



GÖTEBORGS UNIVERSITET

De samhällsorienterade ämnenas integrering
- En studie av SO-ämnets förändring från 1960-talet till idag

Linda Gannve & Karl Gustavsson

LAU370

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Björn Andersson

Rapportnummer: VT 09-2611-019

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: De samhällsorienterade ämnenas integrering – *En studie av SO-ämnets förändring från 1960-talet till idag*

Författare: Linda Gannve och Karl Gustavsson

Termin och år: VT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Björn Andersson

Rapportnummer: VT 09-2611-019

Nyckelord: Integrering, samhällsorienterade ämnen, debatt, styrdokument

Sammanfattning:

Syftet med denna uppsats är att problematisera och urskilja olika ståndpunkter i debatten, gällande de samhällsorienterade ämnenas integrering eller särskiljning. Uppsatsen är ett försök att följa styrdokumentens och debattens utveckling från 1960-talet fram till idag. Vidare försöker vi att koppla samman debatten med problematiken kring betygssättningen gällande SO-ämnet.

Vi har använt en diskursanalytisk metod där vi blottlägger de centrala begreppen som framkommit i den debatt rörande SO-ämnets integration, från 1960-talet fram tills idag. Vi har valt att studera styrdokument och de tongivande debattörerna.

Skolans inställning till ett integrerat SO-ämne har förändrats över tid. I Lgr 69 låg fokus på undervisningsformerna med samarbete trots en klar detaljstyrning i varje enskilt ämne. I Lpo 94 fullbordas integreringen då det genom en egen kursplan har blivit fokus på undervisningsinnehållet. Fokus ligger således på valfrihet då skolan själv får avgöra undervisningsform samt om den vill sätta block- eller enskilda betyg.

I debatten på 1980-talet menade förespråkarna för integrering att eleverna genom sammanhang och generella modeller uppnår den bästa kunskapen. Kritikerna till integreringen menade dock att det var detaljkunskaperna som gav eleverna verktygen för förståelsen av omvärlden. Debatten på 2000-talet har utgångspunkt i ett regeringsförslag, där de vill ta bort blockbetygen och ersätta detta med ämnesbetyg. Den lilla debatt som förts på 2000-talet har återigen fokuserat på framförallt nackdelar med integrering.

SO-integreringens framtid är oviss. Problematiken kring att ta bort blockbetyget, kan få konsekvenser som att lärare återgår till att integrering blir en undervisningsform istället för ett undervisningsinnehåll. Merarbetet som enskilda betyg, i en integrerad undervisning, kan leda till en ökning av lärarens arbetsbörda. När det gäller betygssättning är den formativa betygsbedömning under uppgång, vilket innebär att det är processen bakom elevens resultat som bedöms. Vid en fortsatt integrerad undervisning kommer det att bli svårt att se en process i varje enskilt ämne.

Förord

I teorin verkar det enkelt att hitta en medskribent till ett examensarbete. I praktiken är det allt svårare och vår resa tillsammans mot detta examensarbete påbörjades på debattforumet för LAU 370. Vi har liknande inriktningar och hade en gemensam tanke om att skriva ett examensarbete om betyg och bedömning. Vi skickade in vår anmälningsblankett utan att ens ha träffat varandra i verkligheten och det hade kunnat sluta hur som helst.

Vi träffades ganska snart och började fundera kring vad vi skulle kunna skriva ett examensarbete om. Vi fann ganska snabbt ett liknade tankesätt och ambitionsnivå. Det har under arbetets gång märkts att vi tack vare liknande tankar kunnat upprätta ett bra samarbete och arbetet har flutit på smärtfritt med givande diskussioner.

Redan från början, efter första träffen med handledaren, delade vi upp arbetet emellan oss. Till en början handlade det mest om att sätta sig in i materialet, stämde regelbundet av och diskuterade centrala delar ur materialet. Vi skrev ner vårt insamlade material och sammanställde det, för att gemensamt läsa igenom och granska varandras texter. Gemensamt diskuterade vi sedan fram olika aspekter som framkommit under skrivprocessens gång.

Med andra ord har samarbetet fungerat jättebra och vi har arbetat på liknande sätt, både enskilt och tillsammans. Detta kan till stor del bero på att vi båda skrev våra första uppsatser på historiska institutionen varav vi blivit skolade till att dispositionen på en uppsats skall se ut på ett visst vilket gjorde att vi var överens om hur vi ville att uppsatsen skulle se ut. Det har varit lärorikt och intressant att diskutera och ta del av den andres erfarenheter och det har gett oss andra perspektiv än om vi skulle ha varit ensamskribenter.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	sid. 4
1. Inledning	sid. 6
1.1 Syfte och frågeställningar	sid. 6
1.2 Teoretisk och metodisk utgångspunkt	sid. 6
1.3 Källkritik	sid. 8
1.4 Avgränsningar	sid. 8
1.5 Betyg och bedömning	sid. 9
1.6 Begreppsdefinition	sid. 10
2. Resultat och analys	sid. 11
2.1 Läroplan för grundskolan, Lgr 69	sid. 11
2.2 Läroplan för grundskolan, Lgr 80	sid. 12
2.3 Debatten gällande SO-ämnets integration på 1980-talet	sid. 13
2.4 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94	sid. 19
2.5 Debatten gällande SO-ämnets integration på 2000-talet	sid. 20
4. Slutsatser	sid. 24
3. Slutdiskussion och problematisering	sid. 26
5. Referenslista	sid. 28

Sammanfattning

Skolans värld befinner sig i en tid av omvälvningar där förändringar och nya förslag kommer i en strid ström från den nya regeringen. Detta kommer att påverka oss som blivande lärare då vi snart skall ut i arbetslivet. En av dessa förändringar är att de förslås att skolorna skall fräntas rätten att sätta så kallade blockbetyg. Vi är båda inriktade på SO-ämnena vilket gör att förslaget påverkar vår kommande undervisningssituation på ett mycket markant sätt.

Syftet med denna uppsats är att problematisera och urskilja olika ståndpunkter i debatten, gällande de samhällsorienterande ämnenas (SO) integrering eller särskiljning. Uppsatsen är ett försök att följa styrdokumentens och debattens utveckling från 1960-talet fram till idag. Vidare försöker vi att koppla samman debatten med problematiken kring betygssättningen gällande SO-ämnet.

Vi arbetar utifrån en diskursanalytisk metod där vår fokus ligger i att blottlägga de centrala begreppen som framkommit i den debatt, rörande SO-ämnets integration, som förts från 1960-talet fram tills idag. Vi har valt att studera styrdokument och de tongivande debattörerna. På 1980-talet stod två grupper mot varandra i debatten, Sodik och Kunskapsrörelsen. Sodik var en sammanslutning av ämnesdidaktiker från SO-ämnena som bland annat verkade för ett integrerat SO-ämne. Mot dessa stod kunskapsrörelsen som strävade efter en ökad fokusering på rena ämneskunskaper och var mot en ökad ämnesintegrering.

Styrdokumentens inställning till ett integrerat SO-ämne har förändrats över tid. I Lgr 69 så låg fokus på undervisningsformerna och där sågs SO-ämnet som ett samarbetsämne men ändå med en klar detaljstyrning av vad som skall uppnås i respektive delämne. I Lgr 80 går SO-ämnet från samarbetsämnet mot ett helintegrerat ämne där fokus allt mer flyttas över från de enskilda ämnena till relationerna och de stora sammanhangen ämnena emellan. Styrdokumentet hade ett tydligt konfliktperspektiv där företeelser skulle vägas mot varandra. I Lpo 94 har integreringen fullbordats, i styrdokumentet finns det en egen kursplan för SO-ämnet, vid sidan om fyra enskilda. Fokus ligger således på valfrihet då skolan själv får avgöra undervisningsform samt om den vill sätta block- eller enskilda betyg. SO-integreringen har i Lpo 94 därmed blivit ett undervisningsinnehåll i motsats till Lgr 69 där det var enbart en undervisningsform.

Debatten angående SO-ämnets integrering var på 1980-talet livlig. Motsatsen bestod i var fokus skulle ligga i undervisningen. Förespråkarna, Sodik, som var för ett integrerat SO-ämne, med Gunilla Svingby och Tomas Englund i spetsen, menade att eleverna genom sammanhang och generella modeller uppnår den bästa kunskapen. Kunskapsrörelsen som utgjorde motparten i debatten, med utgångspunkt i namn som Arne Helldèn och Jan Peterson, menade att det var detaljkunskaperna som gav eleverna verktygen för förståelsen av omvärlden med dess inneboende relationer och sammanhang.

Debatten på 2000-talet har utgångspunkt i det förslag som regeringen lagt fram. Det största fokuset ligger däri att de vill ta bort blockbetygen och ersätta detta med ämnesbetyg i SO-ämnena. Trots att propositionen inte vill ta bort möjligheten till en integrerad SO-undervisning har den lilla debatt som förts på 2000-talet återigen fokuserat på framförallt nackdelar med integrering. De som varit positiva till propositionen, med Hans Albin Larsson i spetsen, menar att skolans fokus måste flyttas från personlighetsutveckling till kunskapsutveckling. Det är kunskaperna som genererar i personutveckling och inte tvärt om. Kritikerna till propositionen har varit relativt tysta men de åsikter som förts fram har utgått

från exempelvis Svingbys argument om sammanhang. Det är framförallt olika remissinstanser såsom Myndigheten för skolutveckling som är negativa till regerings proposition.

Det är oklart vad som kommer att hända med SO-integreringen i framtiden. Problematiken kring att ta bort blockbetyget i SO, kan få konsekvenser som att lärare återgår till att integrering blir en undervisningsform istället för ett undervisningsinnehåll. Merarbetet som enskilda betyg, i en integrerad undervisning, kan leda till en ökning av lärarens arbetsbörda. När det gäller betygssättning är den formativa betygsbedömning under uppgång, vilket innebär att det är processen bakom elevens resultat som skall bedömas. Vid en fortsatt integrerad undervisning så kommer det att bli svårt att se en process i varje enskilt ämne då det ställer stora krav på lärarens förmåga att skilja ämnena åt.

