	------------------------------

Läraren som gav svaret i första kolumnen ansåg att de nog hade högre krav på skolan hen jobbar än andra skolor, p.g.a. en akademisk kultur. På så vis skiljde hens tanke vad grundläggande var delvis med vad hen la för nivå på undervisningen. Den andra kolumnens svar motiverades med att kursboken var skriven utifrån ämnesplanen, därför kan allt som står i boken anses vara grundläggande kunskap. Den tredje kolumnens lärare gjorde skillnad på vad grundläggande var beroende på om klassen bara läste Samhällskunskap 1 b eller skulle gå vidare till Samhällskunskap 2. Den fjärde kolumnens lärare tryckte på vikten av att bli en bra samhällsmedborgare och ansåg att grundläggande kunskap var synonymt med det. Den sista kolumnens lärare ansåg att kursen skulle ge förkunskaper som krävs för påbyggnadskurser – huruvida detta berodde på att läraren bara undervisade klasser som skulle läsa vidare, framgick aldrig.

Fråga 4 (se bilaga) handlade om att lärarna fick beskriva fyra begrepp ur ämnesplanen utan att följdfrågor ställdes. På så vis framgick det som lärarna själva associerade till begreppen. Svarens placering i kolumnerna (tabell 1-5) är givna av samma lärare i alla fem tabeller. Kolumn ett är alltså en specifik lärare, kolumn två en annan, o.s.v. Även kring dessa begrepp kunde spridning i begreppsförståelse synas.

Begreppen *digitalisering* (tabell 2) och *kollektiva mänskliga rättigheter* (tabell 3) förklaras av Skolverket i kommentarmaterialet. Begreppen *maktfördelning* (tabell 4) och *samhällsvetenskaplig textanalys* (tabell 5) gör det inte.

**Tabell 2 (lärarnas beskrivningar av begreppet *Digitalisering*)**

Digitala hjälpmedel, källkritik	Digitala källor, källkritik, digitala hjälpmedel	Förstå samhällets digitala utveckling, källkritik, digitala hjälpmedel	Förstå samhällets digitala utveckling, källkritik	Lära sig om faktaresistens / fake-news
---------------------------------	--	--	---	--

**Tabell 3 (lärarnas beskrivningar av begreppet *Kollektiva mänskliga rättigheter* [M.R])**

Gäller alla, och särskilda grupper	M.R <sup>5</sup>	Gäller grupper, t.ex. EU-migranter	Folkrätt	Folkrätt
------------------------------------	------------------	------------------------------------	----------	----------

Skolverket skriver:

Digitalisering innefattar såväl färdighetskunskaperna att hantera olika digitala resurser och verktyg samt att förstå digitaliseringens roll i samhället när det rör påverkans- och demokratifrågor, nyhetsvärdering och arbetets organisation. (Skolverket a, s. 6).

Således kan konstateras att lärarna tillsammans definierade begreppet digitalisering i enlighet med Skolverkets förklaring, men ingen av dem gjorde det var för sig.

Angående kollektiva mänskliga rättigheter skriver Skolverket följande:

Traditionellt sett betraktas de mänskliga rättigheterna som individuella. Det kan dock ibland finnas skäl att se på kollektiva rättigheter och hur individuella och kollektiva rättigheter kan stå i konflikt med varandra. I de kollektiva mänskliga rättigheterna sker en förskjutning från individen till gruppen.

Kollektiva mänskliga rättigheter kan avse ursprungsbefolkningars rättigheter. I FN:s deklaration om ursprungsfolkens rättigheter från 2007 slås deras rätt till kultur, språk, anställning m.m. fast. Ursprungsbefolkningarna består idag av flera hundra miljoner människor. Förutsättningarna för att en ursprungsbefolkningens mänskliga rättigheter ska kunna upprätthållas kan vara att det system som är grunden för gruppens försörjning erkänns. Det kan till exempel handla om naturresurser. (Skolverket a, s. 6).

Två av lärarna (se tabell 3) nämnde grupper. Ingen nämnde deklarationen om ursprungsbefolkningarnas rättigheter.

