

Tord Göran Olovsson
Umeå universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7920>

Ämnesövergripande undervisning i samhällsorienterande ämnen i svensk grundskola – vad säger lärarna?

Sammandrag

Det har från statligt håll under många år funnits en ämnesövergripande ambition för undervisningen i SO i årskurs 4–6 i svensk grundskola. I och med införandet av den nuvarande läroplanen (Lgr 11) fick dock de enskilda SO-ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) en mera framträdande roll i kursplanerna. Lgr 11 innebar också att betyg infördes från årskurs 6, med kunskapskrav för varje SO-ämne. Lgr 11 föreskriver dock också att eleverna ska ges möjligheter att arbeta ämnesövergripande. Det finns dock indikationer på att undervisningen i SO i årskurs 4–6 på många skolor, inte sker ämnesövergripande. Studiens syfte är att beskriva och analysera möjligheter och utmaningar som lärare i årskurs 4–6 ser med ämnesövergripande undervisning i SO. Det empiriska materialet består av semi-strukturerade intervjuer med sex lärare. Resultaten, analyserade främst i relation till Blanck (2014), Ross (2006a) samt Carlgren (2016) visar att möjligheter som lärarna anger med ämnesövergripande undervisning i SO är att det kan ge eleverna helhetsförståelse och sammanhang, utifrån lärarnas beskrivningar av vad som är gemensamt för SO-ämnena. Utmaningar för ämnesövergripande undervisning gäller främst bedömning och betygsättning i förhållande till kunskapskraven i varje SO-ämne. Lgr 11:s summativa bedömningsfokus avspeglar sig i lärarnas resonemang, och påverkar även deras undervisningspraktik, främst på så sätt att det försvårar elevers utveckling av de mer komplexa kunskaper som ämnesövergripande undervisning kan ge.

Nyckelord: ämnesövergripande undervisning, SO-ämnena, synteskunskaper, bedömning, kunskapskrav

Subject-integrated teaching in the social studies subjects in Swedish compulsory school – What do the teachers say?

Abstract

For many years, at the state level, there has been an ambition for subject-integrated teaching in years 4–6 in Swedish compulsory school. However, with the introduction of the current national curriculum (Lgr 11), the individual social studies subjects (civics, geography, history and religious studies) became more prominent in the national syllabi. Lgr 11 also included a new grading system, now starting from year 6, with knowledge requirements for each social studies subject. However, Lgr 11 also stipulates that students should be given the opportunity to work subject-integrated. But there are indications that current teaching in social studies in years 4–6 at many schools, does not

occur subject-integrated. The purpose of the study is to describe and analyse teachers' views of opportunities and challenges regarding subject-integrated teaching in social studies in years 4–6. The study is based on interviews with six teachers. The results, analysed mainly in relation to Blanck (2014), Ross (2006a) and Carlgren (2016), show that the teachers state that the potential in subject-integrated teaching is that it can develop students' understanding of the whole, based on the teachers' descriptions of what is common for the social studies subjects. Challenges for subject-integrated teaching mainly concern assessment and grading, in relation to the knowledge requirements in each subject. The summative focus in Lgr 11 is also reflected in the teachers' views, and also affects their teaching practice, primarily in such a way that the summative focus makes it difficult for students to develop the more complex knowledge that subject-integrated teaching can provide.

Keywords: subject-integrated teaching, social studies subjects, synthesized knowledge, assessment, knowledge requirements

Inledning

Det har genom åren varit vanligt att undervisningen i samhällsorienterande ämnen (SO: geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) i årskurs 4–6 i svensk grundskola bedrivs ämnesövergripande, det vill säga att två eller flera av ämnena samverkar i ett undervisningssammanhang. Den ämnesövergripande ambitionen utifrån grundskolans styrdokument har dock varierat över tid (Samuelsson, 2014; Olovsson & Näsström, 2018). I den nuvarande läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011), är den ämnesövergripande ambitionen nedtonad (Samuelsson, 2014). Utifrån forskning anses en ämnesövergripande syn på SO-ämnena kunna underlätta för att ge elever en helhetsförståelse för hur samhället och världen hänger samman (Svingby, 1991; Evans, 2004; Ross, 2006b). Forskare (Evans, 2004; Ross, 2006a) har dock också framhållit att skolans bedömningsfokus under ett antal år lett till en tydlig styrning mot undervisning i enskilda ämnen, på bekostnad av en ämnesövergripande syn på SO-ämnena. Utifrån denna kontext belyser föreliggande studie svenska årskurs 4–6-lärares syn på ämnesövergripande undervisning i SO, och studien ämnar till att ge betydelsefull insikt angående denna undervisningsform, sedd från undervisningspraktiken.

Claesson och Lindblad (2013) hävdar att utgångspunkten i Lgr 11 är att SO-undervisningen bör ske ämnesuppdelad, det vill säga med undervisning i varje ämne för sig. I och med Lgr 11:s införande finns kursplaner, med förmågor som ska utvecklas och centralt innehåll, och kunskapskrav för varje enskilt SO-ämne i årskurs 6 när också de första betygen ges. Kunskapskraven, som ligger till grund för betygsättningen, blir enligt Carlgren (2016) ofta det som undervisningen riktas in mot, vilket enligt Carlgren inte utvecklar verkligt kunnande hos eleven, utan bara tecken för kunnande. Carlgren (2016) kallar detta för kunskapskravsdiskurs. Utbildningspolicy i andra nordiska och europeiska länder har också gått i samma

riktning, mot ett fokus på *learning outcomes* istället för på undervisningen och dess innehåll (Bremholm & Krog Skott, 2019).

Ämnesövergripande kunskaper brukar idag ofta kopplas samman med så kallad *twenty-first century learning* (Ferguson-Patrick, Reynolds & Macqueen, 2018), som består av kunskaper som anses vara viktiga för att rusta elever och samhälle för framtiden. Blanck (2018) hävdar, i en beskrivning som har likheter med tankegångar från *twenty-first century learning*, att det i utbildning av idag finns en strävan ”mot generiska eller övergripande kunskaper som ibland ligger bortom ämnena” (s. 51). Viktiga samhällsfrågor som hållbar utveckling, globalisering, genusfrågor och migration lyfts fram av Blanck som frågor som knyter an till flera SO-ämnena, och som kan fördjupas och göras mer förståeliga med hjälp av ämnesövergripande undervisning, via de involverade ämnenas olika perspektiv (Blanck, 2018). Blanck (2014) beskriver också *synteskunskaper* (s. 180): ”Synteskunskaperna är de kunskaper och förmågor som eleverna utvecklar utifrån ämnenas samspel med varandra och kan exempelvis leda till förståelse för och förändring av samhället.” När det gäller tänkbara synteskunskaper sett till SO-ämnena beskriver Odenstad (2016) att SO-ämnena tillsammans ger eleverna allmänbildning och handlingsberedskap som betyder att de kan förstå sig själv och samhället och på så sätt kan medverka i samhällsutvecklingen.

Eleverna i svensk grundskola ska enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011, s. 14) ges möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Det är dessutom möjligt att i SO under årskurs 6 sätta sammanfattande betyg, det vill säga ett betyg som omfattar alla fyra ämnen, om undervisningen huvudsakligen har varit ämnesövergripande (SFS 2010:800). I en granskning av SO-undervisning i årskurs 7–9 fastslår dock Skolinspektionen (2013) att arbetet med ämnesövergripande undervisning behöver förbättras i nästan 50 procent av de granskade skolorna. Det finns även indikationer på att SO-undervisningen i årskurs 4–6 i många skolor runt om i Sverige, inte sker ämnesövergripande. I en enkätundersökning med 113 skolor (Olovsson & Näsström, 2018) genomförd läsåret 2017/2018, uppges mer än 40 procent av skolorna inte bedriva ämnesövergripande undervisning i SO i någon större utsträckning. Cirka 15 procent av skolorna uppges göra det i stor utsträckning, och cirka 25 procent av skolorna sätter sammanfattande betyg i SO. Det finns även forskningsresultat (Persson, 2017; Olovsson & Näsström, 2018) som beskriver svårigheter för lärare och skolor i årskurs 4–6 att bedriva ämnesövergripande undervisning och bedöma elevers kunskaper när kunskapskraven är skrivna i varje enskilt SO-ämne. Det har förekommit att ämnesövergripande undervisning i SO har ersatts av ämnesuppdelad undervisning, beroende på införandet av kursplaner och kunskapskrav i varje SO-ämne (Olovsson & Näsström, 2018), det vill säga att bedömningsproblematik har inverkat på vilken undervisningsform som används.

