



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Undervisning i historia eller SO?-

Första världskriget

**Ingrid Lindblad**

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDGX62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Silwa Claesson
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	VT12-IPS-06 PDGX62

## Abstract

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDGX62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Silwa Claesson
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	VT12-IPS-06 PDGX62
Nyckelord:	SO-ämnena, didaktik, historia, bildning, pendelrörelse, spänningsfält

---

**Syfte:** Syftet är att i en sekvens historielektioner fokusera spänningsfältet mellan de fyra enskilda SO-ämnena: historia, geografi, religionskunskap och samhällskunskap och ett gemensamt samlat SO-ämne.

Syftet utreds genom klassrumsstudier, inom ramen för ämnesmomentet ”*Första världskriget*” tillhörande skolämnet historia, för att undersöka vilka kunskaper som elever uttrycker, som kan härröras till något annat skolämne, då främst de tre andra SO-ämnena, som geografi, religionskunskap eller samhällskunskap och om så är fallet fundera på betydelsen av detta.

**Teori:** Ur ett hermeneutiskt perspektiv analyseras klassrumsobservationer och spänningsfält identifieras. För att kunna identifiera spänningsfält används Ricoeurs beskrivning av pendelrörelsen mellan två poler, där Ricoeur söker medla mellan olikheter.

**Metod:** Klassrumsobservationer av en klass 9 i en svensk kommunal grundskola läsåret 2011/2012, där en klass har observerats under nio tillfällen under ämnesmomentet *Första Världskriget* inom skolämnet historia. Dessa observationer tolkas huvudsakligen med hjälp av Ricoeurs hermeneutiska kritiska hermeneutik.

**Resultat:** De observerade eleverna använder kunskaper från andra skolämnen, främst de tre övriga SO-ämnena, geografi, religionskunskap och samhällskunskap för att skapa förståelse för *Första Världskriget*, ett moment inom historieämnet. Vid de tillfällen som det sker går det att märka i relation till begrepp utvecklas och att eleverna formulerar mer avancerade helhetsbilder än tidigare. Läraren använder sig delvis av metoden att utgå från begreppsbasead undervisning men har ingen uttalad planering av ämnesövergripande metoder. Dock visar hon på en följsamhet när ämnesstoff som tillhör andra skolämne än historia dyker upp hos eleverna och låter det gästande stoffet ta plats. Det tillsammans med en tillit som hon har arbetat upp tillsammans med eleverna, gör att eleverna kan bilda helhetsbilder och utveckla begrepp lättare. Trots att läraren uttalat att det är skolämnet historia som är avsett, låter hon andra skolämne ta plats, vilket ger en positiv effekt på inläringen hos de observerade eleverna.

# FÖRORD

Utan att jag har haft orden för det, så har min lärarutövning i närmare 15 år befunnit sig i ett spänningsfält. Den utbildning som jag så stolt försökt att bevara, som grundskollärare 4-9 SO, med alla fyra SO-ämnena fanns bara några få år under svensk lärarutbildningshistoria. Jag har stått i spänningen mellan de fyra enskilda SO-ämnena och ett samlat gemensamt SO-ämne, som syftar att ge något mer till eleverna än bara summan av de fyra enskilda. Den konkreta didaktiska frågan blev för mig: Ska jag undervisa i de fyra enskilda ämnena eller ska jag undervisa i ett gemensamt SO-ämne? Genom mötet med inspirerande skolledare blev spänningen ännu värre, jag kunde inte komma ur min fråga på egen hand. Göteborgs universitets kurser inom didaktik utmanade och vägledde mig så pass att jag fick styrfart till att börja observera och skriva. Där har jag haft turen att min handledare gett mig möjlighet att vara i sammanhang som stimulerat mig och gett mig verktyg till att gå vidare.

På lite krokiga vägar har jag i och med denna uppsats börjat utreda frågan. Samtidigt som jag ser att den inte på långa vägar är besvarad, varken för omvärlden eller för mig själv, så anger den en riktning och vilket håll jag ska fortsätta gå.

Det största tacket går till min familj som gett mig utrymme, både i arbetstid och fritid till att undersöka och skriva.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>BAKGRUND</b>	<b>2</b>
<i>Samhällsperspektiv</i>	2
SO-ämnenas skolhistoria	2
Skolans syfte och uppdrag	3
Delar och helhet	3
<i>Kunskapsperspektiv</i>	4
Bildning	5
Utbildning – två metodval	5
<b>SYFTE</b>	<b>9</b>
<i>Frågeställning</i>	9
<b>TEORI OCH METOD</b>	<b>10</b>
<i>Teoretisk grund</i>	10
Teorin i studien	11
<i>Metod</i>	12
Förförståelse	12
Urvalsbeskrivning	13
Studien	15
Tolkningsprocessen	18
Studiens värde	19
Etik i studien	20
<b>RESULTAT</b>	<b>21</b>
<i>Europas karta då och nu</i>	21
Kartgeografi	22
<i>Begrepp och Gaddafi</i>	23
Begrepp och nutid	26
<i>Liv och död</i>	27
Existentiell historia	29
<b>DISKUSSION</b>	<b>31</b>
<i>Samhällsperspektiv</i>	31
<i>Kunskapsperspektiv</i>	31
<i>Teori och metod</i>	32
<i>Resultat</i>	33
Undervisningens utformning	33
Sammanhang	34
Begrepp	34
SO	35
<i>Didaktisk reflektion</i>	36
<i>Resultatet i ljuset av litteraturgenomgången</i>	36
<i>Slutsats</i>	37
<b>REFERENSLISTA</b>	<b>38</b>
<b>Bilaga A: Studiemall till observationerna</b>	
<b>Bilaga B: Brev till elever och deras föräldrar</b>	

# INLEDNING

Under mina snart 15 år som SO-lärare har jag rört mig inom samtliga fyra SO-ämnena, geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Det har medfört att jag upptäckt både deras egen identitet och särdrag, kontra deras gemensamma grund när man integrerar dem runt ett temaområde. Min egen undervisning har alltså rört sig i spänningsfältet mellan de enskilda ämnena och ett samlat SO-ämne. Under vissa perioder har ämnesläsning med ett ämne i taget varit mer framträdande, som exempelvis geografins redskap för att förstå omvärlden med hjälp av kartor. Under andra perioder så har integrerade teman dominerat, som till exempel Droger där alla fyra ämnena varit med.

I den läroplan, Lgr11, som genomförts läsåret 2011/2012, läggs en större tyngd på de enskilda ämnena än föregående läroplaner, bland annat genom att de tydligare benämns och klargörs vad som ska ingå som moment i varje ämne. Vidare försvinner möjligheten att sätta blockbetyg inom SO, då varje ämne ska betygsättas var för sig. Å andra sidan pratar SO-lärarkollegor om att om inte undervisningen integreras inom SO kommer heller inte alla moment hinnas med, då det innehåll som ska behandlas är så omfattande. Dock är inte mitt fokus på läroplanerna, en av mina tidigare uppsatser har berört likheter och skillnader mellan SO-ämnena i läroplanerna Lgr80 och Lpo94. Det jag eftersöker är inte vad som står formulerat i styrdokumentet om vad SO-undervisningen ska innehålla, utan vill närma mig eleverna och deras inläring.

I mina tidigare klassrumsstudier har huvudsakligen fokus varit att finna ögonblick när eleverna lär sig. I det har funnits en tanke om att viss kunskap växer långsamt fram och bildar en helhet. Förutom det finns det tillfällen då eleven och i vissa fall de runtomkring kan uppleva att eleven tagit ett stort kunskapssteg, närmast att likna vid "ett klick". Det kan jämföras med hur man ser på ett litet barn som utvecklar sin rörlighet under sina första år. Det finns några tillfällen som sticker ut, där avgörande steg tagits och som också tycks präglas av en högre medvetandegrad kring sig. Även om man som observatör i klassrummet inte kan se elevens hela inre process, kan observatören se tecken på något som händer och på det sättet få del av elevens läroprocess.

Det är i spänningsfältet mellan en samlad SO-undervisning och ämnesläsning denna studie befinner sig. Studien har sprungit ur frågan som präglat mitt yrkesliv huruvida de fyra SO-ämnena eventuellt hör ihop och om de kan klara sig utan varandra i dagens svenska grundskola.