**Tabell 4 (lärarnas beskrivningar av begreppet *Maktfördelning*)**

Formell- & informell makt, stort begrepp	Formell- & Informell makt, källkritik, M.R	Formell makt	Formell- & informell makt, genus, rasism	Formell makt, makt inom ekonomi & arbetsliv
--	--	--------------	--	---

**Tabell 5 (lärarnas beskrivningar av begreppet *Samhällsvetenskaplig textanalys*)**

Kvalitativ analys	Bred tolkning av text, att förstå texter	Analysera vetenskapliga texter	Förstå skillnad på olika texter, t.ex. ledare, debattinlägg	Förstå skillnaden på olika texter, t.ex. ledare, debattinlägg
-------------------	--	--------------------------------	---	---

<sup>5</sup> M.R = mänskliga rättigheter



## 7.3 Är ämnesplanen bra?

Frågorna 6, 8 och 11 (se bilaga) behandlade på olika sätt vad lärarna anser om ämnesplanen för kursen. Alla lärare identifierade både bra och dåliga aspekter av ämnesplanen, två av dem tyckte den till övervägande del var dålig. En av dem som ansåg den vara dålig menade att *centralt innehåll* påbjöd för mycket stoff och att det viktigaste, att producera välfungerande samhällsmedborgare med kunskap om M.R därför fick stryka på foten. Av denna anledning menade den läraren att hen genom sin undervisning bara delvis kunde ge eleverna möjlighet att uppnå *ämnets syfte* genom kursen. Den andra argumenterade för att relationen mellan *centralt innehåll* och *kunskapskraven* var så pass luddig och inkonsekvent att det hela mest kändes rörigt. Samma lärare förklarade hur visst stoff från *centralt innehåll* återkom i *kunskapskraven*, t.ex. M.R., vilket enligt hen framstod som att Skolverket menar att M.R. är viktigare stoff än annat. Läraren menade ändå att hen uppnådde *ämnets syfte* genom kursen. Faktum är att fyra lärare ansåg att de gav sina elever möjlighet att nå ämnets syfte. Den femte ansåg sig delvis kunna göra det.

Två av lärarna som till övervägande del tycker ämnesplanen för kursen är bra framförde öppenheten som tolkningsmöjligheterna av begreppen och hur man prioriterar innehållet i *centralt innehåll* var mest positivt. På så vis ansåg de att man kunde forma undervisningen som man vill, samtidigt som viss styrning finns. En av dessa lärare menade dock att en negativ konsekvens av det kan vara att undervisningen mellan lärare i kursen inte var likvärdig. Den tredje läraren som tyckte ämnesplanen är bra förde fram dess tydlighet i *centralt innehåll* som den positiva aspekten. Samma lärare menade dock att kursen innehöll för mycket stoff, d.v.s. för många punkter inom *centralt innehåll*.

## 7.4 Övrigt?

Den 11:e frågan (se bilaga) var av öppen karaktär. Alla lärare besvarade den och påpekade vad de ansåg var brister i ämnesplanen. Två av lärarna uttryckte att de ansåg att ämnesplanen borde förtydligas, d.v.s. att den borde vara mindre generellt formulerad. Den ena av dessa lärare var den som tidigare uttryckte hur hen personligen gillade

öppenheten men samtidigt såg den som ett hot mot en likvärdig undervisning. Den andra av dessa var samma lärare som ansåg att hen bara delvis kunde uppnå *ämnets syfte* p.g.a. för mycket stoff.

Även andra nämnvärda reflektioner och förslag till förändringar uppmärksammades här. Den mest erfarna läraren berättade att den största svårigheten ligger i att undervisningen måste anpassas utifrån eleverna samtidigt som läraren förväntas uppfylla samma kriterier för *centralt innehåll*, *betygskriterier* och *ämnets syfte*. Läraren med näst mest erfarenhet uttryckte en åsikt om att Skolverket borde flagga för förändringar i ämnesplanen innan de genomförs, samt att möjlighet till fortbildning kring förändringarna skulle annonseras (/anordnas) centralt. I nuläget menade den läraren att förändringar görs och att man som lärare ”står där med byxorna nere” och förväntas implementera förändringarna – som exempel gav hen införandet av *historiska förutsättningsars betydelse* i *ämnets syfte* som infördes med ämnesplanens tillkomst, liksom införandet av mer *digitalisering* i ämnesplanen till år 2018 (Regeringen, 2017).

## 7.5 Skolverkets stödmaterial

I fråga 10 (se bilaga) frågades om lärarna hade läst Skolverkets kommentarmaterial till ämnesplanen (Skolverket a). Fyra lärare kände igen att de hade läst det. Ingen av dem läste det regelbundet för stöd. Däremot uttryckte samtliga fyra att det var längesedan de läst det. Två av dem hade ”skummat igenom”, respektive ”delvis” läst det. En av dessa lärare sa uttryckligen att hen ogillade dokumentet, att det inte förtydligade ämnesplanen.