Denna studie belyser således lärares syn på ämnesövergripande undervisning i SO i årskurs 4–6 i svensk grundskola, efter att Lgr 11 har införts, och bygger på intervjuer med sex lärare. Det finns få tidigare studier angående

ämnesövergripande undervisning i SO överhuvudtaget i svensk grundskola, och tidigare studier om lärares perspektiv i årskurs 4–6 efter att Lgr 11 har införts är mycket svåra att finna. Studien ger insikt om lärares syn på ämnesövergripande undervisning i SO, och vad de ser som möjligheter och utmaningar. Detta sker utifrån ovan beskrivning av förutsättningar som finns i årskurs 4–6 samt gällande vilka kunskaper som kan utvecklas genom ämnesövergripande undervisning i SO, sett till eleven och samhället.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att beskriva och analysera möjligheter och utmaningar som lärare i årskurs 4–6 i svensk grundskola ser med ämnesövergripande undervisning i SO.

Frågeställningarna är:

- Hur kan ämnesövergripande SO-undervisning bidra till elevers förståelse och lärande?
- Hur inverkar de ämnesuppdelade kunskapskraven på ämnesövergripande SO-undervisning?

Begreppet ämnesövergripande undervisning

Ämnesövergripande undervisning ses i denna studie som synonym till ämnesintegrerad undervisning, som också används i forskning. Båda dessa begrepp beskrivs av Persson (2011) som ”begrepp som idag används av lärare i svensk grundskola då man arbetar med två eller flera ämnen tillsammans i ett gemensamt undervisningssammanhang” (s. 6).

I studien används huvudsakligen begreppet ämnesövergripande undervisning, men även begreppen ämnesintegrerad undervisning, ämnessamspel och ämnessamverkan används, och ska då förstås som synonymer till ämnesövergripande undervisning. Utgångspunkten i studien är att ämnesövergripande undervisning kan anta olika former och att det finns olika grader av samverkan/integration mellan ämnena. Ett exempel ur tidigare forskning (Blanck, 2014) där det rör sig om en låg grad av samverkan, är undervisning där läraren undervisar i ett ämne (huvudämne) men ett annat eller andra ämnen (hjälpämnen) stöttar undervisningen. Ett exempel på hög grad av samverkan, som Blanck (2014) beskriver som omskapande ämnessamspel, är undervisning utan ämnesgränser, och där de begrepp som ingår inte kan kopplas till något särskilt ämne utan är gemensamma. För en mer ingående beskrivning av Blancks (2014) analysram för ämnessamspel, se tabell 1.

Bakgrund

Ämnesövergripande undervisning kopplas ofta ihop med den progressivistiska rörelsen. Progressivismen, med nya tankar om hur undervisning kan organiseras, påverkade under 1900-talets första årtionden utbildningsverksamhet runt om i

världen (Lindensjö & Lundgren, 2014). Den progressivistiska rörelsen fick under 1920- och 1930-talen ett särskilt stort genomslag i USA (Applebee, Adler & Flihan, 2007), främst utifrån John Deweys tänkande och praktik (t ex Dewey, 1956). Progressivismen skulle även komma att påverka den svenska skolans utveckling. Vid arbetet med att skapa en grundskola för alla, som inleddes med 1946 års skolkommissions betänkande (SOU 1948:27), hade progressivismen stort inflytande på de idéer som skulle forma grundskolans grund (Lindensjö & Lundgren, 2014). I det betänkande som lades fram inför grundskolans införande (SOU 1961:30) beskrevs olika läroplanstyper, som visade hur undervisningen skulle kunna bedrivas. De två ytterpolerna i beskrivningen var den ämnesindelade och den samlade läroplanstypen, där den ena visade på undervisning i de enskilda ämnena, och den andra på ämnesövergripande undervisning (SOU 1961:30).

Som det sedan utvecklade sig i svensk grundskola, som tillkom 1962, kan hävdas att undervisningen i årskurs 7–9 huvudsakligen har bedrivits ämnesuppdelad och i årskurs 1–6 i högre grad har bedrivits ämnesövergripande. Vad gäller SO har det dock funnits en mångårig och emellanåt intensiv debatt (Claesson & Lindblad, 2013), om huruvida SO-undervisning ska bedrivas ämnesuppdelad eller ämnesövergripande. Debattens vågor kan sägas ha gått som högst gällande årskurs 7–9 där det också funnits delade meningar om huruvida betygen i SO bör sättas i varje enskilt ämne eller som blockbetyg. Undervisningen i årskurs 4–6 har som helhet genomförts i en mindre ämnesstyrd kontext och det har varit vanligt att de enskilda ämnena har tonats ned (Kristiansson, 2017). I årskurs 4–6, i flera läroplaner genom åren, har ämnena geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och naturkunskap dessutom slagits samman till ämnet OÄ (orienteringsämnen). Detta har också inneburit att gränsen mellan SO och NO (naturorienterande ämnen) ibland varit flytande. När det gäller hur synen på ämnesövergripande respektive ämnesuppdelad undervisning, med betoning på SO och NO, har varierat utifrån alla läroplaner sedan grundskolans tillkomst, finns en mer detaljerad genomgång i Olovsson och Näsström (2018).

Trots ovanstående argument för att SO-ämnena kan ses som en helhet och att det alltså finns en ämnesövergripande ambition även i Lgr 11, även om den är mindre framträdande jämfört med i tidigare läroplaner, innebar införandet av Lgr 11 förändringar i riktning mot en mer ämnesbaserad SO-undervisning (Samuelsson, 2014; Kristiansson, 2017). Lgr 11 tillkom mot bakgrund av flera års sjunkande skolresultat och innebar ämnesuppdelade kursplaner med kunskapskrav för årskurs 6 i varje SO-ämne, betyg i årskurs 6, och fler nationella prov (t ex Olovsson, 2015; Wahlström & Sundberg, 2015).

Tidigare forskning och teoretiska resurser

Vad är gemensamt för SO-ämnena?

När det gäller vad som är gemensamt för SO-ämnena som helhet och vad de kan betyda för elever, beskriver Odenstad (2016) att de ger medborgarkunskap och perspektiv på sig själv och sina värderingar i förhållande till andra människor och deras värderingar. Dessutom kan demokratiuppdraget i Lgr 11 (Skolverket, 2011) ses som ett övergripande uppdrag inom ramen för undervisningen i SO-ämnena (Henriksson Persson och Irisdotter Aldenmyr, 2017). Henriksson Persson och Irisdotter Aldenmyr (2017) beskriver också att de fyra SO-ämnena ”delar övergripande syften att bidra till kunskap om samhällsliv, etiska förhållningssätt, självförståelse och levnadsvillkor” (s. 76). Larsson (2012) diskuterar samhällsundervisning, och syftar på undervisning i de fyra SO-ämnena men även på ”generellt ämnesövergripande ämnesinnehåll, t ex demokrati och värdefrågor” (s. 14). Det senare behandlas i alla ämnen utifrån att det finns i läroplanens första delar, men främst i SO-ämnena (Larsson, 2012). Larsson beskriver samhällsundervisningens syfte som att den ska ge kunskaper om samhället för att rusta den enskilde individen, men även att skapa förutsättningar för ett demokratiskt samhälle. Odenstad (2016) slår fast att det i SO-ämnena finns ”ämnesspecifika drag som varierar från ämne till ämne” (s. 12), samtidigt som hon också hävdar att ämnena har mycket gemensamt och att frågor kan belysas ”ur flera perspektiv eller genom tematiska arbeten eller ämnesövergripande studier” (s. 37). Detta kan enligt Odenstad göras för att eleverna ska tillägna sig kunskaper för att förstå sin vardag men även för att kunna sätta in kunskaper i ett större sammanhang.

Något som ofta anges som möjligheter med ämnesövergripande SO-undervisning är att det underlättar elevernas förståelse av en komplex värld, och att världen i övrigt sällan delas in i ämnen (Svingby, 1991). Svingby förespråkar att SO ska vara ett gemensamt ämne, för att skapa en större helhetsförståelse för viktiga samhällsfrågor. Svingby hävdar att faktakunskaper i enskilda ämnen inte är tillräckligt utan undervisningen ska ge eleverna en mer omfattande förståelse: begrepp och generaliseringar som organiserar och skapar mening av fakta. Det enskilda SO-ämnet ska inte vara utgångspunkten.