1. Inledning

I dagens Sverige befinner sig skolans värld i en tid av omvälvning. Den borgerliga regeringen med skolminister Jan Björklund i spetsen genomför en rad och i vissa fall omgripande förändringar, i form av propositioner, av den svenska skolan. En av dessa förändringar är borttagandet av blockbetyget i de samhällsorienterade ämnena. I den strida ström av nya förslag, vad fick oss att välja just denna i sammanhanget tämligen lilla förändring? Anledningen är att vi båda utbildat oss till lärare i SO-ämnena och därför är det lite av vår yrkesmässiga framtid som ligger i vågskålen. Vad ligger bakom ett sådant beslut, vilka är argumenten, vad säger forskarna och framförallt vad innebär detta för våra framtida elever? Dessa frågor är av stor vikt för vår framtida yrkeskarriär och ämnet kommer att påverka kommande generationer av elever. Därför är det centralt att lyfta fram den debatt som föregåtts av regeringspropositionen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att problematisera och urskilja olika ståndpunkter i debatten, gällande de samhällsorienterade ämnenas (SO) integrering eller särskiljning. Uppsatsen är ett försök att följa styrdokumentens och debattens utveckling från 1960-talet fram till idag. Vidare försöker vi att koppla samman debatten med problematiken kring betygssättningen gällande SO-ämnet.

Vi har valt att arbeta efter följande frågeställningar;

- Vilka var de främsta argumenten för respektive mot SO-ämnenas integrering på 1980-talet?
- Vilka är de främsta argumenten för respektive mot SO-ämnenas integrering idag, på 2000-talet?
- Hur har synen på SO-integrering och själva debatten förändrats från 1960-talet fram till idag?
- Hur diskuteras problematiken kring en rättvis betygsbedömning vid SO-integreringens komplexitet?

1.2 Teoretisk och metodisk utgångspunkt

Vi har använt oss utav diskursanalys som analysverktyg. Diskursanalys handlar till mångt och mycket om att ge olika perspektiv på det fenomen som man studerar, vilket innebär att fenomenet sätts in i ett meningsfullt sammanhang.¹

Då texter och det skrivna ordet används i olika typer utav sammanhang, så behöver man se till det specifika sammanhanget där texten producerades. När man studerar olika diskurser så innebär det att man måste vara medveten om att texten förmodligen både är språkligt och kreativt styrd. Det är viktigt att vara medveten om att den som använder diskursanalys, väljer ut sitt material och därmed en eller enbart några av verklighetens många tolkningar. Genom

¹ Börjesson, 2003, sid. 25-26

att använda diskursanalys som redskap innebär det ett studium av en konstruktion och det centrala blir då således *hur* det är konstruerat.²

Synen på diskursanalys är bred, det kan vara allt från att kartlägga ett fåtal uttalanden till att kartlägga ett helt socialt system. *"En diskurs är en av forskaren inringad och analytisk samtalsordning i linje med någon typ av perspektiv"*³. Genom diskursanalys kan man få svar på hur *"världen presenteras, tolkas, framställs, förstås och konstrueras"*⁴. Med andra ord innebär det att man med diskursanalys kan bli medveten om hur bilden av verkligheten blir till.⁵

Syftet med diskursanalys är att man skall problematisera ett fenomen istället för att söka efter några absoluta sanningar. *"Grunden för diskursanalys handlar om att problematisera – alltså den uppgift som ligger centralt för allt akademiskt skrivande"*⁶. Genom diskursanalysen används alla källor likvärdigt och således i syfte av att källan ger en tolkning av verkligheten oavsett om det som står i själva texten är vetenskapligt bevisat eller ej.⁷

Diskursanalys används bland annat för att studera och jämföra likheter och skillnader över tid.⁸ Det är på detta sett vi framförallt, i nedan skrivna uppsats, använder diskursanalysen som ett analysverktyg, då vi skall studera SO-debattens argument för och emot ämnesintegrering från 1980-talet fram till idag.

Genom att använda diskursanalys som teori och metod kommer vi således att försöka få fram olika begrepp utifrån analys av dels styrdokumentens ändring samt debatterna på både 1980-talet och idag. Dessa begrepp kommer vidare att ställas mot varandra för att utrinna vilka likheter och skillnader som blir skönjbara över tid.

Att valet föll på diskursanalys är för att det är ett bra verktyg genom vilket vi har kunnat se hur debatten fortlöpt. Vi får redskapet att urskilja de viktigaste argumenten; vilka begrepp som återkommer hos de båda sidorna, det vill säga anhängare respektive motståndare till en integrerad SO-undervisning, och vilken betydelse dessa begrepp har. Vi undersöker hur de olika diskursiva begreppen speglar den åsiktsförskjutning som finns hos de båda sidorna i debatten. Vi har valt att diskursivt analysera de viktigaste aktörerna på båda sidor och vi kommer presentera de viktigaste diskursiva begreppen som dessa företrädare lyfter fram och ställa dessa i kontrast till motståndarsidan.

De författare, vars argument vi valt att analysera, har alla varit delaktiga i debatten kring SO-ämnets integration. Vissa har varit mer tongivande och haft en viktig roll i den svenska skoldebatten, gäller främst Englund, Svingby, Helldén och Larsson, och att de i de flesta fall även har en tämligen gedigen forskningsbakgrund. De båda sidorna har samlat sig i två grupper/ organisationer; Sodik och Kunskapsrörelsen. Sodik, De samhällsorienterade ämnenas didaktik, bildades på 1980-talet och har fungerat som ett forum för diskussion och förbättrande av didaktiken i SO-ämnena. Vi har valt att lyfta fram de mest relevanta diskursiva begrepp från några av de tongivande medlemmarna såsom Gunilla Svingby och

² Börjesson, 2003, sid. 171, 174 - 175

³ Börjesson, 2003, sid. 185

⁴ Börjesson, 2003, sid. 185

⁵ Börjesson, 2003, sid. 185

⁶ Börjesson & Palmblad, 2007, sid. 18

⁷ Börjesson & Palmblad, 2007, sid. 16

⁸ Börjesson, 2003, sid. 178

Dennis Ekbohm. Tomas Englund har även haft ett nära samarbete med Sodik men är även professor i pedagogik vid Örebro Universitet.⁹

Kunskapsrörelsen hade sin storhetstid under 1970-1980-talen. Kunskapsrörelsen hade en betydande roll i den svenska skoldebatten. Rörelsen var förespråkare för en ökad andel sakkunskaper i den svenska skolan och starka motståndare till den så kallade "flumskolan". Under åren 1983-1992 så gav man ut tidskriften Äpplet där de samlade texter och artiklar från sina medlemmar. De gav även ut böcker där man samlade ett större antal texter. Jan Peterson, folkskollärare är redaktören för Äpplet, som vi använt oss av. Stellan Arvidsson har en bakgrund som både lektor och rektor vid bland annat folkskoleseminariet i Stockholm. Därefter kom han att bli skolpolitiker. Birger Christoffersson har en bakgrund som bland annat kulturchef på Stockholmstidningen innan han blev rektor för exempelvis lärarhögskolan i Linköping. Arne Helldén började sin karriär som folkskollärare för att vidare avancera till rektor för lärarhögskolan i Linköping.¹⁰

Den proposition som vi kommer att använda oss av, i kombination med ovannämnda författare, har inte en enskild författare utan är en politisk kompromiss som har framkommit under beredningen av propositionen i departementen. Detta har dock mycket liten påverkan på vår undersökning då vi inte kommer att analysera huruvida det förekommer politiska ståndpunkter i texten utan vår fokus ligger hur de skriver och vilka begrepp som används.

1.3 Källkritik

Först och främst är vi medvetna om att vårt material härrör ur en samhällsdebatt. Det är pedagogisk forskning och åsikter av personer med erfarenhet av skolans värld. De olika källorna tar tydlig ställning i debatten och därmed så måste det framhåvas att argumenten som lyfts fram är de främsta fördelarna respektive nackdelar från båda sidor i debatten. Vi har gjort ett medvetet urval och valt debattörer med tydliga åsikter. Resultatet av detta kan bli att uppsatsen mister något av djupet och får en mer generell karaktär.

Vi har valt att behandla både, nedan beskrivna, propositionen samt den bakomliggande utredningen som om dessa vore debattinlägg. Detta på grund av att det ännu inte vunnit laga kraft genom omröstning i riksdagen. Det är sålunda troligt att innan propositionen kommer upp till votering i riksdagen kommer det att föregås av en debatt. I dagsläget är det den sittande regeringens åsikter som står nedskrivet i propositionen och det kan innan omröstning likställas vid ett debattinlägg om än dock med mycket stor genomslagskraft och bakomliggande auktoritet.

1.4 Avgränsningar

Att valet föll på SO-ämnena ter sig tämligen naturligt då vi båda har SO-ämnena som inriktning på vår utbildning. Därigenom har vi en inblick i de problem och möjligheter som kan uppstå vid integrering respektive särskiljning.

Vi har valt att avgränsa vår undersökning till att gälla debatten om SO-ämnets integrering till den debatt som förts från 1980-talet och fram till idag. **Vi har även valt att studera läroplanerna från 1960-talet och fram till idag. Att valet föll på den tidsperioden beror på att**

⁹ www.ipd.gu.se, 2009-05-25

¹⁰ Peterson, 1979, sid. 9-20, 189-191

Lgr 69 låg till grund för debatten om SO-ämnets integrering. De olika ståndpunkter som vi valt att lyfta fram, har varit av den karaktären att de varit starka i sina åsikter och således tagit en ställning för eller emot SO-ämnets integration.

Det har således varit ett medvetet val att dessa åsikter kommer till tals, då vi valt att ställa åsikterna emot varandra och studera vilka argument båda sidor har gällande SO-ämnets integration. Vi har kommit över och förkovrat oss i annat material, vilket vi valt att inte presentera då åsikterna varit lite svårtolkade och de intagit båda sidorna i debatten. Vår ambition är således att ställa motsidornas argument emot varandra och urskilja vilka argument som framhålls för den positiva respektive negativa sidan av debatten om SO-ämnets integration och dess koppling till betygssättningen.

1.5 Betyg och bedömning

Ändringen från Lgr 80 till Lpo 94 gällde inte enbart läroplanen utan även betygssystemet. Denna, till synes radikal förändring, innebar att man övergav det relativa betygssystemet till förmån för ett mål – och kunskapsrelaterat betygssystem.¹¹

”Det relativa betygssystemet byggde på den matematiska teorin om normalfördelning och hade som främsta syfte att på ett systematiskt och tillförlitligt sätt rangordna eleverna sinsemellan för att därigenom garantera ett rättvist urval till studier vid gymnasium eller vid universitet och högskola”¹²

Det relativa betygssystemet blev utsatt för kritik då betygen egentligen inte sade något om elevernas egentliga kunskaper, utan enbart gav insikter om hur eleverna presterade gentemot andra elever. Det nya betygssystemet avsåg att mäta elevens faktiska kunskaper gentemot mål och kriterier i kursplanerna. Avsikten var att, kunskapsmässigt, inte ställa eleverna mot varandra utan fokus lades vid den individuella utvecklingen gentemot kursmålen vid betygssättningen.¹³

Det finns många olika tankar kring att betygsätta elever och det är upp till den enskilde läraren att omsätta detta i praktiken. Under det allmänna utbildningsområdet, AOU 3, på Göteborgs Universitet, har vi som studenter på lärarprogrammet blivit inskolade i att reflektera kring vilket sätt bedömningen skall ske och vad det är för kunskaper som krävs utav eleverna, med andra ord; vad är det egentligen som vi ska betygsätta och hur skall detta göras. Som kurslitteratur hade vi bland annat *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* av Helena Korp där så kallad summativ och formativ bedömning tas upp.