Som ett övergripande syfte för denna studie finns intresset för lärandet kvar, men sätts in det ovan angivna spänningsfältet mellan enskilt ämne och SO.

## **BAKGRUND**

Den svenska grundskolans tillkomst och utveckling i allmänhet och SO-ämnena i synnerhet har drivits fram av olika faktorer. För att tydliggöra dessa processer har två perspektiv valts i den här litteraturgenomgången. Det är dels samhälls- och dels kunskapsperspektivet, för att belysa några av de olika motiv, värderingar och val som påverkat.

### **Samhällsperspektiv**

Skolan, liksom andra verksamheter som till exempel sjukvård, som det offentliga samhället ser till att ordna för medborgarna, bestäms av flertalet anledningar och motiv. Tidvis kommer de olika motiven på kollisionkurs mot varandra, tidvis lever de sida vid sida i en relativ harmoni och tidvis lever de i en dragkamp med varandra.

### **SO-ämnenas skolhistoria**

Historia, geografi och kristendomskunskap, föregångaren till religionskunskap, var grundstenar i den svenska folkskolan. Englund (1986), forskare inom pedagogik, visar hur svensk skola utvecklats och vilka idéer som påverkat framväxten av den. SO-ämnenas skolhistoria används för att visa strömningar som förekom både från politiskt som utbildningsforsknings håll. Kristendomskunskap var till en början hårt knuten till kyrkan och prästerna, men blev efter sekelskiftet 1900 allt mer styrt av statliga läroplaner. År 1919 avskaffades Katekesen som huvudläromedel och efter hand kom ämnet att innehålla allt mer om andra religioner, vilket leder till att i läroplanen som kom 1969, Lgr69, blev ämnet kristendom ersatt utav religionskunskap. Utbildningsreformerna som genomfördes 1919 medförde att ämnet medborgarkunskap kom till, som ett svar på demokratins genomförande i Sverige. Ämnet var organiserat under historieämnet och skulle förutom förmedla kunskap om de politiska institutionerna, förbereda eleverna till att vara demokratiska medborgare och även beröra nutidsproblem, vilket utreds i en bok om SO-ämnenas didaktik av Schüllerqvist och Osbeck (2009). Det var dock inte förrän efter andra världskriget, som samhällskunskap utvecklades till ett eget skolämne, som ett svar på att skolan fick ett uppdrag att uppfostra demokratiska medborgare. Geografiämnet, som hade en mycket stark ställning inom folkskolan, har över tid minskat i betydelse, då trenden är exempelvis att kunskaper om kartor har minskat i status som egenvärde, utan får sitt värde när de används för att förstå andra sammanhang. Den trenden kan ses i och med att inför bildandet av grundskolan 1962 vidgades historie- och geografiämnet till att inte endast förmedla rena faktakunskaper utan att även användas för att kritiskt se på olika fenomen och att se större samband, enligt Englund (1986).

Knutsson (2011) har i sin avhandling tittat på exemplet, Globala utvecklingsfrågor, som bryter igenom flera skolämnen. Avhandlingen greppar grundskolans tid i Sverige, från 1962 fram till och med Lpo 94 och inkluderar även 2000-talet. Utgångspunkten är spänningsfältet mellan SO-ämnena och med konkretiseringen globala utvecklingsfrågor, som sätts i ett politiskt och ideologiskt perspektiv. Där visas det på påverkan både från svensk inrikespolitik men även globala politiska rörelser, som ledarskapet i USA och Storbritannien.

Knutsson ger en översikt av svensk grundskola och även över den politiska kontexten. Grundskolan som skapades 1962 för att bygga ett demokratiskt och socialt utjämnande skolsystem, svarade mot utvecklingen i världen under och efter andra världskriget. Under 1970-talet slog tematiska studier som metod allt mer igenom, då bland annat inom SO-

ämnena, som ett svar att motverka samhällets pågående fragmentisering och ge både elever och medborgare chans till helhetsbilder. Vilket utreds mer nedan under Delar och helhet. Under 1980-talet ändrades den politiska debatten och under senare läroplaner så förordas varje skolämnes suveränitet allt mer. Samtidigt har den didaktiska forskningen haft sin utgångspunkt inom bildningsbegreppet med konkreta metodval som tematiska studier och begreppsbasead undervisning. Skolans organisation av SO-ämnena och forskningens uppfattning om hur undervisning ska bedrivas har därmed utvecklats som ett spänningsfält mellan enskilda ämnen och ett samlat SO-ämne.

År 2003 gjordes en nationell utvärdering av grundskolan, där SO-ämnena behandlas i en egen ämnesrapport, (Skolverket, Ämnesrapport nr 252, 2005). I den beskrivs och analyseras SO-undervisningen runt om i landet. Den visar på en spridning i undervisningen där allt från total SO-integration sker utifrån tematiska studier (13%), till helt ämnesuppdelad undervisning (27%) och flertalet varianter däremellan. SO-ämnena får av eleverna i rapporten omdömet av att vara ”viktiga, intressanta och roliga” (s.18). Eleverna lyfter även fram lärarens betydelse av att göra undervisningen intressant. Ett resultat gällande spänningsfältet mellan ett samlat SO-ämne eller fyra separerade ämnen är att de elever som har ett samlat SO-betyg är mer intresserade av SO och har större förmåga att arbeta självständigt än de som får separerade betyg. Det finns ett statistiskt säkerställt samband mellan ju mer eleven upplever läraren engagerad och kompetent, desto starkare är intresset för ämnet. Desto högre intresse eleven har av SO-ämnet, desto högre prestationer och betyg, allt enligt rapporten nr 252.

## **Skolans syfte och uppdrag**

Kunskap och fostran är två grundläggande begrepp i samtliga läroplaner genom den svenska skolans historia. Kunskapen innefattar att organisera omvärlden i meningsfulla strukturer och fostran är att överföra värden, regler och handlingskompetens. Läroplanen formulerar vad utbildningen ska innehålla av kunskap och fostran. Detta utreddes och formulerades i en statlig utredning som var klar 1992, *Skola för bildning*. Genom skolans historia har diskussionen fortgått, hur stor del av barnens tid i skolan ska ägnas åt fostran och vad fostran ska innehålla. Ska kunskapen understödja fostran, eller ska den aspekten separeras?

Utredningen från 1992 berörde även hur kunskapsinnehållet står under ständig diskussion och hur det hamnar i frågan om skolämnen. Ett skolämne betraktas som en konstruktion för att ordna kunskaper. Ämnet bör också förändras över tid, då olika tider kräver olika kunskaper. Dock har skolämnenas innehåll tidvis tagit lång tid att ändra. Skolämnen har en koppling till vetenskaplig forskning, men har till stor del även styrts av samhällsliga och därmed politiska önskemål. Genom att organisera kunskap inom skolämnen görs strukturen tydlig, för aktörer inom, men även utanför skolan.

## **Delar och helhet**

Skolämnen kan också föda en del problem för elevernas kunskapsinhämtning, eftersom deras spontana sätt att förhålla sig till omvärlden sällan är identiskt med skolämnenas uppbyggnad. Barn och ungdomars upplevda verklighet liknar inte alls uppdelningen i skolämnen, utan är komplex och sammansatt. När skolämnen försöker sig på att förklara verkligheten, misslyckas de inte sällan med att ge en helhetsbild, vilket kan få till följd att eleverna inte tillägnar sig de kunskaper som de behöver för att på ett aktivt sätt kunna verka i samhället. En annan följd kan vara att eleverna får svårt att se nyttan med skolämnenas kunskaper och inte

tar till sig dem, vilket kan ge sämre motivation och studieresultat som följd, vilket resoneras kring i *Skola för bildning* (1992).

Lars Ingelstam (1988), forskare och debattör, beskriver hur samhället genom historien med hjälp av religioner och ideologier försöker få en berättelse som visar hur människan och samhället ska bli helt och sammanhängande. Det visar sig exempelvis genom kristendomen som vill få den människan som fallit i synd att återförenas med Gud och därmed bli hel igen. Inom undervisning handlar det om att få alla detaljer till att forma helheter, vilket tidvis blir en svår balansgång. Kunskap finns alltid i ett socialt sammanhang, tills skillnad från information, som kan vända sig till individer. Men kunskap finns i en kontext, ett sammanhang, i en kultur, där den bearbetas och återbekräftas tillsammans med andra.