När det internationellt diskuteras om vad undervisning i samhällsorienterande ämnen (”social studies” – motsvarande historia, geografi, samhällskunskap) kan ge elever, finns det betydande likheter med hur svenska forskare diskuterar. Ross (2006a) beskriver betydelsen av social studies på följande sätt: ”the preparation of young people so that they possess the knowledge, skills, and values necessary for active participation in society” (Ross, 2006a, s. 20). Ross (2006a) benämner detta för *citizenship education* (medborgarkunskap) och hävdar att det finns en enighet i forskning om att det huvudsakliga målet med undervisningen i social studies är just detta. Evans (2004) poängterar dock att medborgarkunskap kan definieras på flera olika sätt, och att det kan leda till olika förhållningssätt i undervisningen. Medborgarkunskap kan enligt Evans exempelvis ha en

tyngdpunkt på socialisering in i ett samhälle, och att bevara och föra vidare samhällsliga normer – eller ha som tyngdpunkt att vidareutveckla ett demokratiskt samhälle genom att undervisa om viktiga samhällsfrågor, syfta till samhällsförbättring och att hos eleven utveckla förmågan till samhällskritik (Evans, 2004). Det senare är enligt Evans (2004) kännetecknen för ett förhållningssätt till social studies som beskrivs som ”progressive and issues-centered” (s. 176), och som har sina rötter i John Deweys tankegångar om undervisning. Detta förhållningssätt innebär att viktiga frågor eller problem är fokus för undervisningen, och inte standardiserade ämnen.

Ämnesövergripande undervisning

Ämnesövergripande undervisning kan se ut på många olika sätt och det finns inte någon utpräglad konsensus kring termer som används; i synnerhet är detta fallet ur ett internationellt perspektiv (Brough, 2012; Wall & Leckie, 2017; Ferguson-Patrick et al., 2018). Ämnesövergripande undervisning kan alltså variera till sin utformning, bland annat vad gäller relationer mellan ämnen (Svingby, 1986; Beane, 1997; Applebee et al., 2007; MacMath, Roberts, Wallace & Chi, 2010; Samuelsson, 2014). Olika forskare har genom åren analyserat och kategoriserat undervisning utifrån den samverkan som sker mellan ämnena, och även undersökt vilka konsekvenser olika typer av samverkan kan få för undervisning och lärande (t ex Fogerty, 1991; Bernstein, 2000; Gresnigt, Taconis, van Keulen, Gravemeijer & Baartman, 2014). En av dessa forskare, Bernstein (2000), beskriver styrkan i avgränsningen mellan olika ämnen i undervisning med begreppet klassifikation. Stark klassifikation beskriver en ämnesuppdelad undervisning där gränserna till andra ämnen är tydliga, och svag klassifikation beskriver en undervisning där ämnesgränserna är mera diffusa. En undervisning med stark klassifikation påverkar även andra aspekter av undervisningen, exempelvis bedömningskriterier. I en ämnesuppdelad undervisning blir bedömningskriterierna tydliga, medan de blir otydliga vid ämnesövergripande undervisning.

Blanck (2014) har gjort kategoriseringar av undervisning genom en *analysram för ämnessamspel* (tabell 1), som visar hur ämnen kan relatera till varandra på olika sätt.

Tabell 1. Fem kategorier av ämnessamspel (Blanck, 2014).

Kategori av ämnessamspel	Samspelets kännetecken, samt relation mellan centrala begrepp och ämnen
Förvetenskapligt	Utgår från vardagsverklighetens kunskaper. De centrala begreppen är odefinierade.
Hjälpande	Ett eller flera ämnen stöttar annat/andra ämnen som är huvudämnen och formulerar kunskapsområdet/temat. De centrala begreppen är ämnesspecifika.
Sammankopplande	Flera ämnen belyser olika aspekter av ett kunskapsområde/tema. De centrala begreppen är ämnesspecifika, och relateras till varandra.
Förenande	Flera ämnen förenas i ett gemensamt kunskapsområde och är ömsesidigt stöttande. De centrala begreppen är ämnesöverlappande.
Omskapande	Ämnesgränserna är upplösta och kunskapsinnehållet förenas till en syntes, med gemensamma centrala begrepp.

Denna tabell är en komprimerad och till några delar omformulerad version av tabell 2.3 i Blanck (2014, s. 55). Avsikten med tabell 1 är dock att den ska förmedla samma information som Blancks tabell när det gäller kännetecken för ämnessamspel samt relationen mellan centrala begrepp och ämne.

Bedömningen i kategorierna i tabell 1 sker med ämnesspecifika kriterier, förutom i det omskapande ämnessamspellet där ”De ämnesspecifika kriterierna ändras eller träder i bakgrunden” (Blanck, 2014, s. 55).

Möjligheter och utmaningar med ämnesövergripande undervisning

Blanck (2014) samt Applebee et al. (2007) diskuterar möjligheter och utmaningar gällande ämnesövergripande undervisning. Blanck (2014) har undersökt tre olika ämnesintegrerade projekt i årskurs 7–9, efter Lgr 11:s införande. Samverkan i projekten sker mellan SO- och NO-ämnen samt svenska. Applebee et al. (2007) har genomfört undersökningen i arbetslag på skolor i USA i middle school och high school med lärare som arbetar ämnesintegrerat i flera ämnen, men i alla projekt ingår social studies samt engelska. Blanck (2014) och Applebee et al. (2007) hävdar att varken ämnesintegrerad eller ämnesuppdelad undervisning bör ses som ”bättre” eller ”sämre” än det andra, utan att de istället förutsätter och berikar varandra. Blanck (2014) framhåller dock att ämnesintegrerad undervisning, särskilt inom kategorin omskapande ämnessamspel, kan ge kunskaper som ämnesuppdelad undervisning inte har samma förutsättningar att ge. Dessa kunskaper benämner Blanck (2014) för synteskunskaper och de handlar om mer sammansatta och svårbedömda kunskaper som exempelvis återfinns i del 2 i Lgr 11, ”Övergripande mål och riktlinjer”. När det gäller Blancks kategori omskapande ämnessamspel (tabell 1) har den, sett till vissa aspekter, likheter med det tidigare nämnda förhållningssättet ”progressive and issues-centered” (Evans, 2004, s. 176).

Applebee et al. (2007) beskriver att förespråkare för ämnesövergripande undervisning hävdar att det kan öka elevengagemanget och göra det enklare att reflektera över större sammanhang. Svagheter med ämnesövergripande undervisning som brukar framföras är att det kräver tid och resurser som inte alltid finns tillgängliga, att undervisningen fokuseras på ytliga kunskaper och att ett ämne ofta dominerar på bekostnad av andra ämnen (Applebee et al., 2007). Kristiansson (2017), som studerat SO-undervisning i årskurs 4–6, framhåller vikten av att alla

fyra SO-ämnen blir tydliga och jämbördiga. När de är detta, och interaktionen mellan ämnena har utvecklats, kan ämnesövergripande undervisning bidra till att undervisningen om exempelvis viktiga samhällsfrågor kan gå på ett djupare plan (Kristiansson, 2017).

Ferguson-Patrick et al. (2018) samt även Gresnigt et al. (2014) diskuterar *twenty-first century learning*, där ämnesövergripande kunskaper är en viktig beståndsdel. Gresnigt et al. (2014) menar att även andra färdigheter som räknas till *twenty-first century learning*, till exempel kritiskt tänkande och problemlösning, har större chanser att utvecklas i mer komplexa former av ämnesövergripande undervisning. Mer komplexa former skulle då kunna ge synteskunskaper (Blanck, 2014).

När det gäller bedömning vid ämnesövergripande undervisning beskriver Blanck (2014) en variant av detta, att en ämnesöverlappande bedömning används, innan en ämnesspecifik bedömning görs. Detta sker då i förhållande till de förmågor som eleverna ska utveckla i undervisningen, förmågor som är gemensamma för de ämnen som ingår. Enligt Blanck finns en risk för att ämnesspecifika kunskapskrav vid ämnesintegrerade projekt inte uppmärksammar de tidigare nämnda synteskunskaperna. Synteskunskaperna värderas då inte i bedömningen eftersom det inte finns tillräckligt utvecklade verktyg för att identifiera och utvärdera dem, i synnerhet som deras förhållande till de ingående ämnens kunskapskrav kan vara otydligt (Blanck, 2014). Blanck (2014) anger på det hela taget bedömning av elevuppgifter som en utmaning i ämnesintegrerad undervisning. Blanck påtalar till exempel vikten av att hålla nere antalet kunskapskrav så att inte bedömningsarbetet blir för omfattande. Samtidigt visar dock Blanck att en genomtänkt planering, där till exempel samma uppgift kan användas för att bedöma kunskapskrav från flera ämnen, kan innebära tidsvinster för både lärare och elever. Bedömning vid ämnesövergripande undervisning anses som helhet vara mer komplicerad än vid ämnesuppdelad undervisning (Harris, Harrison & McFahn, 2011; Blanck, 2014). Detta kan även kopplas samman med Bernsteins (2000) begrepp svag klassifikation: En undervisning med otydliga ämnesgränser kan medföra otydliga bedömningskriterier.