Den summativa bedömningen syftar till att värdera elevernas kunskaper och prestationer utifrån undervisningsmålen. Genom summativ bedömning kan både vårdnadshavare och eleverna säkerställa att eleven erbjuds den utbildning som de har rätt till, vilket således är skolans ansvar enligt skollagen och läroplan. Den summativa bedömningen riktar in sig på resultat som eleven presterat och uppvisar på exempelvis ett prov.¹⁴

Den formativa bedömningen tar sig i uttryck att den skall hjälpa eleverna att nå undervisningsmålen. Genom att den formativa bedömningen påvisar både styrkor och

¹¹ www.skolverket.se, 2009-05-12

¹² www.skolverket.se, 2009-05-12

¹³ www.skolverket.se, 2009-05-12

¹⁴ Korp, 2003, sid. 77-78

svagheter hos eleven, hjälper bedömningen eleven att utvecklas gentemot undervisningsmålen. Vid formativ bedömning är det, till skillnad mot den summativa bedömningen, processen bakom resultatet som ligger i fokus, det vill säga att läraren bör se till reflektionerna som leder fram till resultatet.¹⁵

1.6 Begreppsdefinition

Begreppet SO, är en sammanfattning för benämningen; samhällsorienterande ämnen. Det framträder för första gången i Lgr 69 och i definitionen ingick då religionskunskap, samhällskunskap, geografi, historia och hembygdskunskap. I dagens SO-ämne så är hembygdskunskap en integrerad och mycket liten del av historieämnet därmed består SO-blocket enbart utav de redan nämnda fyra ämnena; historia, religion, geografi och samhällskunskap.

Det är dock viktigt att påpeka att varje utav de fyra ämnena som ingår i SO-blocket inte kan klassificeras som renodlade specifika ämnen. Både i grundskolan, på gymnasial samt universitetsnivå så är varje enskilt ämne uppdelat i olika delämnena. Framförallt samhällskunskap är ett bra exempel då detta inte går att läsa som en enskild kurs på universitetet, utan ämnet är då indelat i; nationalekonomi, sociologi och statskunskap. Även historia består utav delar såsom ekonomisk och politisk historia. Geografi är i sin tur uppdelat i framförallt natur- och kulturgeografi. Religion är exempelvis indelat i religionshistoria och religionssociologi.

I detta arbete kommer flertalet förkortningar gällande läroplaner att användas. Lgr står således för Läroplan för grundskolan. Vi använder oss utav läroplanen från 1969 och från 1980. Lpo står därmed för Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och den infördes 1994 och gäller även idag.

¹⁵ Korp, 2003, sid. 79-80

2. Resultat och analys

Debatten gällande block- eller enskild undervisning av de samhällsorienterande ämnena är inte en ny företeelse för 2000-talet. Införandet av Lgr 80 påvisar en positiv syn på en integrering av SO-ämnena, då de blev en del av de så kallade orienteringsämnena. Införandet utav Lgr 80 som öppnade upp för en integrering följdes av en debatt, som även Lpo 94 härrör ifrån. Genom Lpo 94 är till synes SO-ämnena helintegrerade då SO har en egen kursplan. Dock har regeringen valt att lägga fram en proposition för att ta bort de så kallade blockbetygen, för att skolan och främst betygsättningen skall bli mer rättvis.

I nedan följande del kommer synen på SO-ämnena och hur de varit uppbyggda över tid att diskuteras. Vi kommer att gå igenom hur synen på SO-ämnet har förändrats från Lgr 69, genom Lgr 80 och vidare fram till Lpo 94. Vi har vidare valt att redogöra för debatterna, både ifrån 1980-talet samt den som förekommer idag.

2.1 Läroplan för grundskolan, Lgr 69

SO-ämnet finns inte i Lgr 69 som ett eget ämne utan beteckningen avser snarare en gruppering av ämnen som med fördel anses kunna läsas integrerat. Lgr 69 ger en utförlig beskrivning av hur läraren skall arbeta för att nå bästa resultat. Läroplanen menar att SO-ämnena skall ge eleverna en bild av de skiftande förhållanden som råder på vår jord. Samt människors olika levnadsvillkor beroende på vart de bor i världen.¹⁶

Lgr 69 menar att eleverna skall få ett urval av all fakta som finns inom orienteringsämnena; *”Skolan måste emellertid räkna med att endast en begränsad del av de kunskaper som förmedlas till eleverna kommer till livslång användning”*¹⁷. Utifrån detta så synliggörs fokuseringen på de stora sammanhangen i världsutvecklingen istället för att gå in på detaljkunskaper om exempelvis floder, berg eller kungalängder.¹⁸

Med Lgr 69 vill man frångå memorering och att lära sig kunskap utantill och istället fokusera på att ge eleverna metoder att hitta och söka ny kunskap. För att på bästa sätt uppnå detta så delas ämnesstoffet in i olika intresseområden eller arbetsområden. Dessa två arbetssätt är till synes lika varandra varpå man arbetar med dessa områden på liknande sätt. För att eleverna skall kunna ta till sig ämnesstoffet så bör intresseområdet eller arbetsområdet delas in i större och framförallt mer ämnesövergripande delar. Det innebär att olika företeelser exempelvis korstågen studeras ur både en historisk och en religiös vinkel. De enskilda ämnena och dess arbetsordning och arbetssätt får således stå tillbaka för dessa integrerade avsnitt. Vidare saknas hinder för att dessa ämnesintegrerade ämnesområden även kan integreras med andra ämnen utanför SO-blocket såsom exempelvis skapande verksamhet eller naturämnena.¹⁹

Lgr 69 anger mål, huvudmoment och anvisningar för de fyra SO-ämnena. Läraren ges en detaljerad anvisning av hur undervisningen skall gå till och vilka delar av ämnet som är de viktigaste. Därmed detaljstyrs även ämnenas avsnitt och på vilken nivå, vad eleverna bör kunna, som undervisningen skall bedrivas på de olika stadierna i grundskolan.²⁰

¹⁶ Skolöverstyrelsen, 1969, sid. 170-174

¹⁷ Skolöverstyrelsen, 1969, sid. 170

¹⁸ Skolöverstyrelsen, 1969, sid. 170-174

¹⁹ Skolöverstyrelsen, 1969, sid.170-174

²⁰ Skolöverstyrelsen, 1969, sid.175-188

Från att ha detaljstyrta kursplanerna i de olika ämnesområdena så har det öppnats upp för integrering. Det kan uppfattas som att Lgr 69 förespråkar ett integrerat SO-ämne, men det är inte riktigt så enkelt. För samtidigt som Lgr 69 sjunger integreringens lov i den inledande delen av kursplanen för SO-ämnena, detaljstyrts undervisningen i den senare delen av kursplanen i vart och ett av SO-ämnena.

Lgr 69 ger därmed lärarna möjlighet att ämnesintegrera SO-undervisningen men framhåller samtidigt de enskilda ämnens vikt. Det ges inga bedömningsmallar för ett integrerat SO-ämne utan vad eleverna ska uppnå anges enskilt i varje ämne.

Således utläser vi, ur ett diskursanalytiskt perspektiv, att Lgr 69 tar fokus på *undervisningsformen*, det vill säga att integreringen är ett *samarbetsämne*. Metoden blir således att läraren, som är detaljstyrd, skall ge eleverna kunskaper genom att förmedla ämnesövergripande intresse- och arbetsområden. På så sätt förväntas eleverna förvärva övergripande kunskaper om de övergripande sammanhangen.

2.2 Läroplan för grundskolan, Lgr 80

Lgr 80 bygger vidare på det som startats upp i Lgr 69. I Lgr 80 så kliver SO-ämnet in på scen i något som i stora drag överensstämmer med dagens SO-ämne. Ämnet går från att vara något som i Lgr 69 kan liknas vid ett samarbetsämne där man bakar ihop valda delar av enskilda ämnen, till att vara ett helintegrerat ämne där den gamla indelningen i enskilda ämnen är borttagen. I Lgr 80 är geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap borttagna ur den övergripande kursplanen och istället ersatta med fem huvudmoment²¹;

- Människan
- Människans omgivning
- Människans verksamhet; Tidsperspektivet
- Människans verksamhet; Samhällsperspektivet
- Människans frågor inför livet och tillvaron; Religionskunskap

Genom dessa fem huvudmoment klargörs den integration som Lgr 80 avser. Vid studiet utav exempelvis tidsperspektivet så innehåller det mestadels historia men innefattar även delar utav både geografi och samhällskunskap. Lärarna tillhandahålls därmed nya och öppnare bedömningsmallar då ämnena inte längre är lika detaljstyrda som i Lgr 69. Det bör dock nämnas att Lgr 80 innefattar tydliga timplaner trots ambitionen att lämna utrymme för att lärarna själva skall kunna disponera tiden lite mer fritt.²²

”Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för att fostra elever till medborgare i ett demokratiskt samhälle”²³. Undervisningen skall utgå ifrån angivna områden, vilka även bör ses utifrån olika synvinklar. Exempelvis skulle således huvudmomentet; människan, dels lära eleverna om mänskliga relationer samt konflikter och konfliktlösning. Andra incitament kan även vara narkotika och dess verkan, sex och samlevnad samt människors medborgerliga rättigheter och skyldigheter. Arbetsområdena bör med fördel delas upp i olika moment som tillämpas med stigande svårighetsgrad genom de olika stadierna på grundskolan.²⁴

²¹ Skolöverstyrelsen, 1980, sid. 122-128

²² Skolöverstyrelsen, 1980, sid. 119-128

²³ Skolöverstyrelsen, 1980, sid. 119

²⁴ Skolöverstyrelsen, 1980, sid. 119-122

Vi utläser ur Lgr 80 att fokus kom att ligga mer på att gjuta ihop *och försöka få till ett helintegrerat ämne*. Skolans syfte är således att *fostra demokratiska medborgare* och vägen till detta går genom kunskap och förståelse. Metoden för det helintegrerade ämnet SO är de fem huvudmomenten, som sätter *människan och världen i fokus*. Detta sker genom ett så kallat *konfliktperspektiv*, där sidor och argument vägs emot varandra.