Samhället är till stor del uppdelat, eftersom trenden går mot allt mer specialiserade sektorer menar Ingelstam (1988). Delarna blir fler och murarna mellan sektorerna är stora. Delarna motiveras med att nå effektivitet, specialisering och professionalitet. Men då murarna görs för höga så hämmar de kommunikationen i samhället och minskar möjligheten för det demokratiska spelet hävdar Ingelstam (1988). Även forskningen och i förlängningen skolan med sina ämnen är uppdelad i discipliner och sedermera ämnen, alltså delar av verkligheten. Organiserandet av universitets discipliner härstammar ur viljan att effektivt ordna och strukturera kunskap. Motiven är att den kan forskas på och även läras in och efter det användas, allt i ett förhållandevis högt tempo, framförallt i förhållande till den tid som det tagit för att utveckla disciplinen. Delarna, både inom samhällets organisering, likaså inom skolans ämne, leder till att intrycken vi människor får är snuttifierade, alltså små delar uttryckta ur sitt sammanhang och innehåll. De har därmed blivit svåra att ge en rättvis viktning och relevans. Faran blir att elever, och för den delen även övriga människor, får svårt att orientera sig i omvärlden, då de inte kan se helheter utan endast snuttar av verkligheten, utan någon större karta att placera in dem på. Pådrivande faktorer till samhällsutvecklingen med sektorisering, discipliner och snuttifiering är att tiden ses som en knapp resurs och man vill snabbt kunna förmedla och använda kunskap. Faran med denna samhällsutveckling är när människan stängs av från meningsfulla helheter och därmed inte förstår sin omvärld, ökar skadebeteende, både på individnivå men även om samhällsnivå, som våld, likgiltighet och fladdrighet, menar Ingelstam (1988). De postmodernistiska idéerna om att samhället numera är så fragmentiserat, så att motsatsparet helhet och delar inte längre går att använda som giltig bild, är ett synsätt som inte behandlas här. (Lyotard, 1979)

För att lösa denna problematik mellan delar och helhet och för att motverka skolämnenas svårigheter har synsätt som bildning, begrepp och ämnesintegration, diskuterats, utvecklats och praktiserats inom svensk grundskola.

## **Kunskapsperspektiv**

Forskning gällande undervisning och inläring har formats inom olika forskartraditioner och under olika tider har olika strömningar varit gällande, både det som påverkar läroplansskrivningar och undervisningen i klassrummen. Utifrån ett bildningsideal har främst två undervisningsmetoder varit förhärskande, begrepp som utgångspunkt och ämnesövergripande undervisning. De två metoderna är utvalda för att visa på lösningar som lärare har valt för att lösa SO-undervisningen.



## Bildning

”Hvad denna ungdom framför allt saknar, det är just den äkta bildning, hvilken medför en djup humanitet, ger förmågan att erkänna det goda hos olika tänkande och att förstå det lefvande livfets mångskiftande företeelser” citat av Ellen Key *Skolan och bildningen*, (1897) utdrag från *Skola för bildning* (1992) s. 29.

Utredningen *Skola för bildning* (1992) lyfter en diskussion kring bildningsbegreppet. Det klassiska bildningsbegreppet poängterar att skolans undervisning kan ha till syfte, en kunskap och fostran som kan klara sig från skolämnenas snava problematik. Bildningsbegreppet har två poler, med en pågående spänning mellan sig. Den ena sidan domineras av idén om att det är när bildning sker utan förutbestämd plan, då skapas den fria människan. Den andra polen består av skolväsendet som ska utjämna sociala skillnader och bereda alla till en minsta gemensam kunskap. Även Gustavsson (1996), forskare inom pedagogik och idéhistoria, beskriver spänningen i och med att den ideala bildningsprocessen är fri från begränsande faktorer, där den tar avstamp i det inre, det personligt individuella och därifrån arbetar sig till det yttre. Människan finns alltid i ett kulturellt sammanhang och därmed med skiftande sociala och ekonomiska begränsningar. *Skola för bildning* (1992) poängterar att bildningsbegreppet härstammar från tysk tradition, där människan utan färdig mall utbildar förmågor och omdöme så hon blir någon annan. Undervisningen och lärarna fungerar som en guide, ett bollplank, som lotsar vidare den som studerar. Ett frihetstänkande finns med i begreppet, bildningen ska inte vara förutbestämd och alla människor ska inte formas likadana. Bildning är den individuella, den subjektiva sidan av saken medan vetenskap företräder då den andra, den objektiva sidan av saken. Gustavsson (1996) skriver vidare att bildning uppstår i relationen mellan det bekanta och det obekanta. Det bekanta är vår omvärld, där vi lever och där vi har vår förståelse. Tolkningen av omvärlden, det obekanta, gör vi utifrån där vi står, vår identitet, som är helt baserad på vår kulturella bakgrund och dess traditioner. En del av bildningsprocessen är att bli medveten om vilka traditioner och vilket kulturellt arv man är en del, både i det lilla lokala och det stora globala. Alltså måste den tidigare förståelsen utmanas, sättas på spel och genomgå förändring och som följd skapas ny förståelse.

## Utbildning – två metodval

Spänningen mellan att hantera bildningsidealet å ena sidan och att följa aktuell läroplan och samhällsopinion å andra sidan, har lett fram till flera metoder att hantera konkreta undervisningssituationer, här utvalt Begrepp som utgångspunkt och Ämnesövergripande undervisning.

Forskning, som intresserat sig för ämnesdidaktik, har främst berört hur lärare både betar sig men också hur de bör bete sig exempelvis gällande planering av undervisning, förhållningssätt i klassrummet och bedömning. Där kan nämnas Arevik & Hartzell (2009), Svingbys m.fl. antologi: *SO i fokus* (1989). Från Göteborgs universitet kom 2006 *Erfarande och synvänder – en artikelsamling om de samhällsorienterande ämnernas didaktik* med redaktör Tore Almius. Inom de enskilda ämnena, det vill säga geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, finns det stor mängd litteratur hur lärare ska göra didaktiska och även konkreta metodval för att föra en god undervisning. Exempelvis finns inom historia Hermansson Adler, *Historieundervisningens byggstenar - grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik* (2009).

Inom NO, som har en liknande uppbyggnad som SO, men med tre ämnen: biologi, fysik och kemi som gemensamt bildar naturorienterande ämne, har en del forskning bedrivits utifrån

elevnivå. Där kan nämnas Persson *En aktionsforskningsstudie om undervisning och lärande för hållbar utveckling* från Stockholms universitet (2011).

Sammanfattningsvis kan sägas att den SO-didaktiska forskningen till stor del bygger på det tyska bildningsidealet om att eleven tillsammans med läraren ska utvidga sina horisonter och där helheter ska eftersträvas. Forskning som syftar till att se på hur eleven uppfattar och hanterar spänningsfältet mellan SO-ämnet som samlat eller som fyra enskilda ämnen saknas. Inom andra ämnessfärer verkar det finnas en forskning som pågår, men inte inom SO i nutid svensk kontext.

### **Att undervisa med begrepp som utgångspunkt**

Begrepp finns med som något undervisning ska vila på i båda läroplanerna Lpo 94 och i Lgr11. Svingby, Lendahls och Ekblom har i boken *Omvärldskunskap* (1990) definierat begrepp på följande sätt: "begrepp är ett ord eller en fras som klassificerar, kategoriserar och definierar en grupp fakta som hör ihop." (s 23). De fortsätter att resonera kring att undervisning som utgår från begrepp, vill hjälpa eleverna att binda samman en uppsättning av fakta och göra att det lättare att förstå. Utgångspunkten är att ge en gemensam etikett på saker som har gemensamma element. En del begrepp är av konkret art, som ett berg, andra är abstrakta, som demokrati. Vidare är en del begrepp specifika inom ett särskilt (skol)ämne, som till exempel klimat. Andra återkommer inom flera olika ämnen, som makt. De flesta av begreppen inom SO är öppna för olika tolkningar och läraren behöver hjälpa eleverna med tolkningarna, mer än att förmedla en entydig definition. Anledningarna till att man ska använda begrepp för eleverna är för att de ska kunna organisera fakta, sammanfatta sina kunskapsfragment, skapa utgångspunkter för att pröva kvalitén i information och för att ge förståelse och på det sättet skapa mening och helheter i sitt eget liv.