Kunskapskraven som i svensk grundskola alltså finns i varje SO-ämne, kan således försvåra bedömning vid ämnesövergripande undervisning. Carlgren (2016) använder begreppet baklängespedagogik när hon beskriver att kunskapskraven ofta, oavsett undervisningsform, används som mål för undervisningen. När undervisningen utgår från kunskapskraven och uppmärksamheten riktas mot *tecken* för kunnande och hur de visas, finns en risk för att det som kunnandet verkligen gäller kommer i skymundan. Carlgren hävdar att denna *kunskapskravsdiskurs* gör att undervisningspraktiken ”utvecklas till en slags kontinuerlig bedömningspraktik” (Carlgren, 2016, s. 14). Kunskapskravsdiskursen kan ses som del av utvecklingen mot fokusering på ”learning outcomes”, istället för på undervisningens innehåll. Denna utveckling har pågått sedan 2000-talets början och har influerat styrdokument och undervisning även i Danmark, Norge och

andra europeiska länder (Bremholm & Krog Skott, 2019). Denna utveckling kan sägas ha startat tidigare än så i USA. Evans (2004) samt Ross (2006b) beskriver förhållanden i slutet av 1900-talet när betydande bedömningsreformer infördes inom USA:s skolväsende, vilket ledde till ett ökat fokus på de enskilda ämnena, inte minst när det gäller social studies. Ross (2006b) belyser detta bedömningsfokus, och att ansvariga för skolpraktiken inom social studies ”are more often focused on implementing curriculum standards and responding to high-stakes tests than developing and working toward a vision of a socially just world” (Ross, 2006b, s. 321). Evans (2004) framhåller att det från statligt och federalt håll funnits en kraftig styrning gentemot ämnesbaserad social studies, vilket gör att social studies i USA i början på 2000-talet har ett avsmalnat fokus, på historia och delar av det som i svensk skola benämns samhällskunskap.

Metod

För att ta reda på hur lärare tänkte kring och gjorde i sin SO-undervisning, intervjuades sex lärare om deras erfarenheter kring ämnesövergripande och ämnesuppdelad SO-undervisning. Vid intervjuerna har en intervjuguide (se bilaga) med intervjuteman utifrån studiens syfte och frågeställningar använts.

Urval och kontakt

Studiens empiriska material består av intervjuer med sex lärare, fem kvinnor och en man (se tabell 2), som vid tiden för intervjun undervisade i årskurs 4–6. De arbetade på fem skolor, varav fyra ligger i Norrland och en i Svealand. Lärarnas erfarenhet av SO-undervisning i årskurs 4–6 varierade mellan 6 år och cirka 20 år. Angående erfarenhet av ämnesövergripande undervisning i SO kan två av lärarna sägas ha stor eller ganska stor erfarenhet och övriga lärare har viss erfarenhet (tabell 2). För de flesta lärarna involverades även andra ämnen än SO-ämnena i den ämnesövergripande undervisningen. Samtliga lärare hade erfarenhet av att sätta betyg i SO i årskurs 6, och två av dem hade erfarenhet av att sätta sammanfattande betyg. Samtliga lärare angav också att de gärna ville arbeta ämnesövergripande i större utsträckning, och att de tänkt mycket på möjligheter och utmaningar med ämnesövergripande undervisning. Lärarnas skiftande erfarenheter av ämnesövergripande undervisning påverkar resultaten i så måtto att erfarenheterna är grund för lärarnas utsagor. När det gäller redovisningen av lärarnas erfarenheter (tabell 2), visar tidigare forskning (t ex Svingby, 1986; Samuelsson, 2014) att ämnesövergripande undervisning kan ske på många olika sätt, och därför kan det finnas en svårighet i att på ett begränsat utrymme beskriva lärares praktiska erfarenheter på ett fullödigt sätt.

Lärarna kontaktades med förfrågan om deltagande i intervjun på olika vis. I huvudsak användes ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2009). En lärare kontaktades direkt av forskaren medan övriga lärare har kontaktats via deras

rektorer. Ett urvalskriterium som fanns i förberedelsestadiet inför studien var att det skulle ingå lärare som hade riklig erfarenhet av ämnesövergripande undervisning i SO. Vid initiala kontakter med rektorer låg en tidigare enkätstudie till grund för kontakterna, utifrån att rektorer hade angett i enkätstudien att det på deras skolor var vanligt med ämnesövergripande undervisning. De flesta av dessa kontakter visade sig dock inte ge resultat i fråga om lärare som var villiga att intervjuas. Därefter utgick forskaren i kontakttagandet från egna, tidigare kontakter med rektorer och lärare och detta innebar att de lärare som sedan intervjuades hade blandade erfarenheter av ämnesövergripande undervisning.

Tabell 2. Lärare som intervjuats (åk är förkortning för årskurs, äö för ämnesövergripande).

Lärares namn (alias)	Erfarenhet av undervisning i SO i åk 4-6	Erfarenhet av äö undervisning, utifrån lärares egna utsagor. Inleds med forskarens uppskattning av vad det motsvarar i tid.	Erfarenhet av betygsättning i åk 6 i SO-ämnena
Britt	ca 10 år	Ett par arbetsområden per läsår: Främst SO-ämnena – ofta är ett SO-ämne huvudämne och andra ämnen är hjälpämnen (se Blanck, 2014).	Ja. Även sammanfattande.
Edit	ca 15 år	1–2 arbetsområden per läsår: Främst mellan historia och religion, men även SO-ämnena med svenska och bild.	Ja
Karin	6 år	1 arbetsområde per läsår: Främst mellan samhällskunskap och religion, men även mellan geografi och naturorienterande ämnen.	Ja
Kent	ca 19 år	1–2 arbetsområden per läsår: Främst mellan samhällskunskap och historia respektive samhällskunskap och matematik.	Ja
Siv	ca 15 år	Ca hälften av alla arbetsområden varje läsår: Främst SO-ämnena, men även SO med svenska, matematik, bild.	Ja
Sofia	ca 20 år	Huvuddelen av alla arbetsområden varje läsår: Främst SO-ämnena men ofta även SO med svenska.	Ja, sammanfattande.

Ett arbetsområde kan motsvara ca 6–15 lektioner à ca 40–80 min under ungefärligen 3–6 veckor. Under ett läsår kan uppskattningsvis 5–10 arbetsområden i SO hinnas med.

Datansamling och analysmetod

Intervjuerna genomfördes under hösten 2017 samt hösten 2018. Fyra intervjuer genomfördes på lärarnas respektive skolor, och två genomfördes via telefon. Intervjuernas längd var 52–75 minuter. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades. Intervjuerna följde en intervjuguide¹ med fem intervjuteman: 1. Undervisning i SO som helhet, 2. Tankar kring ämnesövergripande undervisning, 3. Lgr 11 – tankar kring kursplanerna i SO-ämnena, 4. Bedömning i SO-ämnena, 5. Betygsättning i SO-ämnena. Frågorna till varje intervjutema kunde komma i olika ordning och formuleras lite olika. Följdfrågor ställdes utifrån lärarnas svar.

Analys av intervjuerna genomfördes via ett tillvägagångssätt som hade likheter med tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) och dess olika faser med

¹ Se bilaga med intervjuguiden; där finns förutom intervjutemana även intervjufrågor samt exempel på följdfrågor.

kodning, tematisering och förfining som nyckelord. Efter transkribering lästes materialet igenom ett flertal gånger, och i samband med detta erhöles en allt mer fördjupad uppfattning av materialet som helhet. Vid varje genomläsning gjordes anteckningar i anslutning till enskilda ord, meningar och stycken. Utdrag som ansågs hänga samman sattes ihop i grupper, först sett till varje intervju och sedan sett till hela materialet. Utdragen sorterades in i större teman, främst utifrån studiens frågeställningar.

Tidigare forskning och teoretiska begrepp fanns med i ett tidigt skede av analysarbetet, men analysen fördjupades i takt med fler genomläsningar av materialet. De teoretiska resurser som använts när det gäller analys av lärarnas utsagor angående vad som är gemensamt för SO-ämnena och dess samband med ämnesövergripande undervisning är hämtade framför allt från Ross (2006a) och Svingby (1991). I övriga delar av analysen har teoretiska begrepp från *analysram för ämnessamspel* (Blanck, 2014) använts, men analysen bygger även på andra tankegångar och resultat från främst Blanck (2014), Applebee et al. (2007) samt Carlgren (2016).