2.3 Debatten gällande SO-ämnets integration på 1980-talet

Gunilla Svingby är en utav förespråkarna för en ämnesintegrering utav SO-ämnena och en företrädare för Sodik. Utifrån undersökningar som hon medverkat i under 1980-talet så påvisar hon (tillsammans med lärare som deltagit i undersökningen) att eleverna hade faktakunskaper, men att de saknade system att organisera sina kunskaper på, vilket bidrog till att kunskaperna inte sattes in i sina sammanhang och relationer. Svingby argumenterar således för att begrepp och olika generaliserbara modeller skulle ge eleverna förmågan att;

*” (a) sammanfatta osammanhängande specifika kunskaper, vilket gör det möjligt att tillämpa kunskaperna på ett brett område av situationer
(b) organisera ett stort antal nya fakta och därmed få möjligheter att bättre hantera komplexiteten i omvärlden
(c) efterhand få en allt bättre förståelse för världen och därmed skapa mening i sitt liv”*²⁵

Svingby menar att de begrepp som eleverna behöver inom SO-ämnena är de idéer som skapar ordning i osorterad information. Begrepp uttrycks med ett ord eller en fras och därmed så kan ett begrepp organisera upp fakta. Därmed anser Svingby att begrepp kan användas på bredare situationer än enbart på den fakta som egentligen tillhör eller förklarar begreppet och således är kunskap i form utav begrepp mer eftersträvansvärt än rena faktakunskaper. Tillsammans med generaliseringar, som beskriver sambanden mellan begreppen, får eleverna en modell som kan sammanfatta och tillämpas på olika situationer. Begrepp och generaliseringar kan således organisera stora mängder utav information och påvisa det som elever/människor uppfattar som kännetecknande för olika samhällen och olika sätt att leva.²⁶

Som en del i elevernas lärande skall eleverna ges möjlighet att utveckla olika färdigheter. Svingby menar att det till stor del är upp till läraren att uppmuntra eleverna till att se förbi det uppenbara. Dessa tankefärdigheter, menar Svingby, påminner om forskningsprocessen där *”eleven går igenom olika steg från att bli intresserad av en företeelse och formulera en eller flera frågor kring denna, över undersökning av företeelsen fram till en slutsats som gäller för just denna företeelse och som kan generaliseras att gälla för liknande företeelser”*²⁷. Styrkan i en integrering av SO-ämnena innebär att man utgår ifrån en intressant frågeställning, studerar en bekant situation, drar slutsatser utifrån denna, studerar en obekant situation och reviderar slutsatserna. Men en integrering av SO-ämnena kan med fördel stora frågeställningar såsom förändring, demokrati och makt studeras och brytas ner i förståelse. Svingby menar att man genom integration kan uppnå de två viktigaste målen för SO i Lgr 80; *”att eleverna utvecklar en förståelse för samhället och människor i detta och att kunna delta på ett effektivt sätt”*^{28, 29}.

²⁵ Svingby, 1989, sid. 21

²⁶ Svingby, 1989, sid. 21-23

²⁷ Svingby, 1989, sid. 29

²⁸ Svingby, 1989, sid. 33

²⁹ Svingby, 1989, sid 28-45

Införandet av Lgr 80 följdes således av debatt. Det tycks som att läroplansförändringen hade medfört en ny syn på lärandet och man kom att fokusera på helheten istället för detaljer. Svingby var en av förespråkarna för integrering eftersom den innebar en metod för eleverna att sätta in sina faktakunskaper i sammanhang och relationer.

Dennis Ekbohm påvisar att den största förändringen mellan Lgr 69 och Lgr 80 är integration och datalära. Ekbohm är i grunden positiv till SO-integrering, med kopplingar till Sodik, men han ser samtidigt problem och svårigheter med att undervisa integrerat. När det gällande integration så fördes diskussionen gällande ämnesbunden eller integrerad undervisning. Ekbohm menar att Lgr 80 innehöll en läraranvisning i att inte, glömma bort de gamla ämnena, utan istället utveckla och använda ämnena på ett annat sätt. Ekbohm skriver att han själv varit positiv till en ämnesintegrering men att inställningen under tidens gång har förändrats. Vidare diskuterar Ekbohm integreringens betydelse, som utifrån ekonomiska termer innebär att man sammanför delar till en helhet och att detta således innebär både till form och gällande innehåll. Ett av de största problemen utifrån Lgr 80 är att integrering inte förklaras och därmed var det upp till den enskilda läraren att definiera begreppet. Därmed anser inte Ekbohm att det var konstigt att integrering endast kom att bli en formsak för skolan.³⁰

Integrering i sin rätta form skall syfta till att eleverna lättare skall förstå sammanhang och därmed innebär således integrering att eleverna lär sig att studera relationen mellan olika sammanhang. Ekbohm tar upp tre problem med detta. För det första är det svårt att se ett sammanhang. För det andra är sammanhangen inte alltid självklara och för det tredje påverkas sammanhangen utav vilka erfarenheter den person har som studerar sammanhanget. Därmed kräver integrering att läraren vågar släppa kontrollen och ge sig hän i att det inte finns ett rätt svar utan samma frågor kan leda till olika svar beroende på eleven. Därmed anser Ekbohm att integrering är dels relationen och sambanden mellan olika företeelser samt förståelsen av dessa.³¹

Ekbohm menar på att integrering underlättas av skolans organisation och planering för elevernas scheman. Fördelaktigast är således långa lektionspass men det är ändå genomförbart på korta lektionspass på 40 minuter, vilket även Svingby tar upp i sin bok; *Sätt kunskapen i centrum*. Ekbohm menar således att skolorganisationen påverkar arbetet med integration men att det främst är en sekundär faktor, då organisationen inte är avgörande för vilket innehåll och mål som läraren undervisar utifrån. Således är det lärarens kunskapssyn som styr hur undervisningen skall ske. Ekbohm menar även att *"den mest vulgära varianten som förekommer i våra skolor under integrationens täckmantel är inget annat än ämnesbunden koncentrationsläsning"*³². Vilket innebär att eleverna får blockbetyg men läser ämnena uppdelade och till exempel läser enbart historia i fyra veckor. Detta undervisningssätt motverkar, enligt Ekbohm, integreringens syfte att helheten är mer än bara delarna.³³

Ekbohm var positiv till integrering till en början då han använde sig utav ett integrerat arbetssätt i sin egen undervisning i flera år. Med tiden insåg han att eleverna inte erhöill den kunskap han avsett. Resultatet av Lgr 80 tycks således ha blivit att eleverna fick blockbetyg men läste SO-ämnena som separata delar.

³⁰ Svingby, 1989, sid 97-100

³¹ Svingby, 1989, sid 100-103

³² Ekbohm, 1989, sid. 106

³³ Ekbohm, 1989, sid. 105-108

Tomas Englund gav ut sin avhandling, *Curriculum as a Political Problem*, 1986 för att visa på den svenska skolans utveckling med utgångspunkt i läroplanen. Avhandlingen gavs då ut på engelska eftersom begreppsapparaten till största del hänvisade till amerikansk och engelsk forskning. Englund beslutade att översätta avhandlingen i början på 2000-talet då han ansåg att den fortfarande var aktuell. Anledningen till detta är att Englund menar på att Lpo94 inbjuder till olika tolkningar ”såväl i inskrivningsfasen som i transformering och uttolkning”^{34 35}.

Englund anser att läroplaner, undervisning och därmed SO-området alltid påverkas av den politiska situationen som råder i samhället. Detta kan ske på olika vis, antingen som en kompromiss eller som en renodlad ideologi. Dock finns det alltid en politisk dimension bakom varje beslut gällande skolan och dess läroplaner. I och med det politiska spelet så är skolan och dess läroplaner föränderliga och avser att fostra eleverna till de medborgare ideologin har i sin framtidsversion. Genom läroplanen så fastställs den världsbild, samhällssyn och kunskapssyn som skolan ska förmedla i framförallt de samhällsorienterande ämnena. Som exempel tar Englund upp införandet av medborgarekunskap och samhällskunskap där eleverna skulle tillhandahålla kunskap i och om politik.³⁶

Läroplaner innefattar mer än bara ett politiskt beslut, som delges de svenska skolorna. Englund diskuterar olika koder bakom läroplansarbetet vilket i stort handlar om grundläggande principer. Dessa principer delas in i tre nivåer, varav den första nivån är framtagandet och förarbetet till en läroplan. Den andra nivån är beslutet om läroplanen. Slutligen innefattar den tredje nivån tankar kring hur läroplanen skall implementeras i undervisningen. Under 1900-talet genomfördes ett flertal skolreformer för att få en jämlik skola för alla medborgare. Då skolan styrs av de politiska dimensioner så innebär detta att de grundläggande principerna till läroplanen implicit styr skolverksamheten utifrån dess organisation, arbetssätt och innehåll.³⁷

Englund menar att läroplaner och kursplaner, med dess politiska faktorer endast är en del utav det som styr den faktiska undervisningen som eleverna möter i klassrummet. Undervisningen påverkas även av de faktorer, Englund beskriver dessa som determinanter, såsom läromedel och lärarens pedagogiska grundsyn. Både läromedlen och pedagogiken utgår ifrån läroplanen men utgör även enskilda hörnstenar som kännetecknar den faktiska undervisningen.³⁸

I och med att samhället är föränderligt ställs det på sikt nya krav på medborgarna. Rapporterna visade på att skolan inte lyckats följa med i utvecklingen mot en ekonomisk demokrati och klasslöst jämlikt samhälle. Detta resulterade i Lgr80 som Englund menar på är en kompromiss gällande två ståndpunkter i utbildningspolitiken. Läroplan och kursplaner blev med Lgr 80 mer övergripande samtidigt som det konkreta innehållet kom att bestämmas på lokal nivå. Således menar Englund att den politiska dimensionen även var ett sätt att lära eleverna argumentationsteknik, för att ge dem möjligheten att väga åsikter mot varandra.³⁹

Englund instämmer med Ekbom i att en klar och tydlig definition av begreppet integrering saknas. Englund menar på att en sådan definition saknas då läroplaner samt kursplaner är en

³⁴ Englund, 2005, sid. 12

³⁵ Englund, 2005, sid. 11-12

³⁶ Englund, 2005, sid. 76, 82

³⁷ Englund, 2005, sid. 100, 124

³⁸ Englund, 2005, sid. 130-137

³⁹ Englund, 2005, sid. 267-278

politisk kompromiss. Han menar att kursplanerna och läroplanerna inte är några opartiska dokument utan de speglar i mycket hög utsträckning den politiska värld i vilken de skrevs. Ämnet samhällskunskap kan enligt Englund och Svingby, brytas ner i olika typologier:

- ”1. Traditionell värdebaserad medborgarfostran (nationellt fostrande, lydnadsinriktad) med en koncentrisk undervisningsprincip.
2. Ekonomi och (arbets-) marknadsförberedande medborgarfostran för ett snabbt föränderligt samhälle med individuell kompetens i centrum.
3. Förberedelse för aktivt medborgardeltagande genom kritiska institutionella betraktelser och framhävande av konfliktperspektivet.
4. Samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap – med de bakomliggande akademiska disciplinerna som grundläggande referenspunkt.
5. Problemorienterad undervisning grundad på studenternas undervisning.”⁴⁰

Vidare menar Englund att definitionsfrågan av begreppet integration kvarstår i Lpo 94. Han menar på att det fortfarande är upp till den enskilde läraren att definiera och applicera integrering i den egna undervisningen. Problematiken och risken kan vara att eleverna läser ämnena var för sig men ändå får ett blockbetyg i SO.