De två lärare med minst erfarenhet av undervisning i kursen lyfte båda spontant fram Skolverkets nya råd kring betygsättning (Skolverket, 2018) som positiv. Läraren med minst erfarenhet uttryckte hur råden hade fått hen till att tänka över hur planering gjordes. Den andra läraren som uppmärksammade texten uttryckte hur den hade bidragit till en förstärkt känsla av att hen gjorde rätt, inte bara vid betygsättning utan även vid tolkning och prioritering av *centralt innehåll* genom undervisningen.

## 8. Analys, slutsats & diskussion

### 8.1 Ämnesplansanalys & intervjuresultat

I detta avsnitt analyseras intervjuresultaten i relation till ämnesplansanalysen. Därför är underrubrikerna 8.1.1 – 8.1.3 satta på samma sätt som i ämnesplansanalysen. Innehållet under respektive rubrik är en återknytning till vad som togs upp i ämnesplansanalysen under respektive rubrik.

#### 8.1.1 Angående ämnets syfte

Intervjuerna visade att lärare tolkar en så fundamental sak som *grundläggande kunskaper* på olika sätt. Det visade sig också att en av lärarna tolkade begreppet annorlunda beroende på om eleverna skulle läsa fortsättningskurser i ämnet eller inte. Det framgick av ämnesplansanalysen (fortsättningsvis ÄPA) att skolans uppdrag om demokratiska fostran som återfinns i Lgy11 fått plats mer konkret inom samhällskunskapen genom en formulering i *ämnets syfte*. Två lärare tolkade mycket riktigt *grundläggande* i relation till det syftet. Att begreppet tolkas på olika sätt är en faktor vilken möjliggör att ribban för vilken nivå undervisningen ska ligga på varierar mellan olika lärare. Eftersom lärare bevisligen tolkar begreppet på olika sätt, läggs ribban i kursen på olika nivå – givet att läraren följer skrivelsen om *grundläggande kunskaper*. På så vis finns det troligtvis också en uppsjö av möjliga tolkningar av vad kursens syfte är. Redan här ser vi ett exempel på hur lärarna resonerar utifrån eget omdöme. Det kan också ses som ett hot mot en likvärdig och rättssäker undervisning lärare emellan.

#### 8.1.2 Angående centralt innehåll

Det *centrala innehållet* är tvingande, vilket påvisats i ÄPA. Alla intervjuade lärare erfor att de behandlade allting som påbjuds. Samtidigt erfor samtliga lärare att det stoff som påbjuds var av för stort omfång. Det faktum att lärarna gav olika utrymme för stoffet och de förmågor som omskrivs i de olika punkterna kan rimligen antas vara en effekt av

denna känsla. Lärare måste helt enkelt prioritera kring hur stor plats olika moment får ta, givet att hela innehållet ska hinnas med att bli behandlat. En av lärarna menade att denna prioritering delvis görs utifrån elevernas förförståelse. Eftersom olika elevkullar är olika sammansättningar med bakgrund från olika grundskolor kan man tänka sig att förförståelsen kan skilja sig drastiskt mellan olika elever och klasskullar. På så vis torde prioriteringsmöjligheten i det *centrala innehållets* punkter vara en stor fördel för lärarna. Samtidigt riskerar prioriteringarna att elever som läst kursen hos olika lärare inte tar med sig likvärdiga kunskaper efter avslutad kurs. På så vis kan utrymmet att prioritera bland det *centrala innehållet* samtidigt som det är till fördel, även utgöra hot i fråga om rättssäkerhet (inför t.ex. högskoleansökan) och likvärdighet i undervisningen lärare emellan.

I ÄPA argumenterades för att olikhet i antalet undervisningstimmar som förläggs till kursen underminerar möjlighet till detaljstyrning och likvärdighet i undervisningen. En av lärarna gav fog för denna tes genom sin beskrivna erfarenhet av att 80 undervisningstimmar är minimum för att hinna med innehållet. Således är olikhet i undervisningstid inte bara ett potentiellt problem utifrån ÄPA, utan får även ett visst empiriskt stöd. Man kan inte dra slutsatsen att 80 undervisningstimmar är ett generellt minimum. Lärare har olika didaktiska grepp kring kursen – men det bör ändå ses som en indikator på att en icke-reglerad undervisningstid hotar likvärdighet i undervisningen.