I det följande visas exempel som mer ingående upplyser om hur analysen genomfördes när det gällde att utifrån lärarnas utsagor visa hur ämnena samverkade, vilket är en del av resultaten utifrån frågeställningen om hur ämnesövergripande undervisning kan bidra till elevers förståelse och lärande. Lärarnas beskrivningar av sin ämnesövergripande undervisning sett till hur ämnena samverkade (främst intervjutema 2) kopplades ihop med främst sekvenser ur lärarnas utsagor om sin SO-undervisning som helhet (intervjutema 1). Det kunde även knytas samman med vissa av lärarnas utsagor från intervjutema 4 eftersom bedömning i vissa aspekter kan bidra till kunskap om hur ämnena samverkar i undervisningen. Dessa sammankopplingar gjordes sedan i relation till alla intervjuer i materialet. I analysen användes Blancks (2014) analysram för ämnessamspel (tabell 1). Ett exempel på hur det kunde gå till i analysen: Sofia beskriver samverkan mellan ämnena i ett arbete i samband med utbyte med en skola i Afrika:

Vi arbetar med samhället, jämför hur deras och vårt samhälle ser ut, och i alla fall i deras samhälle är religionens betydelse tydlig, så den kommer in automatiskt. Vi jämför också geografiskt, vilka skillnader som finns, och vi arbetar också med levnadssätt förr och nu, och hur sättet att leva har utvecklats i våra länder de senaste 100 åren. Alla SO-ämnen kommer in i undervisningen och går också in i varandra.

I en analys av samverkan mellan ämnena utifrån denna utsaga kan den främst kopplas ihop med sammankopplande ämnessamspel (Blanck, 2014), främst eftersom ämnena kan identifieras i utsagan. Sekvensen om samhälle (sammankunskap) och religionskunskap kan dock tyda på att samverkan i någon aspekt också kan knytas till förenande ämnessamspel (Blanck, 2014).

Etiska överväganden

Deltagarna informerades, och bemöttes, i enlighet med forskningsetiska principer (jfr Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna informerades om syftet med undersökningen samt om att deltagaren själv bestämmer om sin medverkan. Det senare exemplifierades med att deltagaren när som helst har möjlighet att dra sig ur intervjun, eller kan avböja att svara på någon eller några frågor. Deltagarna informerades även om att deras eget namn eller deras skolas namn inte ska gå att identifiera och att intervjun enbart kommer att användas för forskningsändamål, samt att inga utomstående kommer att ha tillgång till datamaterialet.

Resultat

Resultaten beskrivs i tre avsnitt under tre huvudrubriker. Avsnitten motsvarar de *större teman* som nämndes vid redogörelsen av analysmetoden, och är kopplade till studiens frågeställningar, även om rubrikerna inte är likalydande med frågeställningarna. De två första avsnitten är kopplade till studiens första frågeställning, *Hur kan ämnesövergripande SO-undervisning bidra till elevers förståelse och lärande?* och det tredje avsnittet till studiens andra frågeställning, *Hur inverkar de ämnesuppdelade kunskapskraven på ämnesövergripande SO-undervisning?*

SO-ämnenas betydelse, samt möjligheter med ämnesövergripande undervisning

När lärarna beskriver vad som är gemensamt för och centralt i SO-ämnena, ges beskrivningar som kopplar samman SO-ämnena och dess övergripande innehåll och syften (t ex Svingby, 1986; Odenstad, 2016) med lärarnas tankar om ämnesövergripande undervisning. SO-undervisningen ses av lärarna som ett medel för att få eleverna att "tänka efter", och engagera sig i skeenden i samhället. Sofia resonerar kring vilken påverkan SO-ämnena kan ha på eleverna:

Det är roligt att få eleverna så intresserade att de börjar fråga om saker som har med omvärlden att göra, eller att de börjar titta på Kunskapskanalen. Då har man lyckats, när de börjar intressera sig för samhällsfrågor!

Sofia visar med detta att hon anser att SO-ämnena har en betydelsefull roll att spela för eleverna, något utöver att enbart ge "rena" ämneskunskaper. Sofia säger också:

SO-ämnena är de viktigaste ämnena i det samhälle vi lever i nu. Om man ser hur världen ser ut idag så känns det som att SO är viktigare än någonsin, och på mellanstadiet är eleverna mottagliga och nyfikna så det är på flera sätt motiverande för mig som lärare.

Sofias utsagor indikerar att hon menar att SO-ämnena ska ge eleverna kunskaper om hur samhället och världen ser ut, men även att SO-undervisningen ska ge

eleverna verktyg för att kunna tänka kritiskt. Karin formulerar sina tankar om SO-ämnena mer utifrån eleven/barnet som individ, sett till dess plats i världen och dess omgivning: ”Med hjälp av SO-ämnena vill jag få eleverna att förstå att allt hänger samman, jag i världen och medmänniskor runtomkring, att få vara trygg och vara den man vill.” Britt resonerar på ett liknande sätt: ”Genom SO-ämnena ska eleverna få en chans att förstå sin omvärld och sig själva.” Karins och Britts utsagor kan tolkas som att de menar att SO är centralt för att individen ska kunna agera som demokratisk medborgare och då indirekt även centralt för främjande av ett demokratiskt samhälle. Sett till någon aspekt kan främst Karins utsaga även tolkas som att hon menar att ett syfte med SO-undervisningen är att bidra till att förbättra och vidareutveckla demokratin.

Edit kopplar samman alla fyra SO-ämnena på ett direkt sätt med medborgarkunskap, främst i bemärkelsen bevarande av demokratin: ”Eleverna ska bli goda samhällsmedborgare, genom att få veta hur världen ser ut, hur det sett ut i historien, hur samhällen är uppbyggda och genom att få förståelse för olika religioner.” Något som samtliga lärare resonerar kring när det gäller möjligheter med SO och ämnesövergripande undervisning, är att det kan ge en större bild av och förståelse för helheten. Angående detta resonerar Karin om att SO skulle kunna vara ett sammanhållet ämne, och vad det skulle kunna medföra:

Jag kanske önskar att SO vore ett ämne, för det skulle troligtvis leda till att eleverna får en större helhetsbild. Att inte se världen på ett uppdelat sätt – utan jag i världen och förståelse för andra, vem är jag?

Karin talar här om helhet och sammanför det med ”jaget”. Detta kan knytas till värderingar som undervisning i skolan ska riktas mot att ge (del 1 och del 2 i Lgr 11) och då även till mer övergripande kunskaper, så kallade synteskunskaper (Blanck, 2014).

Sofia resonerar kring ämnesövergripande undervisning, på ett sätt som också kan tolkas som att hon kan tänka sig SO som ett sammanhållet ämne: ”Den stora fördelen med att arbeta ämnesövergripande i SO är att det skapar en helhet för eleverna. Världen är inte uppdelad i ämnen, det är bara i skolan det är det.” Siv och Karin uttrycker sig på ett mycket liknande sätt. Sofia framhåller dock också att hon upplever en helhet *inom* ämnena, men att ämnena tillsammans och gemensamt bildar något ännu större:

Men helhet tycker jag finns inom alla fyra SO-ämnena, med lite olika infallsvinklar, men helhet finns även sett till alla ämnena gemensamt. I SO finns en helhetssyn på människan och samhället idag, hur det har varit och i framtiden.

När det gäller konkreta möjligheter med ämnesövergripande undervisning, framhåller och exemplifierar Siv: ”Det ger en vidare bild och blir mera intressant för eleverna. Man kan se på till exempel demokrati från olika vinklar, med olika glasögon.” Att få helhetsperspektiv, men även att kunna se samband kan sägas vara en röd tråd som går genom lärarnas beskrivningar gällande vad de anser är

gemensamt för och centralt i SO-ämnena. Britt anger även fler förmågor som hon anser att eleverna behöver för att förstå samhälleliga sammanhang, och följande utsaga indikerar också en syn på att SO ska leda till kritiskt tänkande:

Jag vill att eleverna ska se sambanden när det gäller viktiga frågor i samhället – för det är det vi ska träna dem till, se sambanden mellan ämnena och kunna göra jämförelser och dra egna slutsatser.

Som helhet beskrivs alltså SO-ämnena av lärarna som att de utöver att ge kunskaper i de specifika ämnena även har en överordnad betydelse. Det finns i lärarnas utsagor också en tydlig koppling mellan SO-ämnena och ämnesövergripande undervisning, sett ur ett samhällsperspektiv. Det vill säga att eleverna genom undervisningen ska få en helhetssyn och sammanhang för att kunna agera som delaktiga, men även som kritiska, samhällsmedborgare. Lärarnas resonemang indikerar också en uppfattning om att ämnesövergripande undervisning kan underlätta när komplexa saker ska förklaras, att det till exempel kan göra viktiga samhällsföreteelser mer förståeliga och begripliga för eleverna.