När skolöverstyrelsen kom med förslaget till ändring av läroplanen så menade de att med det nya kunskapssökande arbetssättet, som Lgr 80 innehåller, skulle förbereda eleverna på nya situationer som exempelvis vuxenlivet innebär. Jan Peterson, som redaktör för Äpplet, menar att den kunskap skolan förmedlar är densamma som den i stort sätt alltid förmedlat, med små förekommande förändringar. Peterson menar att skolan istället borde fokusera på de kunskaper som behövs här och nu för elevernas framtida behov. Han anser också att undervisningens metodik bör vara anpassat efter kunskapen.⁴¹

Stellan Arvidson, medlem i kunskapsrörelsen, menar att det är viktigt med en klar och tydlig målparagraf i skollagen eftersom det är utifrån den som läroplaner och kursplaner formuleras. Hans tolkning är att skollagen ger skolan två uppgifter, dels att ge kunskaper och dels att främja personlighetsutveckling. Skolöverstyrelsen menar att skolan har en uppgift, att främja personlighetsutvecklingen vilket i sin tur leder till kunskaper och färdigheter.⁴²

Arvidson vill att skolans målsättning ska vara att främja elevernas personlighetsutveckling. Medlet för att nå målet blir således kunskapsförmedlingen, skolarbetet. Han menar att 1946 års skolkommision förklarar varför skolan bör fokusera på personlighetsutveckling. Den demokratiska skolan utgår ifrån eleven och dess personliga förutsättningar. Således bör skolan fokusera kring en harmonisk utveckling av elevens personlighet och tillgodose det speciella behovet för var och en av eleverna.⁴³

För att komma till rätta komma med de problem som finns i skolan, exempelvis att det finns för många elever med en negativ inställning, sökes lösningar utifrån. Arvidson menar att skolan istället ska ta till det medel den redan har, nämligen skolarbetet och organisationen av skolans eget arbete. Problemen bottnar i det faktum att skolreformen som införde en skola för alla bara genomfördes till hälften. Den inre reformen, till ett individualiserat lärande, genomfördes inte. När det gäller orienteringsämnena menar Arvidson att man bör arbeta med

⁴⁰ Englund, 1991, sid. 8-18

⁴¹ Peterson, 1979, sid. 9, 11, 14

⁴² Arvidson, 1979, sid. 21-22

⁴³ Arvidson, 1979, sid. 22-23

fördjupningsindividualisering, det vill säga eleverna arbetar kring ett gemensamt stoff men på en nivå anpassat efter egna individuella förutsättningar.⁴⁴

Arvidson menar att det finns en hel del bra i arbetet om Skolans inre arbete (SIA). **SIA är en utvärdering av den svenska skolan som genomfördes under 1970-1980-talet.** Han menar ändå att SIA inte handlar om just skolans inre arbete. SIA kommer enligt Arvidson inte att lösa de problem skolan har utan det behövs även en radikal omläggning. En omläggning som tar fasta på att *”Skolan måste liksom demokratin bygga på aktning för personligheten, den enskilda människans person och personliga rättigheter”*⁴⁵. Slutligen vill Arvidson även avskaffa betygen eftersom de bidrar till den yttre utmärkelsen uppmärksammas och den inre tillfredsställelsen kommer i skymundan.⁴⁶

Arvidsson sätter kunskapen och individualitet i fokus. Han trycker på att skolreformen till synes inte är helt genomförd då undervisningen fortgår i gamla vanor. Det är således det individuella lärandet som kommer att utveckla eleverna och då måste undervisningen anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar. Därmed verkar ämnesundervisning främja att eleverna gemensamt läser ett delmoment varav eleverna utifrån sin egen nivå har olika fördjupningsgrader.

Birger Christofferson från Kunskapsrörelsen, trycker på vikten av läraren och dennes kunskaper, samt att metodik och pedagogik aldrig kan ersätta kunskapsförmedling. *”Att meddela kunskaper, att berätta, att förmedla, hör till undervisningens fundament”*⁴⁷. Han menar att lärarutbildningen är på väg åt helt fel håll eftersom det pratas om exempelvis personlighetsutveckling istället för ämneskunskaper. Det verkar inte längre vara självklart att intresse stimuleras av kunskaper eller att personlighetsutveckling sker parallellt med kunskapsinhämtande.⁴⁸

Christofferson menar att nya begrepp såsom behovsorientering och deltagarstyrning måste analyseras kritiskt. Han tycker att det senare begreppet inte ens borde existera på högskolenivå. En lärare varken kan eller ska ha likvärdiga villkor som dennes elever. Utbildningen är så viktig att alla resurser inklusive lärarna måste utnyttjas på bästa sätt. Behovsorientering är ett något bättre begrepp under förutsättning att det fokuseras på skolans och samhällets behov i relation till exempelvis skolans läroplan. Ett sådant synsätt gör det möjligt att fastställa vissa kunskapsområden som de studerande ska lära sig utifrån samhället och skolans behov.⁴⁹

Vidare har Christofferson aldrig förstått kritiken mot så kallat ”råpluggande”. Han menar att det förbereder eleverna eftersom man ställs inför sådana situationer i det dagliga livet allt som oftast. Han anser det även vara beklagligt att pedagogiken som ämne har kommit att handla om trivsselfrågor och arbetsformer istället för att fokusera på ren och skär kunskap.⁵⁰

Christofferson sätter lärarens kunskap främst. Det är denna kunskap som ska förmedlas till eleverna så att de förbereds på framtiden. Han kritiserar lärarutbildningen som han tycker

⁴⁴ Arvidson, 1979, sid. 23-24, 30

⁴⁵ Arvidson, 1979, sid. 35

⁴⁶ Arvidson, 1979, sid. 23-25, 33

⁴⁷ Christofferson, 1979, sid. 36

⁴⁸ Christofferson, 1979, sid. 36

⁴⁹ Christofferson, 1979, sid. 37-38

⁵⁰ Christofferson, 1979, sid. 39, 41

försämras av att personlighetsutvecklingen tar plats från ämneskunskapen. Elevernas intresse fångas med kunskap och deras personlighetsutveckling går hand i hand med deras lärande.

Arne Helldèn, som är en av de tongivande debattörerna mot en SO-integrering, menar på att skoldebatten egentligen inte är en pedagogisk debatt. Han menar att vem som helst kan uttala sig om skolan och således säga vad som helst. Det som dock är förbjudet att ens nämna, i debatten, är dock att lärarna är i skolan för ge eleverna kunskaper och att eleverna är i skolan för att få undervisning i form av så kallade teoretiska studier. Därmed anser Helldèn att skoldebatten är fylld av massa olika klichéer då det som uppmärksammas är uttryckt såsom att *"kunskapsförmedling är våld mot eleverna"*^{51, 52}.

De åsikter som borde vara centrala i debatten, och som borde lyftas fram, är att allmänbildningen är det centrala i skolverksamheten. Helldèn menar att det är tydligt i det svenska debattsystemet att dessa åsikter är något som absolut inte får föras fram. Därmed menar han på att skoldebatten är en debatt mellan olika institutioner exempelvis Skolöverstyrelsen och personer med byråkratisk bakgrund eller med makt i näringslivet, som egentligen inte alls har någonting med skolans värld att göra.⁵³

Det finns de konservativa pedagoger som värderade den gamla traditionella skolan högt då arbetet med detaljer skulle forma en världsbild för eleverna. De radikala pedagogerna ville istället trycka mer på kunskapsupplevelsen. De menade på att det konservativa sättet enbart fick pli på eleverna genom disciplin och plikt känsla. *"Men för både de konservativa och radikala var skolans uppgift att förmedla kunskaper, att sörja för människans teoretiska utveckling"*⁵⁴. Helldèn anser det inte vara konstigt att undersökningar visar på att eleverna är ointresserade utav kunskap. Det är ju den bilden som uppmärksammas och inte konstigt att det är åsikter som anser att kunskapen inte är av största vikt, som styr både skolans innehåll och elevernas egna åsikter.⁵⁵

Staten använder skolorna som en förvaringsplats åt dagens ungdomar. Det är ej fokus på kunskap men ändå vill staten att skolan skall lösa alla problem med t.ex. sociala familjära och arbetslöshetsproblem. Det är, menar Hellden, ett fundamentalt fel skolan är inte en institution som skall ta hand om skolans problem utan fokus måste ligga på kunskapsförmedlingen.

Skolans brist på ett konkret och bra innehåll kan förklaras med bristen på universitetets intresse. De intellektuella borde ha skolan som ett skötebarn för att påverka skolans innehåll men så är inte fallet.⁵⁶

Helldèn menar på att skolans misslyckande till största del beror på *"den stora myten om arbetsformerna"*⁵⁷. Lärare hamnar ofta i ett stadié där de dyrkar och heligförklarar sina arbetsformer. Det centrala för skolan borde vara att kunskapsförmedlingen skulle ge skolan undervisningsmetoderna. Detta är tyvärr i verksamheten tvärt om då *"Det är metoderna som väljer problemen i undervisningen. Och allt blir förkrympt"*⁵⁸

⁵¹ Helldèn, 1979, sid. 107

⁵² Helldèn, 1979, sid. 107

⁵³ Helldèn, 1979, sid. 108

⁵⁴ Helldèn, 1979, sid. 111

⁵⁵ Helldèn, 1979, sid. 112

⁵⁶ Helldèn, 1979, sid. 121-122

⁵⁷ Helldèn, 1979, sid. 128

⁵⁸ Helldèn, 1979, sid. 129

Debatten huruvida SO-ämnen ska vara integrerade eller inte, är fylld med många argument. De som är positiva till en undervisning i SO-block menar att ett integrerat lärande gör att eleverna får mer kunskap, eftersom *helheten är mer än bara delarna*. Eleverna förbereds för livet med större ansvar, då *förståelsen utav relationen mellan sammanhang leder till generaliserbara modeller*. Vilka således kan appliceras på de situationer som eleverna kommer att möta i sitt vuxenliv. De hänvisar också till *den politiska dimension* som ligger bakom styrdokumentet där riktlinjer ges för vilken världsbild, samhällssyn och kunskapssyn som eleverna ska erhålla. Således är det den politiska dimensionen, läromedlen samt den pedagogiska grundsynen som ligger till grund för lärarens förmåga att påvisa och förklara relationen mellan sammanhang. I den diskursiva analysen är det framförallt fokus på de *samband och sammanhang* som erhålls genom det integrerat lärande som blockundervisningen bidrar till.