### 8.1.3 Angående begrepp

I ÄPA resonerades kring möjligheterna till tolkning av begrepp som en aspekt vilken ger utrymme till olika utformning av kursens innehåll. Intervjuerna visade tydligt att olika ämnesplansbegrepp tolkas på olika sätt. En intressant aspekt av begreppsförståelsen är lärarnas tolkningar av *digitalisering* (tabell 2) och *kollektiva mänskliga rättigheter* (tabell 3). Detta då Skolverket förklarar begreppen i sitt kommentarmaterial. Minns i sammanhanget att fyra av lärarna uppgav sig ha läst kommentarmaterialet. Eftersom lärarna det till trots tolkade begreppen på olika sätt kan ingen effekt av kommentarmaterialets verkan på begreppsförståelse därmed fastställas genom denna studie.

De två citerade begreppsförklaringarna från Skolverket (se s. 30) är egentligen värda att uppmärksamma för sig själva. Förklaringen till *digitalisering* är väldigt konkret och greppbar. Därför skulle man kunna tänka sig att begreppsförståelsen hos lärarna som läst kommentarmaterialet hade större samsyn kring begreppet än vad de faktiskt hade. En förklaring till varför så inte är fallet kan vara att samtliga som läst det gjort det för ”längesedan” och därmed troligen glömt stora delar av innehållet. Förklaringen Skolverket ger till *kollektiva mänskliga rättigheter* däremot, är allt annat än konkret. Ta t.ex. formuleringarna ”...kan ibland finnas skäl...” och ”Kollektiva M.R. kan avse...” (Skolverket a, s. 6). Formuleringen att det ibland kan finnas skäl att undervisa om kollektiva M.R är en intressant kontrast till ämnesplanen för samhällskunskap där det står att läraren de facto ska undervisa om det (Skolverket e, s. 1). Likaledes menar Skolverket genom den andra delen av citeringen att kollektiva M.R kan syfta på en FN-deklaration. Underförstått kan en lärare välja att syfta på något annat, t.ex. de tio budorden, och ändå följa Skolverkets råd om tolkning av begreppet.

Det begrepp med störst gemensamma definition var *maktfördelning* (tabell 4). Samtidigt har begreppet nog potential till störst abstrakta innehåll, så kanske är det inte så konstigt. Lärarna säger ungefär samma saker men även dessa förklarande begrepp har stort tolkningsutrymme. Mer intressant är då begreppet *samhällsvetenskaplig textanalys* (tabell 5). Begreppet återfinns i näst sista punkten av det *centrala innehållet* och ges som exempel på en metod som eleverna kan jobba utifrån. Några av lärarna gav olika förklaringar till vad begrepp åsyftade – detta kan alltså direkt avspegla en olikhet i lärarnas undervisning. Samtidigt bör sägas att lärarnas olika utsagor har potential att innebära ungefär samma sak i praktiken, ironiskt nog – apropå begrepp...

## 8.2 Lärare = frontlinjebyråkrater?

På ytan verkar ämnesplanen vara väldigt konkret med sitt *ämnets syfte*, *centrala innehåll* och *kunskapskrav* där det bokstavligen radas upp vad som ska behandlas i kursen, vad det syftar till och hur det ska bedömas. Tankarna för en till Webers teoretisering kring byråkraten som en kugge i ett större system av byråkrati (Weber, 1987. s. 83). Vare sig det är avsiktligt eller inte verkar det dock i högsta grad som om ämnesplanen för kursen, och troligen för hela ämnet, som policy-dokument sett, är utformat i linje med det som Bo Rothstein har uppmärksammat – nämligen som ett

styrdokument med generellt och målinriktat innehåll (Rothstein, 2010. s. 7-17). För när man väl skrapar på ytan finner man att det finns flera olika aspekter vilka kan leda till olikheter i tolkning av ämnesplanen. Likadant visar det sig genom intervjuerna med lärare att begrepp tolkas på olika vis, prioriteringar kring *centrala innehållet* görs, och undervisningen anpassas både till samhällsklimatet (/världsläget) liksom till elevernas olikheter i fråga om bakgrund och förförståelse. På så vis gör ämnesplanen att lärare måste tolka och konkretisera det abstrakta innehållet i ämnesplanen på ett sådant sätt att de lyckas ge sina elever en meningsfull undervisning, samtidigt som styrdokumentet ska följas.