Utbildningsfilosofen Vygotsky uttrycker det "Kunskapen blir organiserad på ett sådant sätt att vi kan kommunicera den till andra." vilket är återgivet i Arevik och Hartzells bok *Att göra tänkandet synligt* (2009) (s 19). Vidare beskrivs det att kunskap med begreppslik form får en mening när den kan relatera till våra liv och vår erfarenhet och får en plats i våra upplevda strukturer och sammanhang.

Läroplanerna Arevik och Hartzell (2009) fortsätter att utveckla begreppsbasead undervisning, och utgår från att det är eleven som strukturerar stoffet och skapar sammanhang. Enligt utbildningsfilosofen Piagets syn på begreppsbyggnad så drivs en individ av att när hennes bild av omvärlden inte överensstämmer med nyfunna erfarenheter i omvärlden, uppstår ojämvikt. Individerna kommer då att ompröva sin utgångspunkt och därmed forma en ny grund att stå på, tills den i sin tur kommer ur sin jämvikt. Genom den konflikt som individen upplever i sin begrepps värld formas ny kunskap. Metoder som framhållits är att i undervisningen utmana elevernas befintliga begrepps värld genom att organisera diskussioner med olika synsätt, eller visa på faktum som illustrerar på motsatsen i elevernas ursprungssyn på världen. Detta sätt att tänka har kritiserats då det antas anse att elevernas begrepps värld är av en naiv art och därmed ska förändras, med lärarens hjälp, till att nå en högre, mer komplex nivå.

Österlind (2006) har fördjupat sig i begreppsbasead undervisning, främst inom naturorienterande ämnen, och lyfter fram i sin bok att elevernas begrepp inte bör omnämnas som naiva eller enkla. Begrepp är svåra att utveckla för eleverna då de inte utvecklas i rätt kontext. Begrepp fungerar alltid i en större helhet, och i den kontext eleverna befinner sig, så är deras existerande begrepp fullt förståeliga. Utmaningen är att sätta begreppen i annan

kontext och på det sättet utveckla dem så att de får mening där. Undersökningar har visat att det inte är så enkelt att bara använda praktiska exempel och övningar och för att elever ska tillägna sig teoretiska begrepp. Undervisningen har inte kunnat utveckla och flytta in begrepp in i ett nytt sammanhang, alltså in i en ny kontext. Ett exempel är svårigheten att överföra slutsatserna eleverna får av kemiska experiment i ett provrör, till att ge en förståelse av händelser i atmosfären. Detta har använts som argument för att inte bedriva tematiserad undervisning, då den blandar nivåer för eleverna i deras begreppsbyggnad, som de senare inte kan få ihop till en helhet.

De två senaste läroplanerna antyder att undervisningen ska vara begreppsorienterad. I Lpo 94, gällande Samhällsorienterade ämnen, ska undervisningen sträva efter att eleven förstår centrala begrepp som gör det möjligt att på ett självständigt sätt söka, bilda och använda kunskap om samhällsfrågor. Begrepp förekommer även i Lgr11 inom de fyra enskilda SO-ämnena. De återfinns både i syfte, i centralt innehåll och i kunskapskraven. Främst syftar skrivningen till att begreppen ska kunna användas både som en hjälp för eleven att nå förståelse, men också som tecken för läraren att avgöra att eleven förstår. Exempel från kunskapskrav E i årskurs 9. ”I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett i huvudsak fungerande sätt” (s. 206) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Trenden i läroplanerna för svensk grundskola, enligt *Skola för bildning* (1992), är att ämnenas ställning stärks. I Lpo 94 blev det tydligast främst från år 6, medan 1-3 fick ämnen som Samhällslära och Naturlära. Anledningen till det sägs vara att yngre barn behöver en bredare grund för begreppsbyggnad i och med att man ska utgå från barnens frågor och erfarenheter. Dock motsätter sig inte utredningen samverkan mellan skolämnen även i de äldre åldrarna. En äldre tradition, med ursprung i småskolan och folkskolan har haft en undervisning där tema och ett undersökande arbetssätt varit tillåtet. Ju äldre barnen blev desto mer skulle de emellertid infoga sig i skolämnenas ram, ett ursprung från adjunkterna inom realskolan. Även här finns en inbyggd spänning mellan två traditioner, som tagit sig olika uttryck under skolans historia. I Lgr11 tar det sig uttryck genom att möjligheten till blockbetyg tas bort, och varje ämne betonas än tydligare. Dock finns det inget som säger att ämnesintegration inte kan ske.

Här finns en spänning, som visar sig lokalt ute i skolorna när lärarna försöker få ihop strömningen av ämnesöverskridande samtidigt som varje skolämne stärks och sägs knytas ihop med forskning inom varje ämnes koppling till universitetsämnet.

### **Ämnesövergripande undervisning**

Som nämnts motiveras ämnesövergripande undervisning, med att eleverna lättare ska kunna se ett sammanhang i allt stoff, Österlind (2006). För att nå bästa möjliga resultat bör också undervisningen vara organiserad utefter frågor, för att eleverna ska kunna nå maximal samordning av stoffet, annars kan bli det mer hopfösning än samordning, menar Österlind (2006). Olika argument, sprungna ur utbildningsfilosofen Deweys teorier, finns för att bedriva ämnesövergripande undervisning. Samhällsnytta, då eleverna ska lära sig att förstå samhället och då hindrar ämnesindelningen för att förklara världen. Vidare beskrivs motivation som en anledning till ämnesövergripande undervisning. När eleverna får ett meningsfullt sammanhang av kunskaperna, så förstår de och motiveras till att lära sig ännu mer. Ett tredje argument är att skapa förståelse för eleven, både att utgå ifrån där eleven befinner sig och därefter skapa helheter och inte då begränsa sig utav den uppdelning som ämnesramarna. De som förespråkar ämnesövergripande undervisning, har även oftast förordat ett undersökande arbetssätt, som ska ge förutsättning för kunskapskapande och helhetsperspektiv.

Fortsatt utifrån Deweys teorier förklarar Österlind (2006) att kunskap skapas genom att en individ genom sina erfarenheter, får nya erfarenheter som beblandar sig med de befintliga och i det mötet skapas ny, för individen egen, kunskap. Elevens kunskapsinhämtning anses också påverkas av emotionell upplevelse av innehållet i undervisningen. Det kan vara engagemang och intresse som driver på kunskapsinhämtning. Men det kan också vara att eleven helt vänder sig bort från viss kunskapsinhämtning om den upplevs motbjudande. Känslorna kan fokusera på att en särskild del som väljs ut och det kan också vara en inre drivkraft för eleven till att skapa förståelse i motsats till att bara enstaka fakta. Österlind visar i en artikel (2006:a) på hur engagemang och intresse även kan leda in eleven på helt andra spår än tänkt och här är läraren av stor vikt för att vägleda vidare, så att eleven kan gå vidare i sin begreppsutveckling och inte bara stanna i sina ursprungliga begrepp och kontext. Sandström beskriver (2005), att det inom svensk skola finns en oro, ju högre upp bland årskurserna man kommer tematiseringar ska ta tid från det ”egentliga” ämnesinnehållet, som grundar sig på föreställningen att varje ämne består av en fast kärna, med avgränsad kunskap.

## **SYFTE**

Studiens övergripande syfte, som beskrevs i inledningen, är att intresset för lärandet sätts in i spänningsfältet mellan enskilt ämne och SO.

Spänningen, mellan ett gemensamt SO-ämne och de fyra enskilda ämnena: geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, återfinns på en samhällelig nivå som tar sig uttryck i skilda läroplansskrivningar och förändringar över tid och i hur betyg sätts. Spänningen har även visat sig på lärarnivå genom att lärare utbildats på olika sätt genom tiderna. Exempelvis utbildades under 1990-talet lärare med alla fyra SO-ämnena, vilket inte längre förekommer, där jag var en av dem.