De som är negativa till en blockundervisning i SO, lyfter fram *kunskapsbegreppet*. Det är stor fokus på att kunskapen ska vara *individuell* samt bidra till *personlig utveckling*. Lärarna bör få bättre ämneskunskaper, då *detalj-kunskaper leder till personlig utveckling* hos eleverna. Kunskapen är därmed av stor vikt och för att kunna orientera sig i omvärlden krävs specifika detaljkunskaper som skall anpassas efter varje enskild elevs förutsättningar.

2.4 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

Lpo 94 så har SO-ämnet återigen utvecklats. SO innebär således både ett integrerat ämne och samtidigt fyra enskilda ämnen. Redan i första stycket i kursplanen för SO-ämnet så står det att läsa att det både finns en kursplan för SO som integrerat ämne samt enskilda kursplaner för de fyra SO-ämnena. Det framgår tydligt att denna indelning skall komplettera det integrerade SO-ämnet med de fyra enskilda ämnena, men att det finns olika syften med kursplanerna. Den gemensamma kursplanen visar *”ämnets gemensamma innehållsliga perspektiv”*⁵⁹ samtidigt som den påvisar gemensamma arbetssätt. De enskilda ämnenas kursplan har däremot ett fördjupande syfte där man går in på varje ämnes särart, detta i både ämnesstoff och i arbetssätt.⁶⁰

Idag är det upp till varje enskild skola att välja om de vill sätta ett blockbetyg i SO eller fyra enskilda betyg. Slutbetyget för alla elever som avslutar det nionde skolåret omvandlas dock till fyra stycken enskilda betyg. Vilket innebär att de elever som tidigare haft blockbetyg får samma betyg i alla fyra ämnena, medan elever med enskilda betyg kan ha olika betyg.⁶¹

Lpo 94 kan ses som en fortsättning av Lgr 80, syftet är fortfarande att fostra demokratiska medborgare. Diskursanalysen lyfter fram valfrihet som ett begrepp. Med valfrihet avses dels tudelningen av ämnet och dels möjligheten att sätta blockbetyg. Med valfrihet gällande tudelningen av ämnet avses att styrdokumentet ger valfrihet i och med att det finns en övergripande kursplan samt kursplaner över de enskilda ämnena.

Styrdokumentet ger således valfrihet för skolan att avgöra hur de på bästa sätt ska arbeta för att fostra dess elever till demokratiska medborgare. Lpo 94 gör det möjligt att uppnå det syftet genom att titta på antingen de stora sammanhangen, det vill säga ett helintegrerat SO-block eller genom ämnesundervisning. Det framgår dock att Lpo 94 vill framhäva vikten av integrering och att det finns ett behov av att skolan har ett sådant arbetssätt.

⁵⁹ Skolverket, 2000, sid. 67

⁶⁰ Skolverket, 2000, sid. 67-91

⁶¹ Proposition 2008/09:87, sid. 20-22

2.5 Debatten gällande SO-ämnets integration på 2000-talet

Regeringen har som ett steg i sin nya skolpolitik, lagt fram proposition 2008/09:87 där den förslår att skolorna skall mista rätten att sätta blockbetyg i SO-ämnet. Idag kan skolorna själva välja om de vill sätta blockbetyg eller inte. I utredningen, SOU 2007:28 som ligger till grund för propositionen presenteras det att år 1998 erhöll endast 19 procent av Sveriges grundskoleelever ett blockbetyg i SO. År 2002 hade denna siffra ökat till 30 procent och år 2006 har denna haft en fortsatt ökning varav 36 procent av eleverna i grundskolan erhöll ett blockbetyg i SO. Men rätten att sätta blockbetyg skall därmed tas bort om propositionen går igenom och alla skolor kommer då att få sätta fyra enskilda ämnesbetyg. Regeringen anger framförallt ett avgörande skäl till förändringen och det är rättvisepincipen.⁶²

I dagens betygssystem med en blandning utav blockbetyg och enskilda betyg så räknar man om grundskolans betyg till en poängsats med vilken eleven sedan söker in på gymnasiet. Det har uppdragats en skillnad mellan de skolor som sätter blockbetyg och de som sätter enskilda ämnesbetyg. För de skolor som sätter blockbetyg så får eleven ett betyg som gäller för alla fyra ämnen. Regeringen, utifrån propositionen, menar således att det därmed finns elever i landet som missgynnas respektive gynnas av att det finns en valfrihet för skolorna att sätta ett betyg eller fyra. Regeringen menar även att det kan finnas vissa tolkningssvårigheter när det finns både en generell kursplan samtidigt som det finns fyra stycken enskilda kursplaner.⁶³

Exempelvis om *Lisa* skulle få betyget Väl Godkänt (VG) i SO som blockbetyg, så kommer det i slutbetyget att räknas om till fyra enskilda betyg. Det skulle stå att hon istället har VG i de fyra enskilda ämnena.

Exemplet ovan medför en risk till orättvis betygsättning vilket är det som regeringen utgår ifrån. Risken ligger i att de elever som får blockbetyg kanske inte har samma kunskaper i alla fyra ämnen. Detta kan bland annat bero på att det uppstår en ojämn tidfördelning mellan de fyra ämnena genom integreringen. Problematiken, eller risken, ligger då i att om eleven uppnår kriterierna för Mycket Väl Godkänt (MVG) i tre utav de fyra ämnena kommer eleven att erhålla betyget MVG i alla fyra.⁶⁴

Kritiken mot propositionen var kraftig redan från början. I remissvaren, exempelvis ifrån Myndigheten för skolutveckling, för propositionen så förekommer kraftig kritik emot det nya förslaget. Det bör dock påpekas att vissa remissvar från exempelvis Barnombudsmannen, är positiva till propositionen. Kritiken går först och främst ut på att man går miste om de ämnesövergripande och integrerade arbetssättet. Man menar från flera håll att man riskerar en återgång till en mer uppdelad undervisning. Vilket skulle kunna innebära att man fokuserar på mer ämnesspecifika faktakunskaper istället för de stora sammanhangen i vår omvärld.⁶⁵

Regeringen försvarar propositionen med att den enbart innebär en förändring gentemot betygsättningen. För att undvika en orättvis behandling så vill man ta bort blockbetyget i SO-ämnet. Propositionen menar därmed att ett integrerat arbetssätt, fortsatt är något som med fördel bör förekomma i den svenska skolan. ”*Enligt regeringens mening kvarstår*

⁶² Proposition 2008/09:87, sid. 20-22 samt SOU 2007:28, sid. 238

⁶³ Proposition 2008/09:87, sid. 20-22

⁶⁴ Proposition 2008/09:87, sid. 20-22

⁶⁵ Proposition 2008/09:87, sid. 20-22

möjligheten att undervisa integrerat genom det stora lokala friutrymme att välja arbetsområden och arbetsätt som fortfarande finns inom kursplanernas ram”^{66,67}.

Kritikerna, **exempelvis Myndigheten för skolutveckling**, till en integrering av SO-ämnet framhåller även att SO-ämnet ”snuttifieras”. Vilket innebär att eleverna bara får korta bitar av varje ämne utan möjlighet till fördjupad kunskapsinhämtning. Kritiker menar också att ett integrerat SO-ämne endast ger eleverna grova generaliseringar av olika förlopp och man får bara en mycket skissartad bild av olika företeelser, vilket i sin tur medför en brist på faktakunskaper som i vissa fall kan vara till problem för eleven.

I utredningen som ligger bakom Regeringens förslag så anger utredaren ytterligare en aspekt, utöver rättviseaspekten som beskrivits ovan, nämligen oklarhetsaspekten. Med detta syftar utredaren på att det i Lpo 94 finns två olika kursplaner i SO-ämnena. Detta ger således en risk för att de undervisande lärarna kan få tolkningsvårigheter, då de å ena sidan kan betygsätta utifrån den gemensamma kursplanen och å andra sidan efter den individuella för respektive ämne.⁶⁸

Utredningen framför även kritik mot lärarutbildningen och mot lärarkåren i stort, då den menar att lärarna idag har bristande kunskaper när det kommer till att tolka de akademiskt skrivna kursplaner och styrdokument som kommer från skolverket. Den menar att denna okunskap gör att oklarheterna i kursplanerna får en betydande inverkan på hur lärarna bedömer de dokument utifrån vilka de senare skall bedriva sin undervisning. ”*Är det överhuvudtaget möjligt för lärare, med en kanske bristande vana att läsa författningstext, att begripa vad staten avser med sina kursplaner och betygskriterier i natur- och samhällsorienterade ämnen*”^{69,70}.

Hans Albin Larsson är en utav dem som är positiva till regeringens proposition. Larsson anser att problematiken bakom en integrering av SO-ämnena påbörjades redan på 1980-talet, då kommunerna blev ansvariga för utformningen utav skolans verksamhet. Larsson problematiserar och utgår ifrån bland annat demokratibegreppet och när detaljstyrningen i skolan övergavs så bidrog det till att förutsättningarna för elevernas demokratiträning erhöll stor variation.⁷¹

Genom Lpo 94 framkommer det tydligt att värdegrunden är det centrala som alla verksamma i skolan, skall arbeta utifrån. De värden skolan således skall arbeta utifrån är; ”*Respekt för människans värdighet, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan könen, omsorg om dem som har det svårt*”⁷². Dessa värden påverkar och styr i sin tur undervisningsinnehållet då skolan skall ge eleverna möjlighet att nå kursmålen samt implementera ett demokratiskt förhållningssätt. För att klara av detta som lärare så krävs både de båda sociala och ämneskompetenser.⁷³

Larsson menar på att det finns en problematik gällande skolans demokratiuppdrag samt värdegrundsarbete. Lärare och elever kan arbeta utifrån värdegrunden på ett övergripande sätt,

⁶⁶ Proposition 2008/09:87, sid. 22

⁶⁷ Proposition 2008/09:87, sid. 20-22

⁶⁸ SOU 2007:28, sid. 227-237

⁶⁹ SOU 2007:28, sid. 237

⁷⁰ SOU 2007: 28, sid. 227-237

⁷¹ Larsson, 2002, sid. 10

⁷² Larsson, 2002, sid. 11

⁷³ Larsson, 2002, sid. 11

men för mer djupgående kunskap krävs mer faktastudier samt återkommande reflektion och analys. Även om alla ämnen utgår ifrån värdegrunden så tillför varje specifikt ämne ett eget perspektiv, exempelvis ger historieämnet det källkritiska perspektivet medan religionskunskapen ger ett etiskt perspektiv.⁷⁴