Minns att enligt Lipskys teori kan offentligt anställda tjänstemän som kommunicerar med medborgare utifrån policydokument anses vara frontlinjebyråkrater. Lipsky menade dessutom att frontlinjebyråkraten delvis måste agera utifrån eget omdöme i sin yrkesutövning, och att detta utrymme aldrig helt kan tas bort (Lipsky, 2010. s. 29-33 & 223-224). Dagens samhällskunskapslärare, och troligtvis andra lärare för den delen, är i högsta grad frontlinjebyråkrater eftersom de på ett väldigt konkret sätt kommunicerar med medborgare (elever och deras vårdnadshavare) genom policydokument (läroplan och ämnesplaner). Intervjuerna visar dessutom att det är fruktbart att se lärare i Samhällskunskap 1 b som frontlinjebyråkrater. Lärarnas arbetssituation präglas ju i högsta grad av att de måste använda sig av sitt eget omdöme genom undervisningen. Prioriteringar och tolkningar som görs är bra exempel på när omdöme måste användas. Ännu bättre exempel är den balansgång mellan meningsfull undervisning utifrån eleverna, kontra meningsfull undervisning utifrån ämnesplanens mål. Det är nämligen inte givet att dessa alltid överensstämmer. Alltså måste lärarna ständigt beakta undervisningssituationen utifrån eget omdöme.

### 8.3 Slutsatser & diskussion

#### *I. Vad har lärare för erfarenheter av undervisning i kursen Samhällskunskap 1b när det kommer till uppfyllelse av ämnesplanens preciserade mål och innehåll?*

Lärarna erfor att de genom sin undervisning lyckades behandla allt innehåll. Fyra av fem erfor att de även nådde målen i *ämnets syfte*. Lärarna prioriterade bland, och tolkade det *centrala innehållet* på olika sätt men hade en samsyn kring att ämnesplanen bör följas.

II. *Hur förhåller sig svaret på fråga I. till min tolkning av ämnesplanens preciserade mål och innehåll för kursen Samhällskunskap 1b?*

Lärarnas tolkningar av ämnesplanen korresponderade väl med ämnesplansanalysen. Olikheterna mellan lärarnas svar utgjordes i huvudsak av olikheter i begreppstolkning och prioriteringar bland det *centrala innehållets* punkter. I ÄPA fördes fyra aspekter fram till varför *centralt innehåll* inte kan fungera som detaljstyrning av undervisningen. Dessa var: utrymme för tolkningsmöjlighet, utrymme för varierande undervisningstid, utrymme att prioritera bland *centralt innehålls* innehåll och behandla andra externa saker, och slutligen, att ingen skyddsmekanism finns för vad som händer om en lärare inte följer ämnesplanen. De tre första aspekterna fick stöd som relevanta aspekter av lärarnas intervjusvar. På så vis är en slutsats att dessa aspekter ger lärare utrymme att utforma undervisningen efter eget tycke, och utgör på så vis även ett hot mot en rättssäker och likvärdig undervisning i kursen.

III. *Varför förhåller sig svaren på fråga I. och II. som de gör?*

En stor del av uppsatsen har ägnats åt potentialen till olikheter i undervisning p.g.a. det utrymme för tolkning som komplexa begrepp ger. Även förhållandet mellan frågeställningarna kan förklaras på ett sådant sätt. Lärarnas tolkningar kring måluppfyllelse av ämnesplanen kan förmodas vara beroende av deras tolkningar av ämnesplanens begrepp. Vad som är *grundläggande kunskap* om det som preciseras i *ämnets syfte* och *centralt innehåll* är ju beroende både av hur *grundläggande kunskap* och innehållet i respektive text tolkas.

Även teorin kring frontlinjebyråkrater kan belysa lärarnas situation på ett bra sätt. Ser man läraren som en frontlinjebyråkrat är det högst förståeligt varför ämnesplanen formulerats utifrån, vad som visat sig, generella termer. Lärarnas yrke är helt enkelt för komplext för att ett mer preciserat styrdokument skulle vara bättre. Likvärdighet och rättssäkerhet i undervisningen skulle troligen kunna förbättras genom exempelvis ett mer ingående kommentarmaterial till ämnesplanen. Å andra sidan får dessa värden vägas mot att t.ex. olika förförståelse hos eleverna skulle göra en mer likriktad undervisning mindre meningsfull för många elever. På ett vis kan därför konstateras att en otydlig ämnesplan ger läraren utrymme att själv bestämma hur en bra undervisning ska komma till stånd, ett utrymme att agera professionellt helt enkelt. Så länge lärarna är välutbildade borde detta inte vara något problem. Samtidigt, i teoriavsnittet uppmärksammades Rothsteins och Lundquists idéer om att förvaltningsrelaterade beslut fattade av tjänstemän snarare än politiker kan ses som ett demokratiproblem (Rothstein,

2010. s. 12 & Lundquist, 1992. s. 143-144). Således kan konstateras att lärarnas utrymme att agera professionellt även kan ses som ett demokratiproblem. I detta avseende är utbildningsnivå och professionalism inte bärande, snarare det faktum att beslut tas av andra än politiker. Ju större utrymme för olikhet i undervisning som lärarna ges, desto större blir demokratiproblemet.