Utifrån ovanstående beskrivningar om vilka kunskaper som SO-ämnena enligt lärarna kan och bör ge eleverna för att de ska kunna orientera sig i och vara delaktiga i samhället, redogörs i nästa avsnitt för lärarnas beskrivningar om hur ämnesövergripande SO-undervisning går till i praktiken.

Ämnesövergripande SO-undervisning i praktiken

Genomförande av ämnesövergripande undervisning kan genom lärarnas utsagor sammanfattas som undervisning där två ämnen eller fler kombineras i samma lektion eller arbetsområde. Flera av lärarna beskriver att de vid ämnesövergripande undervisning använder centralt innehåll och kunskapskrav från olika ämnens kursplaner och sätter ihop det till ett tema eller arbetsområde. Lärarna beskriver unisont att de ämnesövergripande delarna är inslag som är till för att stötta och främja elevernas förståelse. Sofia exemplifierar med att beskriva ett ämnesövergripande arbetsområde som bygger på jämförelser mellan Sverige och ett annat land, i vilket hennes skola har utbytesverksamhet med en skola:

Då får vi med både hur våra samhällen ser ut: politiskt, socialt och geografiskt, och vad i ländernas historia som gör att det ser ut som det gör. Religionen kommer också in på ett naturligt sätt.

Sofia hävdar att det skulle kännas märkligt att dela in detta arbetsområde i olika ämnen som undervisas på olika positioner i schemat, eftersom det högst sannolikt skulle ge eleverna en mer fragmentiserad bild av sammanhanget. I detta fall blir det enligt Sofia helt naturligt att tänka och arbeta ur ett ämnesövergripande perspektiv. Kent beskriver att det för elevernas förståelse ibland är helt givet att arbeta ämnesövergripande. Han anser att det i SO:n ”ofta är självklart att göra kopplingar mellan särskilt historia och samhällskunskap”. Edit beskriver också tillfällena när hon undervisat ämnesövergripande, där det är självklart att tänka

över ämnesgränserna, för att eleverna ska få en större helhetssyn. När hon undervisade om medeltiden (historia kan sägas ha varit huvudämnet) fick religionskunskap en framträdande roll i och med att undervisningen delvis behandlade kristnandet av Norden.

När lärarna resonerar kring hur ämnena relaterar till varandra i ämnesövergripande undervisning för främjande av elevers förståelse, så återkommer vissa mönster i deras utsagor: Historia och geografi går lättast att kombinera, men även historia och samhällskunskap går in i varandra på ett naturligt sätt. Britt anser att geografi är det ämne där ”det går lättast att öppna upp för andra ämnen”. Religionskunskap förefaller vara svårast att placera in i ett ämnesövergripande sammanhang. Siv säger: ”Historia och geografi går oftast bra att koppla ihop, och ibland samhällskunskap. Religion kommer ofta lite vid sidan av, även om det till vissa delar passar ihop med övriga ämnen.” Lärarna uttrycker sig således på liknande sätt angående ämnenas relationer till varandra, även om avslutningen i Sivs utsaga kan vara en indikation på en uppfattning om att ämnenas centrala innehåll har avgörande betydelse för hur ämnena kan kombineras. Detta implicerar att en specifik del av innehåll i ett ämne kan öka elevernas förståelse för ett specifikt innehåll i något av de andra ämnena, och vice versa.

Bedömning i förhållande till kunskapskraven

När lärarna beskriver utmaningar med ämnesövergripande undervisning handlar det huvudsakligen om aspekter med anknytning till bedömning och betygsättning. Bedömning och betygsättning är enligt lärarna också en stor utmaning i SO-undervisningen som helhet.

Sofia anger, och syftar då på SO-undervisning överlag, att dokumentationen av elevernas kunskaper inför betygsättning ”är oerhört svår, och blir inte enklare trots min rutin”. Kent framhåller också dokumentationen som det mest utmanande momentet och han anser att elever i årskurs 4–6 egentligen är för unga för att deras kunskaper ska nagelfaras så noggrant som behöver göras för att få underlag för att kunna sätta rättvisa betyg. Siv lyfter också fram svårigheter med bedömning: ”Det svåraste är att synliggöra kunskapskraven för eleverna, och att få eleverna i bästa möjliga situation för att ta reda på vad de kan.” Karin uttrycker att det finns särskilda svårigheter när det gäller att hantera värdeorden i kunskapskraven, vilket även Kent och Sofia vittnar om. Siv jämför bedömningsarbetet med hur det var innan Lgr 11:s införande: ”Det är mer omständligt nu, man måste ha så mycket bevis och belägg, sett till kraven på de olika betygsnivåerna. Det är mycket fokus på bedömning i Lgr 11.”

Flera av lärarna hävdar att bedömningsfokuset i Lgr 11 har gjort det svårare att arbeta ämnesövergripande och att det numera nästan förutsätts att undervisningen ska ske ämnesuppdelad. Edit jämför möjligheterna till ämnesövergripande undervisning med möjligheterna i den föregående läroplanen, Lpo 94: ”Det ställs större krav på att hinna med det som står i kursplanerna, särskilt som det ska betygsättas.” Britt väljer för närvarande att undervisa i ett ämne i taget:

Jag har valt att lägga upp det så för att det ska sättas betyg i varje ämne. Jag gör det för att det ska bli tydligt för eleverna, för att de ska veta vilket ämne de läser och vilket ämne de ska få betyg i.

De flesta lärarna har större erfarenhet av att sätta ämnesuppdelade betyg än sammanfattande betyg, även om undervisningen ibland sker ämnesövergripande. Det framkommer också från flera lärare att ämnesuppdelad betygsättning känns enklare eftersom kunskapskraven finns i respektive ämne. Kent skulle gärna se ett tydliggörande av den ämnesövergripande ambition som finns i läroplanen: ”Jag tycker att det bör anges i Lgr 11 vilket innehåll och vilka kunskapskrav i olika ämnen som passar ihop om man önskar arbeta ämnesövergripande.” En möjlighet med ämnesövergripande undervisning och bedömningsarbete som uttrycks, är att det eventuellt kan bidra till tidsvinster när liknande kunskapskrav från flera ämnen förs samman. Edit resonerar: ”Det finns liknande förmågor i de olika ämnena som går in i varandra. Vinsten med att integrera är att blanda lite och kanske komma till ro.” Edits resonemang uttrycker en uppfattning som delas av flera av lärarna, men lärarna framhåller samtidigt att det kräver en stor initial arbetsinsats för att komma fram till hur förmågor och kunskapskrav från de olika ämnena kan kombineras.

Diskussion

När det gäller vilka kunskaper SO-ämnena främst kan ge, så visar resultaten att lärarna anser att SO-ämnena är centrala för att ge elever förståelse för hur samhället och världen hänger samman. SO-ämnena ska enligt lärarna ge kunskaper om samhället, både sett till den enskilde individens utveckling och för ett fungerande demokratiskt samhälle, vilket också stämmer överens med Larssons (2012) beskrivning av samhällsundervisningens syfte. Lärarnas utsagor angående vad som är gemensamt för SO-ämnena har stora likheter med hur medborgarkunskap beskrivs i svensk forskning (t ex Odenstad, 2016; Larsson, 2017), men även ur en internationell horisont (Evans 2004; Ross, 2006a) när *citizenship education* beskrivs som centralt för *social studies*.

Lärarnas resonemang kan kopplas till samhället, världen och demokrati – främst hur man som ung människa förstår och lär sig om samhället och världen för att kunna vara delaktig. I förlängningen implicerar lärarnas resonemang också att SO-ämnena syftar till att bevara det demokratiska samhället (Ross, 2006a), men även till att ge eleverna förutsättningar att vidareutveckla det, exempelvis genom kritiskt tänkande (Ross, 2006a). Lärarna resonerar också om att SO-ämnena hjälper eleverna att se samband, och att se företeelser ur olika perspektiv (Svingby, 1991), men även med att kunna dra slutsatser om samhällsliga skeenden (Svingby, 1991; Ross, 2006a), en förmåga som ligger nära förmågan till kritiskt tänkande (Ross, 2006a). Det som beskrivits som gemensamt för SO-ämnena, vilket också skulle kunna benämnas för SO-ämnenas *gemensamma kärna*, kan

dock ge kunskaper som inte alltid är enkla att bedöma (jfr Blanck, 2014). Detta framkommer också i studien – det rör sig ofta om övergripande kunskaper som kan utveckla mer komplexa förmågor hos eleverna, så kallade synteskunskaper (Blanck, 2014).