Det är, enligt Larsson, framförallt historiker och historielärare som är negativa till skolans förändringar och öppenhet gentemot integrering och undervisning av ämnen blockvis. Vilket till största del beror på att integrering har påverkat historieämnena negativt så till vida att det inte ges möjlighet att ge eleven tillräckliga kunskaper i källkritiskt tänkande.⁷⁵

I dag får eleverna kontakt med mängder utav information, som leder till kunskaper, i och med det informationssamhälle som vi lever i. Vårdnadshavare och skolan har inte tillräcklig stor insyn i det materiel som eleverna dagligen stöter på genom exempelvis Internet. Vilket i sin tur gör det svårt att påverka elevernas slutsatser.⁷⁶

”Ett demokratiskt förhållningssätt fodrar träning i kritiskt tänkande. Enskilda kunskaper måste kunna bli till en meningsfull helhet och urskiljning, analys, bearbetning och tillämpning skall präglas av de värden som skolans verksamhet ska utgå från”⁷⁷

Larsson ifrågasätter då möjligheterna till ett demokratiskt förhållningssätt såsom citatet ovan beskriver skolans uppdrag. När historieämnet reduceras och elevernas möjligheter till övning i källkritik alltmer försvinner? Som ett led efter andra världskriget så ansåg skolkommissionen från 1946 att bland annat demokratiskolningen behövde förändras. Detta ledde till att samhällskunskapen bröts ut från historieämnena dock med förhållningen att historieämnena fortsatt var av stor vikt gällande *”förståelsen av kausala sammanhang och träning i kritiskt tänkande”⁷⁸*. Biverkningarna av denna förändring synes även idag då skolan övergått från ämnesspecifik undervisning för att sedermera bland annat arbeta med ämnena hopsplagna i så kallad blockundervisning.⁷⁹

”Vid 2000-talets början kan vi konstatera att det inte är mycket kvar av grundskolans samhällsundervisning. Vissa mål finns angivna men någon kontroll av vilken undervisning som förekommer finns inte, inte heller några verkliga behörighetsregler för de lärare som skall genomföra denna undervisning”⁸⁰

Detta leder till effekter såsom minskad kunskap och förståelse om exempelvis demokrati. Dock kan man fråga sig om *”de skolpolitiska besluten i verkligheten främjat skolans förutsättningar att verka för de värden den fått i uppgift att sprida och värna”⁸¹*. Således har förutsättningarna för en skola baserad på värdegrunden till viss del urholkats.⁸²

I en utvärdering av skolverket 2001 konstaterades det att skolans fokus till mestadels låg på kärnämnen; engelska, matematik och svenska. Denna prioritering innebär att tid tas från övriga ämnen så att eleverna skall erhålla betyget Godkänt (G) i dessa tre ämnen. Samma

⁷⁴ Larsson, 2002, sid. 19-21

⁷⁵ Larsson, 2002, sid. 46

⁷⁶ Larsson, 2002, sid. 50

⁷⁷ Larsson, 2002, sid. 50

⁷⁸ Larsson, 2002, sid. 60

⁷⁹ Larsson, 2002, sid. 60

⁸⁰ Larsson, 2002, sid. 60

⁸¹ Larsson, 2002, sid. 61

⁸² Larsson, 2002, sid. 61

undersökning påvisade även att eleverna gruppvis har breda kunskaper i SO-ämnena men att de å andra sidan har svårt att se sammanhang och därmed stora brister i överblickande kunskaper.⁸³

Sett ur ett diskursivt perspektiv har vi urskiljt flera tydliga begrepp som återkommer både i den bakomliggande utredningen såväl som i propositionen. Regeringen och utredarna föreslår en övergång till en mer *kunskapsinriktad* skola. Man föreslår även ett *förtydligande* av kursplaner och betygskriterier. Fokus skiftar *från utveckling av personliga egenskaper till utveckling genom kunskaper*. Hans Albin Larsson som kan, ur en diskursiv synvinkel, sägas vara positiv till propositionen. Han menar att det är *bra med sammanhang men det är detaljkunskaperna som ger förståelse*. Vidare menar Larsson menar att den allt för utbredda integreringen leder till att *eleverna saknar viktiga sakkunskaper* vilket gör att *de inte kan verka korrekt i ett demokratiskt samhälle*.

Kritiken mot propositionen menar att eleverna, utan integrering, *går miste om sammanhangen*. Genom fokusering på detaljnivå finns det risk att eleverna *missar de ämnesövergripande samband* som finns, vilket skulle innebära en stor brist i deras lärande.

⁸³ Larsson, 2002, sid. 74-75

3. Slutsatser

I detta stycke avser vi att besvara vår tredje frågeställning; hur synen på SO-integrering har förändrats från 1960-talet fram till idag. Skolans styrdokument och inställning till integrerade SO-ämnen har förändrats över tiden. Utifrån en diskursanalys så menar vi att i Lgr 69 sågs integreringen som en undervisningsform där SO-blocket var lämpliga samsarbetsämnen trots fortsatt detaljstyrning. Genom att förmedla ämnesövergripande intresse- och arbetsområden sådde Lgr 69 ett frö, som kom att växa och ta uttryck i Lgr 80. Förändringen var så till leda att fokus inte låg i undervisningsformen, utan istället ville Lgr 80 gjuta ihop SO-ämnena till ett enda. Att fostra demokratiska medborgare låg i fokus genom att kunskap om människan i världen jämfördes ur konfliktperspektiv, där eleverna genom sammanhang skulle väga orsaker emot varandra. Integrering infördes som begrepp, men fortsatt arbetade skolan gentemot de fyra ämnena.

Genom Lpo 94 kom integreringen att koppla samman delarna till en helhet. Det är stor fokus på valfrihet då det finns en gemensam kursplan för SO-blocket. Integreringen påvisas genom att det innehållande finns gemensamma sammanhang och strukturer som genomgående framträder i respektive ämne. Fördjupningen och detaljkunskaperna fortlöper dock genom att det ändock finns kursplaner i respektive enskilt ämne. Det är upp till den enskilda skolan att välja undervisningssätt och samtidigt hur betygssättningen skall ges, enskilda eller i blockbetyg. Elevernas demokratiska kompetens skall således uppnås genom att man studerar sammanhangen och sambanden utan det konfliktperspektiv som fanns i Lgr 80. Centralt är således att Lpo 94 vill bidra till en personlig utveckling av eleverna, varav kunskapsutvecklingen kommer som ett led därav.

Vår första frågeställning gällde argumenten för respektive mot SO-ämnenas integrering på 1980-talet. I följande två stycken kommer denna fråga att besvaras. Den diskursiva analysen gällande debatten som förekom på 1980-talet utmynnar i diverse begrepp som genomgående tas upp. De som var positiva till en integrering av SO-ämnena trycker på att integrering ger eleverna möjlighet att förstå relationen bakom sammanhangen och att de därav får möjlighet att själva skapa generella modeller som kan appliceras på ny kunskap. Det är läraren som är i fokus, då det är denne som skall förmedla kunskaperna till eleverna. De politiska styrdokument som läraren skall arbeta utifrån är en del av de faktorer som bestämmer själva undervisningssituationen. Läromedel och lärarens egna pedagogiska grundsyn är de andra centrala förutsättningarna för huruvida det sker en integrerad undervisning.

De som var kritiska till en SO-integrering på 1980-talet lyfter fram kunskapsbegreppet som centralt. De menar på att en integrering av SO-ämnena enbart ger en övergripande bild och att det istället bör fokuseras på detaljkunskapen. Det är elevernas individuella förutsättningar som skall vara i fokus. När detaljkunskaperna ger eleverna individuella möjligheter att själva orientera sig i omvärlden så kommer detta i sig att leda till en personlig utveckling. Skolan bör således arbeta med detaljkunskaper för att ge eleverna de bästa förutsättningarna för att klara sig genom resten utav livet.

Den andra frågeställningen gällde de främsta argumenten för respektive mot SO-ämnenas integrering på 2000-talet. Vi avser att besvara frågeställningen i de två nedan följande styckena. Debatten på 2000-talet med regeringens proposition i centrum, är i mångt och mycket en fortsättning på den debatt som varit. Det är en fortsatt motsättning mellan de som menar att detaljkunskaper är det viktiga och de som menar att integrering leder till en ökad förståelse. I regeringens proposition och i den bakomliggande undersökningen, syns att

propositionen inspirerats av integrationsmotståndarna då motståndarnas diskursiva begrepp återkommer i propositionen. Det är främst det faktum att SO-undervisningen i en allt för stor utsträckning handlat om att utveckla eleven som person istället för att lägga fokus på att utveckla elevens kunskaper. Kritikerna till SO-integreringen, såväl som regeringen, menar att eleverna utvecklas genom att man fokuserar på att fördjupa deras kunskaper, detta skall i sin tur leda till en ökad möjlighet att kunna reflektera över sin omvärld. Således föreslås möjligheten att sätta blockbetyg i SO-ämnena skall tas bort. Detta skall då enligt regeringen medföra en mer rättvis undervisning där alla landets elever skall få samma möjligheter, samt att en undervisning i enskilda ämnen ger den ökande möjligheten till fördjupning och sakkunskaper som integrationsmotståndarna efterfrågar.

Förespråkarna för ett integrerat SO-ämne menar motsatsen, fokusering på sakkunskaper gör att eleverna går miste om den stora helheten. Sakkunskaperna existerar då som små isolerade öar där eleverna inte har verktygen att knyta dem samman.

Således påvisar diskursanalysen att de begrepp som lyfts fram i debatterna är ungefär desamma. Tidsspännet på 20 år har således inte direkt påverkat debatten så förespråkarna för SO som ett integrerat ämne fortsatt utgår från begrepp såsom samband och att helheten är mer än delarna. Kritikerna som vill särskilja det integrerade SO-blocket utgår således från begrepp som att detaljkunskaper leder till en sambandsförståelse.

En ytterligare slutsats man kan dra i analysen av debatten på 2000 talet är hur lite motstånd regeringens proposition mött. Bortsett från remissinstanserna så har motståndarna, som av tidigare års debatt varit talrika, varit i det närmaste tysta. Inte heller i media så har debatten kring propositionen varit livlig.