En annan aspekt som kan belysas genom frontlinjebyråkratiteorin är gällande resurser. Lipsky menade att frontlinjebyråkraten ofta jobbar kring knappa resurser, t.ex. att lärare i undervisningssituationen har en hög elever-till-lärare-ratio, och att detta i sin tur leder till svårigheter att genomföra jobbet på ett bra sätt (Lipsky, 2010. s. 29-33). Inom ramen för uppsatsen var det ingen av lärarna som uppmärksammade elev-till-lärar-ratio som ett problem. Däremot visade intervjuerna att en brist på antal undervisningstimmar kan ses som en knapphet av resurser, som i vissa fall kan leda till att måluppfyllelsen av ämnesplanen i Samhällskunskap 1 b inte kan nås.

Den här studien har således beskrivit Samhällskunskapslärnarnas undervisning i förhållande till ämnesplanen för Samhällskunskap 1 b, kunnat nå vissa slutsatser och påvisa att frontlinjebyråkratiteorin definitivt kan fungera som teoretiskt ramverk för att förstå lärarnas arbetsförhållanden under nuvarande ämnesplan. Om jag skulle fortsätta studera området skulle jag se denna studie som en pilotstudie, en indikator på att här finns intressanta forskningsuppslag. Jag skulle göra en betydligt större studie med en enkätundersökning utformad utifrån den här studiens resultat. På så vis skulle troligen mer långtgående slutsatser kunna dras.

Samhällskunskapen som ämne är på många sätt väldigt stort. Det har rötter i många discipliner och forskningsmetoder. Det kan vara allt ifrån filosofisk idéanalys av klassiska ideologier till statistiskt handfasta undersökningar kring ekonomi och demografi. Dessutom är det ett aktualitetsämne – vad som är relevant att undervisa om är delvis beroende av hur den politiska situationen ser ut i Sverige och resten av världen. Lägg sedan till hur komplexa de samhällsvetenskapliga begreppen är.

Kanske finns det en poäng i att genom styrdokument försöka stävja vad Samhällskunskap ska vara inom ramen för de olika kurserna. Enligt frontlinjebyråkratiteorin borde det vara möjligt. Lipsky menade ju att t.ex. en ledning skulle kunna förtydliga frontlinjebyråkratens uppdrag (Lipsky, 2010. s. 223-224). I dagens situation är det på många vis upp till den enskilda läraren att utifrån sitt omdöme fatta detta beslut. Undervisning i Samhällskunskap 1 b kan ha olika innehåll beroende på både lärare och elever. Samtidigt, om en ledning (t.ex. rektor eller huvudman) skulle



förtydliga lärarnas uppdrag, finns riskerna för en icke-likvärdig undervisning ändå kvar. Så länge styrdokumentet inte förtydligas, och skolan som helhet har flera olika huvudmän, kommer det ju fortfarande finnas utrymme till olika tolkningar av ämnesplanen och uppdraget.

Avslutningsvis vill jag säga något mer om likvärdighet i relation till kursen och ämnesplanen. En likvärdig undervisning är troligtvis beroende av många faktorer, t.ex. elevbakgrund, socio-ekonomiska faktorer, skillnad i antal undervisningstimmar, lärartäthet o.s.v. Den här studien har bidragit med att visa att även ämnesplanernas utformning kan vara av betydelse. En större studie inom samma område skulle därmed kunna syfta till att påvisa vilken omfattning denna betydelse har som faktor i strävan mot en likvärdig undervisning.