När SO-ämnenas ovan beskrivna gemensamma kärna ska delges eleverna framhåller lärarna i studien att det med fördel kan göras med stöd av ämnesövergripande undervisning, även om utmaningar finns, vilket diskuteras längre fram i detta avsnitt. Lärarna indikerar att ämnesuppdelad undervisning kan vara att föredra i vissa situationer, men hävdar att ämnesövergripande undervisning ofta i högre grad kan ge eleverna en helhetssyn på världen, vilket kan utveckla deras förståelse, men även öka deras intresse för mer komplexa sammanhang (jfr Svingby, 1986; Applebee et al., 2007). Ämnesövergripande undervisning beskrivs av lärarna i studien och i tidigare forskning (t ex Svingby, 1986; Kristiansson, 2017; Blanck, 2018) som ett medel för att förstå viktiga samhällsfrågor bättre. Läraren Sofia tangerar också Svingby (1991) när hon för fram att ”Världen är inte uppdelad i ämnen, det är bara i skolan det är det”. När lärarna i studien beskriver hur ämnena samverkar med varandra för utveckling av elevernas helhetssyn och förståelse kan det jämföras med Blancks (2014) kategorier. Hjälpande ämnessamspel (Blanck, 2014) kommer till uttryck i lärarnas beskrivningar och sker när läraren undervisar i ett huvudämne men andra ämnen ”stöttar”, exempelvis när något inom huvudämnet ska förklaras mer ingående. Lärarna beskriver också undervisning som kan liknas vid sammankopplande ämnessamspel (Blanck, 2014) där flera ämnen belyser olika aspekter, och ett par beskrivningar kan sannolikt placeras in i förenande ämnessamspel (Blanck, 2014). Dessutom kan till exempel ett temaarbete om demokrati som Siv beskriver, till och med i någon fas närma sig omskapande ämnessamspel, vilket kan ge eleverna ännu större förståelse för ämnesinnehållet i form av synteskunskaper (Blanck, 2014). Sådana kunskaper, till exempel kritiskt tänkande och problemlösning, har större möjligheter att utvecklas vid mer komplexa former av ämnesövergripande undervisning (Gresnigt et al., 2014). Lärarna beskriver dock således att även mindre komplexa former av ämnesövergripande undervisning, med lägre grad av samverkan mellan ämnena, kan berika undervisning och lärande, även om det då kan hävdas att det inte alltid resulterar i synteskunskaper.

Bedömning och betygsättning ses av flera lärare som den främsta utmaningen vid ämnesövergripande undervisning (jfr Persson, 2017). När avgränsningarna mellan ämnena är otydliga, kan det uppstå tveksamheter om vilka bedömningskriterier som egentligen gäller (Bernstein, 2000; Applebee et al., 2007). Lärarna resonerar framför allt kring utmaningar med hur tolkningen av kunskapskraven kan göras, men även angående hur undervisning kan ske så att mer komplexa förmågor utvecklas, sett till kunskapskraven. Men när då kunskapskraven i SO-ämnena är ämnesuppdelade och undervisningen sker ämnesövergripande, så finns det en överhängande risk för att synteskunskaper och mer komplexa förmågor inte uppmärksammas i bedömningen, särskilt eftersom förhållandet mellan

synteskunskaperna och de enskilda ämnenas kunskapskrav kan vara oklart (jfr Blanck, 2014).

Om synteskunskaperna inte uppmärksammas i bedömningen är det problematiskt, särskilt i och med att överväganden kring hur bedömningen ska genomföras, med kunskapskraven i fokus, beskrivs som en huvudfråga för lärarna när de planerar nya arbetsområden. En undervisning som i hög grad utgår från kunskapskraven benämns av Carlgren (2016) som baklängespedagogik. Hur kunskaperna ska visas och kunskapskraven ska tolkas är i centrum i flera av lärarnas utsagor, och det finns indikationer på att det innehåll som ska läras samt bearbetning av detta innehåll, för att skapa intresseväckande och engagerande undervisning, kan komma i andra hand. Aspekter relaterade till kunskapskrav och betyg förefaller således överlag påverka undervisning och lärandeaktiviteter och i lärarnas beskrivningar finns likheter med en kunskapskravsdiskurs (Carlgren, 2016). Det kan då bli en extra utmaning med bedömning i samband med ämnesövergripande undervisning, när det dessutom ska göras i en mera ”ämnesbunden kontext” (Kristiansson, 2017, s. 18) i och med Lgr 11:s införande. Det finns då också således en risk för att SO-ämnenas gemensamma kärna försummas i undervisningen, till förmån för kunskaper som är enklare att bedöma. Paradoxalt nog anser dock några av lärarna att ämnesövergripande undervisning kan ge fördelar vid bedömningsarbete, främst genom att innehåll och kunskapskrav från olika ämnen kan föras samman (även Blanck, 2014). Den utmaning som finns för att uppnå detta, utifrån lärarnas beskrivningar, är dock att komma fram till *hur* sådant bedömningsarbete kan göras.

Gemensamt för de lärare som intervjuades i denna studie var att de hade erfarenhet av SO-undervisning som helhet samt av ämnesövergripande undervisning i SO, men även att de hade ett intresse för att undervisa ämnesövergripande i större utsträckning i framtiden. Lärarnas erfarenhet av ämnesövergripande undervisning, utifrån deras egna utsagor, var blandad. Lärarnas sammantagna, relativt stora, erfarenhet av SO-undervisning – ämnesuppdelad samt olika grader av ämnesövergripande – låg till grund för lärarnas resonemang om ämnesövergripande undervisning i SO. Deras skiftande erfarenheter av ämnesövergripande undervisning medförde att några lärare kunde resonera på ett mer fördjupat sätt om möjligheter och utmaningar, till exempel angående synen på bedömningen i förhållande till den ämnesövergripande undervisningen. Det behöver också påpekas att vissa av lärarnas resonemang kan ha baserats på lärarnas ambitioner med sin undervisning och tankar om hur den ämnesövergripande undervisningen *skulle kunna* framträda. Detta gäller kanske främst hur de såg på vad som är gemensamt för SO-ämnena och dess koppling till ämnesövergripande undervisning. Dessa tankar har då utgått från lärarnas erfarenheter av SO-undervisning överhuvudtaget, men har sannolikt inte i full utsträckning för alla lärare grundats i praktiska erfarenheter av ämnesövergripande undervisning.

Konklusion

De möjligheter som lärarna ser med ämnesövergripande undervisning i SO handlar främst om att det kan ge eleverna en helhetsförståelse, exempelvis angående viktiga samhällsfrågor. Undervisningen kan då utveckla synteskunskaper (Blanck, 2014) som kan "leda till förståelse för och förändring av samhället" (Blanck, 2014, s. 180). Dessa kunskaper grundas i det som av lärarna ses som gemensamt för SO-ämnena.

När det gäller detta, vad som är SO-ämnenas gemensamma kärna, utmynnar lärarnas beskrivningar i något som har stora likheter med medborgarkunskap (t ex Evans, 2004; Ross, 2006a; Odenstad, 2016). Medborgarkunskap kan definieras på olika sätt (Evans, 2004) men lärarna i studien beskriver delvis en medborgarkunskap som kan sägas ha sin tidiga upprinnelse i John Deweys och progressivismens tankegångar om demokrati och lärande (Evans, 2004; Ross, 2006b). I den koppling som gjordes i studiens bakgrund mellan ämnesövergripande undervisning och just den progressivistiska rörelsen, framträder samband mellan undervisningsformen ämnesövergripande undervisning och begrepp som exempelvis samhällsmedborgare, samhällsförbättring och kritiskt tänkande. SO-ämnenas gemensamma kärna som den beskrivs av lärarna i studien och i tidigare forskning, hänger således på olika sätt nära samman med ämnesövergripande undervisning. I denna studie har, utifrån de intervjuade lärarnas utsagor, visats på en motsättning mellan SO-ämnenas gemensamma kärna och skolans bedömningsfokus. Detta har även Evans (2004) beskrivit, utifrån förhållanden i USA vid 2000-talets början, när den ämnesövergripande synen på social studies blivit alltmer sällsynt, och en tydlig styrning skett mot de enskilda ämnena:

The standards movement [...] may freeze out the possibility of alternative approaches to social studies, aimed at creating a thoughtful citizenry, in favor of a more narrowly conceived history and social science curriculum (Evans, 2004, s. 173).

Föreliggande studies bidrag, även sett till den ovan beskrivna motsättningen, är framför allt lärarnas beskrivningar gällande hur de ser på kombinationen av SO-ämnenas gemensamma kärna och ämnesövergripande undervisning, och hur det kan gynna elevers ökade förståelse, intresse och engagemang för exempelvis viktiga samhällsfrågor. I och med detta bidrar studien till att synliggöra den potential som SO-ämnena tillsammans kan ha när det gäller att berika elevers kunskaper och möjligheter, idag och för framtiden. Det lärarna i denna studie har att säga angående hur deras SO-undervisning påverkas av kunskapskrav och betyg, kan från det specifika SO-perspektivet i årskurs 4–6 också ge impulser åt en mer övergripande diskussion, som handlar om hur god undervisning och bedömning kan matchas ihop i dagens skola.