Syftet är, mer preciserat, att genom denna explorativa studie, inom ramen för ämnesmomentet *Första världskriget* tillhörande skolämnet historia, undersöka vilka kunskaper som elever uttrycker, som kan härröras till något annat skolämne, då främst de tre andra SO-ämnena, som geografi, religionskunskap eller samhällskunskap och om så är fallet fundera på betydelsen av detta.

## **Frågeställning**

Studien tar plats i en klass 9 på en svensk kommunal grundskola. Under tio lektioner studeras elever när de arbetar med ämnesmomentet *Första världskriget* inom skolämnet historia:

- Vad uttrycker elever som kan härröras till andra skolämnena än historia?
- Vilka kopplingar gör i så fall eleverna till redan inhämtade kunskaper från andra skolämnena?
- Har detta i så fall något värde när det gäller elevernas kunskapsinhämtning?

# TEORI OCH METOD

## Teoretisk grund

Hermeneutik är att tolka och förstå texter men även att förstå omvärlden. Det är att inte tvinga sig på utan att förståelsen finns som en dialog. Vi ser alltid på omvärlden utifrån någon aspekt och vi kan därmed aldrig ställa oss utanför oss själva, då vi är historiska varelser vilket bland annat professorn i pedagogik, Ödman (2007) beskriver. Förståelse är grunden för vårt tolkande och hänger ihop med vår existens och förståelsen och tolkandet samverkar och kan inte separeras. Ödman tolkar Heidegger, en av hermeneutikens förgrundsgestalter: "Vår förståelse beror alltså av vår värld, liksom världen av förståelsen" (s26).

Vidare förklarar Ödman, att en text inte ska dissekeras, utan att läsaren ska lyssna sig fram till vad som sägs i den då hermeneutik är ett möte med existensen, förmedlat genom språket. Det syftar inte endast till att förstå fenomenet, det som studeras i sig, utan även att förstå dess omvärld, vilken social och historisk värld fenomen är en del av. Tolkandet pendlar mellan förflutet, samtid och framtid. Pendeln svänger även mellan specifikt och allmänt. Bägge aspekterna är viktiga, både att de samspelar och att de växlar. Detta för att kunna göra en god tolkning, enligt hermeneutiken. En liknelse är när man pusslar, där växlar det mellan pusselbitarna, delarna och bilden, helheten, för att den som pusslar ska kunna arbeta sig framåt. Delarna och helhet har ett ömsesidigt beroendeförhållande.

Hermeneutik är även att tolka metodiskt. Didaktikforskaren Claesson (2011) fortsätter resonemanget med att en utgångspunkt är att människan alltid ingår i en kommunikationsgemenskap, en kulturell kontext, vilket gör att ett hermeneutiskt förhållningssätt är lämpligt när fenomen som utspelar sig mellan människor ska tolkas. Alla ord finns i ett sammanhang och har en betydelse som vidare än bara ordet. I den kulturella kontexten betyder alltså ordet något mer. När vi människor tänker och handlar så gör vi det i traditioner, alltså i ett sammanhang.

Claesson (2011) fortsätter med ytterligare en förgrundsgestalt inom hermeneutiken tillika fenomenologin, Paul Ricoeur som utgår från att den sociala omvärlden oftast framträder i form av dualistiska poler. De är två motstridiga sidor och mellan dem finns det ett spänningsfält. Ricoeur visar att i spänningsfältet finns det en pendelrörelse, där de två polerna utgör ytterkanterna. Dock visar Ricoeur att det inte behöver vara en ständig polarisering, utan han visar på att det till slut oftast finns en försonande väg mellan de två polerna.

Ricoeur ger oss verktyget distans, vilket visas av i en avhandling av Gustavsson (2008), som ska användas för att se förförståelse, men också det fenomen som upplevs och studeras. Distansen ger en möjlighet att se ny förståelse, som erövrats genom studien. Distansen visar på nya motsättningar, nya spänningsfält. Även mellan förförståelsen och den nya förståelsen går pendeln, distansen är verktyget som ger en lösning mellan polerna, men också visar nya framtida spänningsfält. Förståelsen, både när det gäller att tolka texter, men även att förstå sin omvärld, eftersträvar att röra sig i en spiral, där förståelsehorisonten förändras under kunskapsprocessen, vilket påverkar framtida kunskapsinhämtning. Spiralen är oändlig, utan början och slut, så tolkningen visar en stillbild av förståelseutvecklingen, som genast efteråt förändras igen. Här omnämns som kunskapsspiral eller hermeneutiska spiralen.

I Merleau-Pontys anda, en av fenomenologins uttolkare, finns fokus på perception, att våra sinnen spelar stor roll vid vår omvärldsuppfattning. Precis som vi finns i en kulturell kontext

så är vi vår kropp, vilket Claesson (2011) behandlar. Berndtsson (2001) visar i sin avhandling på att kroppen blir därmed ett centrum för våra erfarenheter, då det är via kroppen och dess sinnen som vi erfarit världen.

## **Teorin i studien**

Mot denna bakgrund är det av stor vikt att försöka förklara vilket sammanhang studien har utspelat sig i. Den kulturella kontexten som gett ramen för allt som har studerats och skrivits ner, utgår från författaren som 15 år praktiserat SO-undervisning i svensk kommunal grundskola, där den beskrivna spänningen har erfarits i yrkesutövandet.

Spänningsfältet som finns till grund för studien är alltså SO-ämnena. Den ena polen är ett sammanhållet SO-ämne, där delvis tematiserad undervisning förekommer, där om inte alla fyra SO-ämne förekommer varje lektionstillfälle, så förekommer åtminstone minst två inom varje moment. Den andra polen är trenden att varje enskilt ämne ska förstärka sin unika identitet och position, sina ämnestraditioner och forskning och pendeln, som Ricaeur visar, slår mellan dessa poler. Genom svensk skolhistoria går det att upptäcka pendeln genom de senaste läroplanerna. I Lgr80 fanns ett samlat OÄ-ämne och formuleringarna visade på tematiseringar. Den följande läroplanen, Lpo94 hade ett gemensamt SO-avsnitt samtidigt som varje ämne hade egna kursplaner och gav möjlighet till att välja mellan att ha separata ämnesbetyg eller att ha ett samlat SO-betyg. I och med Lgr 11 har varje ämne stärkts, med tydligare kursplaner och separata ämnesbetyg. Inom den nationella läroplanen ser vi pendelrörelsen över tiden. Vidare har jag som nämnts upplevt pendelrörelsen på det personliga planet, i konkreta undervisningssituationer. Önskan att vilja ge elever sammanhang och förståelse av omvärlden som räcker utanför ämnesramarna och samtidigt hinna med kursplaner i alla fyra ämnena och kunna bedöma och betygsätta.

Genom studien, undersökningen och framställandet av den finns en vilja av att berätta om pendelrörelsen. Hur den har påverkat frågeställningen och utgångspunkterna genom arbetet med studien.

Därmed önskar jag ge en bild till den kulturella kontext som observanten och tolkaren befinner sig i, och även hur den har förändrats under studiens gång. Pendelrörelsen och distansen har även hjälpt till att under arbetet se mönster, system och nya spänningsfält. Utifrån synen att kunskapsinhämtningen är en oändlig spiral utan början och slut, ska studien ses som att den ger en ögonblicksbild av en undervisningssituation under läsåret 2011/2012.

Denna studie föregicks av en förstudie där fokus låg på att finna när elever upplevde tillfällen av tydlig kunskapsinhämtning och även blev medvetna om denna process. Ibland benämns sådana tillfällen aha-moment. Motsatsen är när horisonterna förändras i ett längre tidsperspektiv utan att eleven ibland är medveten om det. Den kan då inte alltid se sin horisontförflyttning. I den aktuella studien önskas höra, se och uppleva när eleverna uttrycker kopplingar till andra ämnen än historia. Fokus ligger på det omedelbara som sägs. Observationen skedde under tio tillfällen så en viss horisontförändring över tid kan skönjas men det är inte det som är det primära syftet med studien. Naturligtvis är det så att delarna i en horisontförflyttning bildar en större helhet. Den skulle kunna studeras genom att kombinera observationerna med längre intervjuer med elever, både före och efter ämnesmomentet. Här är dock fokus att se på det omedelbara som sker. Dock avses inte endast ytliga kunskaper studeras, utan tvärtom att söka observera det som kommer till uttryck för när elever kopplar ihop kunskap från flera ämnesområden. När elever ser helheter och samband

antar jag, med min förförståelse att elever ser en ökad meningsfullhet i sina studier och därmed ökar sin motivation.