# Referenser

- Alvehus, Johan, 2013. Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok. Stockholm: Liber AB
- Beckman, Ludvig, 2005. Grundbok i idéanalys: Det kritiska studiet av politiska texter och idéer. Stockholm: Santérus Förlag
- Broady, Donald, 1981. Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80. Stockholm: Symposion Bokförlag
- Bryman, Alan, 2018. Samhällsvetenskapliga metoder, 3e upplagan. Stockholm: Liber AB
- Karlefjärd, Anna, 2011. Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning. Karlstad University Studies.
- Kvale, Steinar, 1997. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur AB
- Kättström, Dag. *Likvärdig skola handlar om organisation – oavsett elevers bakgrund* på Forskning.se, 6/12 2016. Tillgängligt: <https://www.forskning.se/2016/12/06/likvardig-skola-handlar-om-organisation/> Hämtat: 2018-12-05
- Lindmark, Torbjörn, 2013. Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner. Umeå: Umeå universitet.
- Lipsky, Michael, 2010. Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: Russell Sage Foundation
- Lundquist, Lennart, 1992. Förvaltning, stat och samhälle. Lund: Studentlitteratur AB
- Morén, Göran, 2017. Samhällsfrågor som didaktiskt grepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: En potential för undervisningen. Karlstad University Studies
- NE a: Uppslag *Begrepp*. Tillgängligt: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/begrepp> Hämtat: 2018-11-16
- NE b, Uppslag: Byråkrati. Tillgängligt: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/byråkrati> Hämtat: 2018-12-03
- Regeringen, 2017. Promemoria: Stärkt digital kompetens i skolans styrdokument. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgängligt: <https://www.regeringen.se/493c41/contentassets/acd9a3987a8e4619bd6ed95c26ada236/informationsmaterial-starkt-digital-kompetens-i-skolans-styrdokument.pdf> Hämtat: 2018-12-05

- Rothstein, Bo, 2010. *Välfärdsstat, förvaltning och legitimitet* i Bo Rothstein (red.), Politik som organisation: Förvaltningspolitikens grundproblem. Stockholm: SNS Förlag, s. 7-30
- Sandahl, Johan, 2018. *Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt* i Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2018:3, s. 44-64
- SFS 2011:326 Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. Tillgänglig: <http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2011:326> Hämtat: 2018-12-03
- Skolverket a: Kommentarmaterial till ämnesplanen i samhällskunskap i gymnasieskolan.  
[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2894d/1530187700749/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_samhallskunskap.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2894d/1530187700749/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_samhallskunskap.pdf) Hämtat 2018-10-17
- Skolverket b: Examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m. samt tillägg: Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m. (U2009/2114/G, U2009/5688/G) samt tillägg till uppdraget (U2010/3157/G). Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2439> Hämtad: 2018-10-17
- Skolverket c: Scheman och lärotider. Tillgängligt: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/scheman-och-larotider> Hämtad: 2018-11-14
- Skolverket d: Gymnasieexamen. Tillgängligt: <http://www.gymnasieinfo.se/artikel/gymnasieexamen> Hämtad: 2018-11-14
- Skolverket e: Ämnesplan Samhällskunskap, Gymnasieskolan. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26courseCode%3DSAMINE0%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor\\_SAMINE0](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26courseCode%3DSAMINE0%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_SAMINE0) Hämtad: 2018-11-14
- Skolverket f, Stärka likvärdigheten i utbildningen. Tillgängligt: <https://www.skolverket.se/temasidor/starka-likvardigheten-i-utbildningen> Hämtat: 2018-12-05
- Skolverket, 2011. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> Hämtad: 2018-11-15
- Skolverket, 2018. Betyg och betygsättning. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4000> Hämtad 2018-11-30

- Thornton, Stephen, 2018. *Karl Popper* i Stanford Encyclopedia of Philosophy.  
<https://plato.stanford.edu/entries/popper/#toc> Hämtad:2018-11-20
- Tyson, Cynthia A., 2008. *What is Curriculum Studies?* i Journal of Curriculum & Pedagogy, winter 2008, vol. 5, nr. 2, s. 39-42
- Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. ISBN:91-7307-008-4. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig:  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad: 2018-11-15
- Weber, Max, 1987. *Ekonomi och samhälle: Förståendesociologins grunder 3 – politisk sociologi.* (översättning: Agne Lundquist & Joachim Retzlaff) Lund: Grahns Boktryckeri AB
- Öberg, Joakim, 2016. *Samhällskunskapens dimensioner: Tio lärare ramar in sitt ämne.* Jönköping University

# Bilaga: Intervjuguide

- Studiens syfte förmedlas till intervjuperson, samt den information som framgår av de etiska riktlinjerna.
- Intervjupersonen uppmanas berätta kortfattat om bakgrund, utbildning, vilken nivå hen undervisar på och antal yrkesverksamma år.