Ytterligare forskning behövs dock när det gäller att mer fördjupat och detaljerat beskriva och analysera hur ämnesövergripande undervisning och bedömning kan genomföras i klassrumspraktiken, i ljuset av Lgr 11. Detta kan

exempelvis göras utifrån ämnesövergripande arbetsområden som genomförs i årskurs 5 och 6, med hjälp av klassrumsobservationer och intervjuer med lärare och elever samt elevers skriftliga reflektioner.

Om författaren

Tord Göran Olovsson är universitetslektor i pedagogik vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Hans forskningsintressen omfattar undervisning, lärande och bedömning.

Institutionsanknytning: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Mediagränd 14, Beteendevetarhuset, 901 87 Umeå SE.

E-post: tord.goran.olvsson@umu.se

Referenser

- Applebee, A. N., Adler, M. & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary curricula in Middle and High School classrooms: Case studies of approaches to curriculum and instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002–1039. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207308219>
- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2. rev. uppl.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Blanck, S. (2014). *När ämnen möts: En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Blanck, S. (2018). Angelägna samhällsfrågor och ämnessamspel – vad säger forskningen? *SO-didaktik 6* (s. 50–56). https://issuu.com/so-didaktik/docs/nr6_kulturmoten_2018
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bremholm, J. & Krog Skott, C. (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta Didactica Norge* 13(1), Art. 1. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5540>
- Brough, C. J. (2012). Implementing the democratic principles and practices of student-centred curriculum integration in primary schools. *The Curriculum Journal*, 23(3), 345–369. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.703498>
- Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgren, I. (2016). Att kunna eller låtsas kunna. I E. Krogh & S.-E. Holgersen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 4* (Cursiv nr 19, s. 13–33). Århus: DPU, Århus Universitet. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/CURSIV_19_www.pdf
- Claesson, S. & Lindblad, I. (2013). Spänningsfält mellan SO och fyra ämnen. I O. Franck (red.), *Samhällsämnenas didaktik – Årskurs 4–6* (s. 13–32). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum: And the School and Society*. Chicago: University of Chicago.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York: Teachers College Press.

- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R. & Macqueen, S. (2018). Integrating curriculum: a case study of teaching Global Education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 187–201. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2018.1426565>
- Fogerty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61–65.
- Gresnigt, R., Taconis, R., van Keulen, H., Gravemeijer, K. & Baartman, L. (2014). Promoting Science and Technology in Primary Education: A Review of Integrated Curricula. *Studies in Science Education*, 50(1), 47–84.
- Harris, R., Harrison, S. & McFahn, R. (2011). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school*. London: Routledge.
- Henriksson Persson, A. & Irisdotter Aldenmyr, S. (2017). Lärare blir till i talet om demokrati i SO-undervisning. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(2), 75–99.
- Kristiansson, M. (2017). Underordnat, undanskymt och otydligt – om samhällskunskaps- ämnets relationsproblem inom SO-gruppen på svenskt mellanstadium. *Acta Didactica Norge*, 11(1), Art. 4. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2547>
- Larsson, H.-A. (2012). Samhällsundervisningens föränderliga villkor. I A. Johnsson Harrie & H.-A. Larsson (red.), *Samhällsdidaktik – sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning* (s. 11–36). Linköping: Linköpings universitet.
- Larsson, H.-A. (2017). Samhällsdidaktiska utmaningar! I R. Florin Sädbom, M. Gustafsson & H.-A. Larsson (red.), *Framåt Uppåt! – Samhällsdidaktiska utmaningar* (s. 5–13). Jönköping: Jönköping University. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1179520/FULLTEXT01.pdf>
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.
- MacMath, S., Roberts, J., Wallace, J. & Chi, X. (2010). Curriculum integration and at-risk students: a Canadian case study examining student learning and motivation. *British Journal of Special Education*, 37(2), 87–94. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00454.x>
- Odenstad, C. (2016). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena*. Malmö: Gleerups.
- Olovsson, T. G. (2015). *Det kontrollerade klassrummet – Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Doktorsavhandling, Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:811225/FULLTEXT01.pdf>
- Olovsson, T. G. & Näsström, G. (2018). Ämnesövergripande undervisning och betyg i årskurs 4–6 i svensk grundskola i SO- och NO-ämnena. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(4), 88–117.
- Persson, H. (2011). *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7–9*. Doktorsavhandling, Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:454869/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning – Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Doktorsavhandling, Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1098083/FULLTEXT02>
- Ross, E. W. (2006a). The struggle for the social studies curriculum. I E. W. Ross (red.), *Social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities* (s. 17–36). Albany: State University of New York Press.
- Ross, E. W. (2006b). Remaking the social studies curriculum. I E. W. Ross (red.), *Social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities* (s. 319–332). Albany: State University of New York Press.

- Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisningen i Sverige 1980–2014. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(1), 85–118.
- SFS 2010:800 (2010). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet_2010:800
- Skolinspektionen (2013). *Undervisning i SO-ämnena år 7–9. Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*. Skolinspektionens kvalitetsgranskning, Rapport 2013:04.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2013/so/kvalgr-sam-slutrapport.pdf>
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- SOU 1948:27 (1948). *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
<https://lagen.nu/sou/1948:27?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>
- SOU 1961:30 (1961). *Grundskolan*. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning, VI.
<https://lagen.nu/sou/1961:30?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>
- Svingby, G. (1986). Integration eller ämnesläsning – en fråga om kunskapssyn. I J. Naeslund (red.), *Kunskap och begrepp: centrala motiv i våra läroplaner* (s. 96–127). Stockholm: Liber, utbildningsförlaget.
- Svingby, G. (1991). *SO i fokus: exempel på en undervisning som utgår från begrepp och färdigheter*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11*. Uppsala: IFAU.
- Wall, A. & Leckie, A. (2017). Curriculum integration: An Overview. *Current Issues in Middle Level Education*, 22(1), 36–40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151668.pdf>

Bilaga

Intervjuguide till lärare

Intervjutema 1: *Undervisning i SO som helhet*

- Hur ser din undervisning i SO ut? (organisation över året – samt på lektioner, t ex elevaktivt eller lärarlett?) – Hur är/har din undervisning i SO (varit) i huvudsak organiserad?
- Varför ser undervisningen ut som den gör – vad är det som styr hur den ser ut?

Intervjutema 2: *Ämnesövergripande undervisning*

- Vad är ämnesövergripande undervisning för dig? Exempel på följdfråga: Beskriv lite mer fördjupat, kan det t ex se ut på andra sätt?
- Arbetar du/har du arbetat ämnesövergripande i SO – hur isåfall? Exempel på följdfrågor: Beskriv ett arbetsområde; Hur kopplades de olika ämnena ihop med varandra?
- Hur ser du på ämnesövergripande respektive ämnesuppdelad undervisning – fördelar och nackdelar? Följdfrågor på denna intervjufråga beror på vad läraren anger som för- och nackdelar. Läraren ombeds förtydliga eller utveckla sitt resonemang om den nämnda för- eller nackdelen. Om läraren t ex kommer in på något med anknytning till bedömning kan det leda till att intervjun i detta skede även kommer in på delar av intervjutema 4 och/eller 5.
- Arbetar du ämnesövergripande i andra ämnen annat än SO – isåfall hur? Exempel på följdfrågor: Kopplas de ämnena ihop med SO-ämnena? Hur sker i så fall ihopkopplingen/samverkan?

Intervjutema 3: *Lgr 11 – tankar kring kursplanerna i SO-ämnena*

- Hur ser du på SO utifrån kursplanerna – t ex mängden innehåll som ska hinnas med? Vilka utmaningar finns med att följa kursplanerna?
- Skillnader mellan de olika SO-ämnena utifrån kursplanerna?
- Hur uppfattar du direktiven i Lgr 11 – bör undervisning ske i varje SO-ämne eller uppdelat?

Intervjutema 4: *Bedömning i SO-ämnena*

- Vilka utmaningar finns med bedömning av elevernas kunskaper i SO? Hur dokumenteras elevernas kunskaper?
- Hur ser du på bedömningen i SO-ämnena jämfört med andra ämnen?

Intervjutema 5: *Betygsättning i SO-ämnena*

- Utmaningar? Hur går du tillväga? Hur dokumenteras elevernas kunskaper inför betygsättning?