Enligt fenomenologisk tradition så är inte metoden förutbestämd, utan önskan är det ska finnas en öppenhet och att anpassa metoden till fenomenet som ska studeras. Därför genomfördes en förstudie och under uppstarten av observationen förändrades både placering i klassrummet och den ursprungliga planen gällande antalet elever som skulle observeras. Under observationerna så beskrivs stämningen i klassrummet för varje lektion, hur elever och lärare rör sig och även hur den som observerar uppfattar att det påverkar. Vidare så påverkar även den som observerar egen kropp, själva studien: Hur den är placerad, vilka avtryck den gör i klassrummet och den samverkar med de andra. Kroppens placering är också av vikt för att uppfatta kroppsspråket hos de som observeras. Under uppstartslektionen var placeringen längst ner i klassrummet, men missade då att kunna tolka minspel och mindre kroppsrörelser. Därför flyttades platsen till att vara mitt i en av gångerna, alldeles bredvid de utvalda eleverna som skulle observeras.

När det gäller språket inom beskrivningen av empirin har inspiration kommit från det skönlitterära såväl som traditionellt forskningsspråk, detta för att läsaren både ska kunna känna igen sig och kunna jämföra med sina egna erfarenheter, utifrån Claesson m.fl. (2011), att man i det vardagliga och vanliga ska kunna se undervisning i ett nytt ljus. Läsaren ska därmed kunna knyta an till den kulturella kontext som är i svensk skolan år 2011 och antingen känna igen sig eller även motsatsen kunna se skillnader från sin egen erfarenhet. Genom att berätta, använda det narrativa, så vill empirin inte bara berätta berättelsen om SO-undervisningen utan även berätta om SO-undervisningen.

## **Metod**

### **Förförståelse**

Min egen förförståelse grundar sig på att under den senaste 20-årsperioden har jag antingen utbildat mig till eller haft anställning som grundskollärare. Utbildningen var, som tidigare nämnts, inriktad mot årskurserna 4-9 och ämnesinriktningen SO. I ett perspektiv av grundskolans historia var utbildningen en ovanlig form, både gällande att innefatta årskursspannet och genom att ge behörighet inom samtliga fyra SO-ämne. Både före och efter har lärarutbildningarna haft som utgångspunkt att ge behörighet i två, möjligen tre ämnen. För att rymma alla fyra ämnen var inte ämnesstudierna därför inte så omfattande som när man studerar till att bli tvåämneslärare. Förutom rena ämnesstudier och allmänpedagogiska inslag fanns kurser som berörde vikten av att integrera undervisningen, både mellan samtliga skolämnen, men främst de fyra SO-ämnena. Det motiverades med vikten av att skapa sammanhang och helhetsbilder för eleverna.

Väl ute i arbetslivet, undervisande på fyra olika grundskolor har alla tjänster innehållit de fyra SO-ämnena. Stundtals har undervisningen varit på det som traditionellt kallas mellanstadiet, men främst har det varit högstadiet. Undervisningen har skiftat från att tidvis varit ämnestematiskt inriktat, med inslag från alla SO-ämne och även med inslag från svenska, NO, bild och musik till att endast beröra två SO-ämnena. Exempel på ämnestematiska moment är droger och samlevnad. Dock har det endast varit vid enstaka tillfällen som bara ett ämne har behandlats. Även vid ämnesmoment som till det yttre tros tillhöra ett skolämne, som exempelvis samhällsekonomi som tillhör samhällskunskap, har flera ämnen planerats in för att skapa en större helhet. Samhällsekonomi har satts in i en historisk kontext med exempel från de båda världskrigen, där även geografiska termer använts. Dock har erfarenheten efter



flera års undervisning gett att integrera där det går, men inte välja krystade exempel, då inte det bidrar till att skapa sammanhang och ge helhetsbilder. I exemplet med samhällsekonomi visar det sig att det har varit svårt att få in religionskunskap på ett naturligt sätt och då har det uteslutits. Utöver det har det varit svårt att hitta läromedel på skolorna som varit SO-grundade, utan det har främst funnits läroböcker i de enskilda ämnena, vilket har medfört att undervisa ämnesintegrerat har varit ett aktivt val, det har inte givits utav läromedelsförfattarna, utan snarast tvärtom. Gällande läroplan påverkar naturligtvis undervisningen runt om i skolorna, men min erfarenhet är att förutom den så påverkar även läromedlen och lärarens egen erfarenhet valet av vilka moment som ska behandlas. Läroplanen är inte alltid den tongivande i urvalet efter min erfarenhet av kollegor och undervisning i skiftande skolor. Därav mitt ointresse av att forska på läroplaner, är mer intresserad av det som händer i klassrummet mellan eleverna, än det som står formulerat om vad som ska hända.

Min egen undervisning har utmärkt sig genom att bestå av skiftande metodval, allt för att visa eleverna olika sätt att arbeta och att lära sig. Har även fascinerats av hur elevernas själva inläring går till. Att vanligtvis är inläring en långsam process där eleverna bygger upp sammanhang och helheter under en längre perioder. Samtidigt har jag upptäckt att ibland tar eleverna ett språng i sin kunskapsutveckling, närmast liknande a-ha upplevelser. De kan då även bli medvetna om sin inläring, ett tillstånd jag erfar är av stort värde. När eleverna kan se sin egen kunskapsprocess upplever jag att de har lättare att lära sig nya saker i framtiden. Vidare är min upplevelse att de elever man får en relation till, både individuellt men även gruppmissigt har man lättare att hjälpa i deras läroprocess att lära sig.

Läromedlens utformande i kombination med att kraven ökat från läroplanshåll att allt mer förstärka de enskilda ämnena och i och med Lgr11 försvinner möjligheten att sätta gemensamt SO-betyg, har grunden till min undervisningsform utmanats. Följden blev att söka mig till didaktiska kurser inom Göteborgs universitet, där jag än en gång mötte tankar från min grundutbildning om helhetsbildande och sammanhangsskapande. Den här gången blev de benämnda med begrepp som bildning och visade på metoder som ämnesövergripande arbetssätt och begreppsbasead undervisning. Det var inte förrän jag bekantade mig med Ricoeurs resonemang om spänningsfält och pendelrörelse, som jag fick ord på det jag upplevt. Att jag och min undervisning just befunnit oss i ett spänningsfält där en pendelrörelse rört sig och påverkat mig och min undervisning.

Frågeställningen som berör vilka moment som tillhör vilket ämne befinner sig även det i ett spänningsfält. Ena polen består av att moment har sin ämnestillhörighet, vilket står beskrivit i de läroplaner jag verkat i, Lgr80, Lpo94 och nu Lgr11 och dessutom finns i läroböcker för respektive ämne. Den andra polen består av min egen erfarenhet att de flesta ämnesmoment har rötter i minst två ämnen och kan men fördel integreras för att lättare skapa sammanhang och helhetsbilder. När jag benämner och delar in moment att tillhöra de respektive ämnena utgår jag från den erfarenhet jag tillskansat mig under mina år som lärare. Momenten placeras jag in i det ämnet där det vanligen förekommer, utifrån både gällande läroplan och läroböcker.

## **Urvalsbeskrivning**

Inom ramen för en tidigare didaktikfördjupning gavs tillfälle att genomföra en klassrumsstudie, vilket gav ledning i en hel del praktiska funderingar i denna studie. En sådan upptäckt var att klassrumsstudier gav ett rikt material. Placering av observatören i klassrummet, på stol nära de som de som ska studeras, var en annan upptäckt. Tanken om en tillbakadragen placering blev avfärdad då det inte gick att höra, se och uppleva minspel på ett

längre avstånd. Likaså blev det tydligt att väl avgränsa, efter vad som skulle lyssnas efter, att helt följa allt som sägs och uttrycks gör att det som önskas lyssnas efter tenderar att drunkna. Därför definierades syfte och frågeställning för studien tydligt innan huvudstudien ägde rum. Likaså gjordes det ordning ett protokoll för att kunna anteckna under studietillfällena (se bilaga A). Protokollet var till för att underlätta och för att påminna av vad som skulle studeras. För att kunna skilja på vad som härrörde till det som önskades studera och allt det övriga som skedde i klassrummet, så antecknades varje gång hur lektionen var upplagd av läraren, vilka större aktiviteter som förekom och även vilka stämningar som kunde märkas. Detta antecknades för att kunna ha som fond till de tankar och funderingar som eleverna gav uttryck för som kunde härledas till det som skulle studeras, att kunna sätta in tankarna i ett sammanhang som kunde ge en förklaring till varför de uppkom och vilket värde de hade.