## Intervjufrågor:

1. Erfar du att du genom din undervisning behandlar allt det som specificeras under rubriken *Centralt innehåll*?
  - i. Om ja: Vilka faktorer möjliggör det enligt dig?
  - ii. Om nej: Vad tror du det beror på?
2. Erfar du att du genom din undervisning behandlar sådant som inte finns med i det centrala innehållet?
  - i. Om ja: varför?
  - ii. Om nej: varför inte?
3. I ämnesplanen står att kursen Samhällskunskap 1 b ska behandla grundläggande kunskaper i ämnet. Hur tolkar du ”grundläggande kunskaper” i sammanhanget?
4. Hur skulle du förklara innebörden av dessa begrepp hämtade från ämnesplanen (i förhållande till Samhällskunskap 1b)?
  - i. Digitalisering
  - ii. Kollektiva mänskliga rättigheter
  - iii. Maktfördelning
  - iv. Samhällsvetenskaplig textanalys
5. Tycker du att gällande ämnesplan gjort det tydligare vad som ska ingå i kursen (i jämförelse med tidigare ämnesplan)?
  - i. Om ja eller nej: Motivera gärna svar!
6. Tycker du att ämnesplanen är bra (på så vis att den fyller sitt syfte och är begriplig)?
  - i. Om ja: Motivera.
  - ii. Om nej: vad kan förbättras?

7. Skulle du säga att du utgår mest ifrån ämnesplanen eller tidigare erfarenheter av undervisning i kursen när du planerar innehåll och provtillfällen i kursen?
8. Erfar du att du genom din undervisning i kursen lyckas ge eleverna möjlighet att uppnå ämnets syfte – d.v.s. grundläggande kunskaper i det som preciseras genom *ämnets syfte* (visa ämnets syfte ur ämnesplanen)?
  - i. Om ja: Varför är det så enligt dig?
  - ii. Om nej: Varför inte enligt dig?
9. Hur mycket undervisningstid som del av kursen lägger du ungefär på respektive delområde av *centralt innehåll*:
  - i) Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU. Internationella och nordiska samarbeten. Medborgarnas möjligheter att påverka politiska beslut på de olika nivåerna. Maktfördelning och påverkansmöjligheter i olika system och på olika nivåer utifrån grundläggande demokratimodeller. Möjligheter och utmaningar med digitaliseringen när de gäller frågor om demokrati och politik. Politiska ideologier och deras koppling till samhällsbyggande och välfärdsteorier.
  - ii) De mänskliga rättigheterna; vilka de är, hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sina individuella och kollektiva mänskliga rättigheter.
  - iii) Folkrätten i väpnade konflikter. Den internationella humanitära rätten och skyddet för civila i väpnade konflikter.
  - iv) Arbetsmarknad, arbetsrätt och arbetsmiljö. Arbetsmarknadens parter, deras olika roller och betydelse för samhällsutvecklingen. Digitaliseringens påverkan på arbetsmarknaden.
  - v) Grupper och individers identitet, relationer och sociala livsvillkor med utgångspunkt i att människor grupperas utifrån kategorier som skapar både gemenskap och utanförskap.
  - vi) Samhällsekonomi, till exempel ekonomiska strukturer och flöden i Sverige och internationellt. Försörjning, tillväxt och företagande, resursanvändning och resursfördelning utifrån olika förutsättningar.
  - vii) Privatekonomi. Hushållets inkomster, utgifter, tillgångar och skulder. Konsumenträtt samt konsumtion i förhållande till behov och resurser. Hur privatekonomin påverkas av samhällsekonomiska förändringar.
  - viii) Mediers och informationsteknikens roll i samhället. Deras möjligheter att påverka människor och samhällsutvecklingen samt de möjligheter de ger människor att påverka. Mediers innehåll och nyhetsvärdering.
  - ix) Källkritik. Metoder för att söka, kritiskt granska, värdera och bearbeta information från källor i digital och annan form.

- x) Samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder i samband med undersökningar av samhällsfrågor och samhällsförhållanden. Exempel på metoder för att samla in information är intervju, enkät och observation. Exempel på metoder för att bearbeta information är statistiska metoder, samhällsvetenskaplig textanalys, argumentationsanalys.
  - xi) Presentation i olika former, till exempel debatter, debattinlägg och rapporter.
10. Har du läst kommentarmaterialet till ämnesplanen som Skolverket publicerat?
11. Vill du säga något mer kring ämnet som inte framkommit genom de föregående frågorna/svaren?