Om propositionen går igenom är det ovisst i vilken form SO-blockets integrering kommer att kvarstå. Framtiden får utvisa om enskilda betyg har någon direkt påverkan på SO-integreringen. Detta ovissa stycke får därmed belysa vår fjärde frågeställning som handlar om hur problematiken kring en rättvis betygsbedömning diskuteras vid SO-integreringens komplexitet. Denna fråga är till synes svår att besvara varefter vi valt att diskutera denna fråga lite mer ingående i nedan ”Slutdiskussion”.

Slutsatsen vi kommit fram till är att SO-ämnet gått från en undervisningsform till ett undervisningsinnehåll i styrdokumentet. Debatten gällande integreringen var livlig på 1980-talet då argument både för respektive mot kom till tals med utgångspunkter i att sammanhang ger kunskaper alternativt att detaljkunskaperna ger sammanhang. På 2000-talet har debatten till stor del tystnat och regeringens proposition har inte getts samma uppmärksamhet som ändringen i Lgr 80 erhöll. Debatten utgår från respektive begrepp men de tongivande i debatten på 1980-talet har tystnat och deras röster i stort inte verkar ha ersatts. Därav kommer troligtvis regeringens proposition att genomföras utav någon uppmärksam kritik och således kan det innebära en tillbakagång mot att integrering åter igen blir en undervisningsform.

4. Slutdiskussion och problematisering

Integreringen är återigen högaktuell i och med regeringens proposition från 2008 som innebär att möjligheten till att ge blockbetyg i SO-ämnet tas bort. Den andra aspekten gäller det faktum att i en integrerad undervisning inte fokuseras lika mycket på alla områden inom SO-ämnena. Det kan således innebära att exempelvis geografidelarna kan komma lite i skymundan. Eleverna har då inte samma kunskapsnivå i alla SO-ämnena, trots ett enhetligt blockbetyg som sedan omvandlas till fyra stycken likvärdiga betyg i geografi, historia, religion och samhällskunskap.

Kritiken mot regeringens proposition är, att trots att den är positiv till ett integrerat arbetssätt, så tros den försvåra detta i och med att den ökar arbetsbördan för den enskilde läraren. Det är fullt möjligt att fortsätta arbeta integrerat i SO-ämnena med enskilda betyg, men det leder till en något motsägelsefull bild av SO-ämnet. Den integrerade SO-undervisningen bygger mycket på att eleverna skall lära sig se de stora sammanhangen i vår omvärld. Eleverna skall även lära sig att se kopplingar mellan människans agerande, dess historia och dess levnadsförhållanden. Detta uppnås genom att eleverna får ett större område exempelvis ett land eller en region där man skall undersöka alla tänkbara aspekter på den mänskliga tillvaron allt ifrån jordmån till kulturella betingelser.

Beroende på lärarens kompetens, arbetsvilja och engagemang kommer i följande exempel påvisa hur den integrerade undervisningen fortsatt är möjlig att bedriva, trots enskilda betyg i SO-ämnena. *Olle* har skrivit tre sidor om Peru där han har fått instruktioner av läraren att han skall ta med så mycket aspekter som möjligt om landet. I uppsatsen så skall de nya ämnena geografi, historia, religion och samhällskunskap ingå. Detta innebär för läraren att denne får cirka två tredjedelar på varje sida, i varje ämne, att betygssätta. Detta upprepas sedan vid flera tillfällen över terminens gång och läraren står sedan i slutet av maj med cirka fyra till fem halvsidor efter vilka denne skall sätta sitt betyg.

Ovan fiktiva exempel påvisar att integrering som arbetssätt fortsatt är möjligt trots enskilda betyg i SO-ämnena. Problematiken gäller egentligen vilken typ av bedömning som läraren skall utgå ifrån. I en liknande situation som beskrivs ovan, är det mindre arbetsbörda att helt enkelt göra en summativ bedömning där man summerar elevernas uppnådda resultat och kunskaper gentemot målen. Därmed erhåller eleven det genomsnittliga betyg i vardera ämne som motsvarar de kunskaper den visat upp som diverse resultat.

Om fokus i bedömningen däremot skall ligga på elevens utveckling så behöver läraren utgå ifrån en formativ bedömning. Det gäller således att läraren kan synliggöra reflektionerna och därmed processen bakom resultatet. Detta är i sig själv en tidskrävande tillvägagångssätt då det gäller att återkoppla och utvärdera elevernas prestationer och progression gentemot målen. Återkopplingen som krävs för att hjälpa eleverna framåt ges bäst i form av så kallad feedback. I en klass om 25 elever så är feedbacken i sig själv en stor arbetsbörda. Utifrån detta perspektiv så är det förståeligt om läraren väljer bort den integrerade planeringen till förmån för den formativa bedömningen.

Den positiva effekten med att återgå till en undervisning utan SO-integrering är dock att eleverna kan få bättre kunskaper om lite fler områden. I ett SO-block så är det en mycket stor risk att ett ämne till viss del faller bort. Att kombinera de fyra ämnena jämt över alla grundskolans år är en svår konst, och risken är överhängande att alla de fyra ämnena inte får samma antal lektionstimmar. Detta är troligtvis en omedveten konsekvens av integreringen

och en av nackdelarna med integrering. Om man undervisar i alla fyra ämnen var för sig så inbjuder det till en ökad möjlighet att tränga ner i ett ämne på djupet och i och med det få en djupare kunskap. Vilket då avskaffandet av blockbetyget i SO-ämnena skulle innebära.

Det är inte många lärare idag som har en utbildad kompetens i alla fyra SO-ämnena. Många undervisar ändå i alla fyra ämnena när man undervisar i så kallade SO-block. Erfarenheten utan egentlig behörighet kan således leda till att läraren utan kompetens fortsatt kommer att undervisa i de fyra ämnena separat. Vilket i sin tur, med koppling till den formativa bedömningen, kommer att leda till en feedback i fyra separata ämnen, vilket kommer att ta fyra gånger så mycket tid som i jämförelse med SO-blocket som gemensamt ämne.

En annan aspekt på exemplet som presenterades ovan är de elever som till exempel har svårigheter med stavning eller läsning. Regeringen tar i propositionen upp rättvisepincipen som en aspekt på avskaffandet utav blockbetyget, men detta kan även sättas i relation till de elever som har vissa svårigheter. Det är kvalitet och inte kvantitet som skall bedömas, men ju större underlag som skall bedömas, desto enklare blir det att göra en rättvis och korrekt bedömning. De elever med svårigheter kommer även att påverkas, då arbetsbördan säkerligen kommer att öka. Vilket beror på att det istället för ett stort prov exempelvis kommer att krävas fyra stycken medelstora prov för att kontrollera elevernas kunskaper.

Blockbetygets återgång till enskilda betyg kan leda till att SO-ämnet och dess inneboende samband får stå tillbaka till förmån av en mer renodlad ämnesundervisning. Risken med detta anser vi vara att eleverna inte får arbeta utifrån reflektion och likheter. Exempelvis kan korstågen påvisa detta, då detta både är en historisk samt en religiös företeelse. Vid en renodling av SO-ämnena kommer undervisningen därmed enbart att fokusera och därmed enbart betygsätta en av dessa två aspekter. Vi tror således att många intressanta paralleller och aspekter därmed kommer att försvinna och att undervisningen på grund att svåra bedömningslägen kommer att utforma mer lättbedömda prov eller inlämningar.

Syftet med SO-ämnet idag är att eleverna skall få en generell bild av de stora sambanden och därmed få redskapen till att själv inhämta fördjupad kunskap. Dessa generella samband skall sedan kunna appliceras på andra sammanhang och ge eleverna en metod att strukturera och förstå olika skeenden i världen. Frågan som vi ställer oss, är om detta verkligen sker ute i skolans verklighet, då mycket utav detta ligger på elevens egna ansvar.

Ser man det ovanstående exemplet om korstågen i ett längre perspektiv så ser man genast att det även där för med sig problem. Eleverna skulle förvisso säkert kunna mer historisk fakta än vad de kan idag men kunskapen skulle förmodligen existera som små öar där eleverna inte har möjlighet att koppla dessa samman till större enheter och se de stora sambanden och sammanhangen i vår omvärld.

I diskursanalysens kärna ligger det faktum att man avser att problematisera det undersökta området och som ovanstående avsnitt visar så finns det åtskilliga problem som återstår att lösa angående SO-ämnets integration eller ej. Framförallt med utgångspunkt i betygs och bedömningsaspekten där ovissheten förblir stor. Vår undersökning har inte haft som syfte att lägga fram konkreta fakta om hur problemet kan eller bör lösas vilket innebär att ytterligare forskning krävs i ämnet.

5. Referenslista

Tryckta källor

- Arvidsson Stellan, (1979), *Arbete i högsätet*, i Peterson Jan (red) *Skolan som kunskapsförmedlare*, Stockholm: Prisma
- Börjesson Mats, (2003), *Diskurser och konstruktioner – en sorts metodbok*, Lund: Studentlitteratur
- Börjesson Mats & Palmblad Eva, (2007), *Diskursanalys i praktiken*, Malmö: Liber
- Christofferson Birger, (1979), *Kunskapsfrågan i lärarutbildningen*, i Peterson Jan (red) *Skolan som kunskapsförmedlare*, Stockholm: Prisma
- Ekbohm Dennis, (1989), *Tvång och demokrati*, i Svingby Gunilla mfl, *SO i fokus*, Stockholm: Liber
- Englund Tomas, (2005), *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg: Diadalos AB
- Helldén Arne, (1979), *Låt oss slå vakt om läroboken*, i Peterson Jan (red) *Skolan som kunskapsförmedlare*, Stockholm: Prisma
- Korp Helena, (2003), *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Larsson Hans Albin, (2002), *Vår demokratis värdegrund – aspekter på en högst väsentlig del av lärarutbildningens allmänna utbildningsområde*, Jönköping: Jönköping University Press
- Peterson Jan, (1979), *Skolan som kunskapsförmedlare*, Stockholm: Prisma
- Proposition 2008/09:87, Stockholm: Regeringskansliet
- Skolöverstyrelsen, (1969), *Läroplan för grundskolan*, Stockholm: Liber
- Skolöverstyrelsen, (1980), *Läroplan för grundskolan*, Stockholm: Liber
- Skolverket, (2000), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, Stockholm: Skolverket
- Svingby Gunilla mfl, (1989), *SO i fokus*, Stockholm: Liber
- SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål och uppföljningssystem*, Stockholm: Utbildningsdepartementet

Internet

- Göteborgs Universitet, [Sodik], http://www.ipd.gu.se/enheter/amnesdidaktik/sodidaktik/forskning_utveckling/, 2009-05-25
- Skolverket, [betygshistorik], <http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/6338>, 2009-05-12

Tidskrift

- Englund Tomas, (1991), *didaktisk kompetens*, i *Didactica Minima*, nr 18-19