Att klassrumsstudie här valdes ut berodde på att komma nära eleverna och se deras process utgjorde syftet med studien. Att inte välja intervju som metod här är att det är svårt att få syn på den faktiska processen. Det kan som Claesson (2009) skriver vara att det som kommer fram i intervjun med lärare är stundtals det som de vill att det ska vara, inte såsom det framstår när man befinner sig i klassrummet. Här rör det elever och där kan intervjumetoden ha begränsningar av flera slag. Den främsta är att elever kan ha svårt att uttrycka och se de komplexa strukturer som skolämne har och därmed är det svårt med att ställa sådana frågor som inte bara blir ledande, utan att få fram en bild av processen. Studiens önskan är att få skymt av elevernas process och inte endast genom frågor få fram vad eleverna lärt sig, vad de upplevt och hur de själva uttrycker att de har förändrats. Det är inte lätt att se sin egen lärprocess och hur den utvecklades i efterhand. Erfarenhet från flera års undervisning är att det inte är förrän man hjälper elever till att se sin lärprocess de blir medveten om den, vilket kan försvåra för intervju.

Vidare valdes efter modellen av förstudien, en mindre grupp ut. Under förstudien provades både att studera hela klassen, vilket snabbt gav till resultat att det var omöjligt att lyssna, se och känna vad som hände överallt i klassrummet. Likaså följdes även endast en elev under en lektion, men det gav andra begränsningar. Den elevens funderingar blev intressanta när han interagerade med de elever som satt runt omkring, när de kom in i ett sammanhang. Naturligtvis beror det på att studien går ut på att lyssna på vad eleverna säger och vad de gör. Det går ju inte att utläsa deras tankar, utan önskan är att se uttrycken för deras tankar. En etisk aspekt kom upp, att om endast en elev studeras ingående, bör det finnas en förståelse och acceptans hos den och dens föräldrar för att vara med i studien, vilket kändes svårt att få till på ett lämpligt sätt utan att påverka eleven för mycket. Då det visade sig att det intressanta framkom i interaktionen av flera elever så motiverade det valet av att studera en grupp av elever. Det visade sig snabbt i klassrummet att även den tänkta gruppen av fyra elever var begränsande och gruppen utvidgades omedelbart till 8 elever, med mer fokus på fyra. Anledningen till det var att gruppen inte var fast, utan förändrades mellan lektionerna. En del var sjuka eller bortresta eller valde en annan plats. Grunden var dock att sitta på samma plats i klassgången och där igenom kunna observera de utvalda.

Förstudien visade också vikten av att studera muntligt aktiva elever, i annat fall är inte studien möjlig. Då får en annan metod med till exempel intervjuer eller skriftliga reflektioner användas. Önskan var här istället att kunna upptäcka det som händer i klassrummet i ett levande skeende och inte studera vad eleverna reflekterade kring efteråt. Under första studietillfället upptäcktes två elever som var intressanta, då de reflekterade och försökte aktivt få ihop en världsbild utanför historieämnet. Dock talade de så tyst och var så försynta i helklassammanhang, så de var inte möjliga att studera på önskat sätt. Läraren gav tips om

aktiva elever och efter första besöket i klassen formades de utvalda eleverna till en grupp att studera.

Förstudien och utgångspunkten i spänningen mellan ämnena hade lagt fokus på eleverna, vilket gjorde att läraren inte var av intresse att studera. Hon fungerade som en bakgrundsfond, som gav spelreglerna, uppgifterna och som lotsade arbetet framåt. I studien förekommer hon främst i den delen som berättar om vad som händer på lektionerna på ett generellt plan. Vidare blir hon en part som de utvalda eleverna interagerar med, men hon blir aldrig huvudobjektet. Hennes planering, syfte med undervisning och intentioner är i studien intressant bara i ett sekundärt perspektiv. Det lyser igenom och framkommer, men är aldrig syftet med studien.

## Studien

Studien utspelade i en kommunal grundskola. Eleverna hade fått ett brev (Bilaga B) hemskickat, där de och deras föräldrar fick studien förklarad för sig. Vidare hade även rektorn för skolan godkänt studien.

Lokaliseringen för studien var ett klassrum, där genom personlig närvaro, sittandes mitt i klassrummet skulle jag lyssna och se allt det som sker inom det utvalda spektret. Fokus låg på att hitta det som handlar om andra ämnen, främst i inlärningsyfte än det utpekade ämnet, här historia och objekten var eleverna.

Platsen för observationen blev i en av de tre gångarna mellan bänkarna. På min vänstra sida befann sig fyra till åtta elever, som i huvudsak observerades. Det var bara vid ett observationstillfälle som alla åtta befann sig där samtidigt. På högra sidan satt sex till åtta elever, flera av dem var mycket tystlåtna och två av dem hade hög sjukfrånvaro. De övriga i klassen, kunde endast observeras i helklass och där agerade de mer som en fond till de andra och observerades främst i syfte att se när de interagerade med de utvalda.

Som observant var jag med på alla lektioner som berörde ämnesmomentet, förutom vid de tillfällena den ordinarie läraren var frånvarande. Signaler kom att rollen skulle bli mer vikarie än observatör och då valdes de lektionerna bort och studerades därmed inte. Under observationstillfällena var jag tillgänglig för interaktion, då eleverna frågade efter hjälp besvarades frågor och de fick främst hjälp med att hitta i materialet. För att undvika för mycket påverkan togs inga sådana kontakter självmant, utan eleverna fick ta initiativ till dem. Önskan var att lyssna, se och uppleva samspelet mellan de berörda eleverna. Av allt som sker inom gruppen var det att identifiera vad eleverna säger, menar, skriver, uttrycker som inte uppenbart hör hemma inom det traditionella historieämnet.

Under observationerna utgjorde anteckningarna en mall, (bilaga A). Det som skrevs ner var lektionens planering, stämning i klassrummet och sen detaljer och citat av vad eleverna sa och funderade kring. I helklassdiskussioner var det stundom så högt tempo att det inte gick att urskilja vem som sa vad och hur de andra reagerade på det utan gruppen fungerade som en helhet, likt mer en individ än flera. Under provtillfället besöktes klassen och de fick glass, som tack för sin medverkan.

Läraren fick återkoppling under studierna, dock önskade hon mer bollplank gällande elevers sociala förhållande än processen kring lärandet. Det passade delvis studiens syfte då det under pågående studie inte var önskvärt att påverka henne mer än nödvändigt. Önskan var ju att studera en undervisning i en klass, inte att den skulle vara speciellt bra eller föredömlig,

utan vara som den är. Påverkan sker ju när en observatör är med i klassen, en del saker kan tänkas förstärkas och andra förminsas, då de medverkande är medvetna om syftet. Det gick bra att ge respons till läraren på hennes agerande då det inte var hon som var huvudobjektet. Hennes förändringsprocess är ju inte den som är utvald. Eleverna var förvånansvärt opåverkade av att observeras, i alla fall det som kunde märkas.

Ett besök till i klassen blev det, då det behövdes förklaras att eleverna i resultatdelen inte längre kallas elev 1, elev 2 som det stod i brevet de fick hemskickat. Utan istället hade de alla fått påhittade namn, som ej går att spåra. Anledningen till namn istället för nummer är att öka läsbarheten.

### **Avgränsning**

Studien utgår från historieämnet i en årskurs 9, på en svensk kommunal grundskola, ämnesmomentet är *Första världskriget*. Klassens undervisning ska gälla efter Lpo94, men den nya läroplanen Lgr11 har börjat gälla för yngre elever på skolan, vilket kan påverka läraren i hennes planering.

Inom momentet för 1:a världskriget förekommer traditionellt:

- Anledningar till krig
- Krigsstart
- Krigsförlopp
- Tekniska framsteg
- Ryssland/Sovjet
- Krigsslut/Freden i Versailles

Från LGR 11 ingår ämnesmomentet i Historia, i en ”punkt” gällande år 7-9. ”De båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag” (s176).

Från Lpo 94 är kursplanen i historia (Skolverket, 2000) för år 7-9 (s 73f):

”– kunna redogöra för viktiga händelser och känna till gestalter, idéer och förändringar i den historiska utvecklingen i Sverige, Norden och Europa samt kunna jämföra med andra länder,  
– känna till utvecklingen i några ledande världsmakter under olika tidsepoker,  
– ha insikt i hur stora samhällsliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor,  
– kunna identifiera och reflektera kring några olika historiska händelser och skeenden med betydelse för vår egen tid,  
– vara medveten om och kunna ge exempel på att historiska händelser och förhållanden kan betraktas på olika sätt,  
– kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används i dag som ett medel för påverkan.”

Avsnittet om *Första Världskriget*, finns inte explicit utskrivet i Lpo94, men finns med i de flesta läroböcker i historia som ett avsnitt och kan finna stöd i alla punkterna ovan.

## **Klassen**

Skolan är en kommunal F-9 skola, med knappt 400 elever. Den observerade klassen är en årskurs 9, som har omdömet stabil, trevlig och rolig bland personalen på skolan. De har haft samma lärare i SO och svenska sen år 7, men läraren är inte deras mentor. Flera tecken finns att läraren och klassen tycker om varandra och de har ett förvärvat förtroende, vilket gör att eleverna litar på läraren när hon berättar om vad som ska komma på prov eller hur arbetet ska presteras. Upplägget på undervisningen har återkommit under flera ämnesmoment under åren, vilket gör att eleverna känner igen sig och vet vad de förväntar sig.

Flickorna är flest i klassen och är uppdelade i flera mindre grupper. Några ingår i ett sammanhang, där de ena dagen umgås med några och andra dagen med några andra, men de flesta umgås i mestadels samma sociala grupperingar varje dag. Två flickor är endast tillsammans med varandra och en flicka upplevs som ensam. Hon sitter inte ensam, de andra bjuder in henne, men hon är tyst och håller sig för sig själv. Det finns två flickgrupper som dominerar den offentliga diskussionen. En grupp består av tre till fem flickor som aktivt diskuterar, både i helklass och sinsemellan. De visar god förståelse av begrepp och kan hänvisa till tidigare ämnesmoment som klassen arbetat med. Det är den här gruppen, som är det primära observationsobjektet. Det är här vi finner Therese, Annika, Signe, Ingela och Lovisa. Deras namn är inte deras riktiga namn.

Den andra gruppen, fyra till sex flickor sitter bokstavigt talat på andra sidan klassrummet och är inte alls lika dominerade i helklassdiskussioner, men arbetar mestadels flitigt, förefaller ha höga ambitioner och diskuterar inom gruppen när de arbetar. Här återfinns Cecilia och Inez.

Pojkgruppen är färre till antalet. En grupp på tre pojkar tar stort talutrymme i klassrummet, både på raster men också under helklassdiskussioner. De tillåts till det och tystas inte ner. Det är tidvis skratt och prat om annat än skolarbetet i denna grupp, samtidigt som de är aktiva under genomgångar, vill gärna visa vad de lärt sig och söker sig ofta till fördjupningsmaterial. I den här gruppen finns Daniel. Några andra pojkar är tysta, arbetar och svarar på frågor, men tar ingen större plats i en helklassituation. Flera av pojkarna söker sig till flickorna när de vill arbeta, diskutera eller komma ifrån sin bordsgranne. De välkomnas, men tydligt är att det är pojkarna som söker upp flickorna och inte tvärtom. En pojke med hög status i gruppen arbetar ofta själv, tar mycket plats under helklassdiskussionerna och pratar delvis rakt ut. Hans status kan liknas vid en maskot i klassen. Han har här namnet Johan.

## **Undervisningsinnehållet – Första världskriget**

Ämnesmoment, *Första Världskriget*, motiverades med att det behövdes för att förstå Andra världskriget, som var det kommande ämnesmomentet, vilket eleverna uttryckte att de såg fram emot. Innan hade kartgeografi över Europa behandlats, med motiveringen att de behöver det för att klara av de två världskrigen.

Upptarten inleddes med hur arbetat för eleverna skulle fortlöpa, de olika uppgifterna och att ett prov ska avsluta momentet. Under de första lektionerna hjälpte läraren klassen att sortera deras kunskap, med hjälp av visuella figurer på tavlan där historiska händelser sattes in på en kronologisk linje.

Huvuduppgiften för eleverna var att arbeta i ett häfte med uppgifter som läraren tryckt från ett kopieringsmaterial. Materialet innehöll: en karta över hur Europa såg ut före 1914, övning att fylla i saknade ord för att ge en kort översikt över kriget, korsord, viktiga orsaker och följder

till kriget som ska motiveras, litteraturanlys av avsnitt ut ”På västfronten intet nytt”, Europakarta år 1920 och avslutningsvis 21 instuderingsfrågor kopplade till läroboken. Därtill innehöll momentet faktafilm om ”Skotten i Sarajevo” och ”Ryska revolutionen” och som spelfilm ”På västfronten intet nytt”.

Lektionerna bestod till en början av uppstart med information om något praktiskt och eventuellt något begrepp kopplat till momentet. Efter det följde eget arbete med häftet. Filmerna bröt av arbetet med häftet och i samband med filmerna berättade läraren om något begrepp eller någon detalj runt ämnesmomentet. Om någon elev blev klar med häftet, så fick de läsa i fördjupningsmaterial, som faktabilderböcker om *Första världskriget* och även historiska artiklar i en fördjupningsbok. Vid observationstillfälle sex gavs ingen mer tid till det egna arbetet, utan då förväntades eleverna vara klara med häftet och en genomgång i helklass ägde rum. De som inte var klara fick arbeta klart hemma. För att alla skulle svara, så gick ordet runt i klassrummet utefter hur eleverna satt. De började i ett hörn och gick i tur och ordning. Eleverna var vana vid den turordningen och väntade mestadels på sin tur.

Under genomgångarna upprättas också en begreppslista på whiteboardtavlan utav läraren. Utvalda begrepp som kom upp under genomgången skrevs upp och förklarades. Några begrepp är planerade innan, men flera skrevs spontant upp på listan då de blev aktuella under genomgången. Genomgången bröts flera gånger av klassrumsdiskussioner, en del gällande förklaring av begrepp, andra gällande mer existentiella frågor som: Vad är ett människoliv värt? Varför går folket med på krig? Ämnesmomentet avslutades med ett prov med 13 frågor, med faktafrågor om årtal och deltagare i de olika allianserna, olika begrepp och en bildanalysfråga

## **Tolkningsprocessen**

Studien har gjorts med stor respekt för läraren och dens arbetssituation. En viktig faktor som förmedlades till läraren var att det är inte någon ideal undervisning som eftersträvades, utan att få se hur det är inom svensk undervisning och inte för den sakens skull generalisera och påstå att så är det överallt, utan just i den här situationen.

Den hermeneutiska spiral som är beskriven när det gäller förståelsen av omvärlden verkar redan under studietillfällena. Det innebär att analys sker under studien, vilket påverkar det man studerar och därmed ger nya infallsvinklar, som i sin tur påverkar resultatet. Konkret gav det till uttryck att de elever som redan i början visade benägenhet till diskutera kunskap, vad de lär sig, jämför och återkopplar, de får mer uppmärksamhet, då det är det jag är ute efter. Övriga gruppen, antingen för de liknande resonemang, fast inom sig, så att det inte går att höra. Eller så arbetar inte alla elever så här, utan endast de jag har observerat. Detta resonemang baserat utifrån Claesson (2009).

Efter klassrumsstudierna renskrevs protokollen till en sammanhängande text. Först avklarades lektionens yttre händelser och upplevelser. Efter det skrevs citat och förklaringar ned som hade med studien att göra. En del material sållades bort, som inte kunde kopplas ihop med studiens syfte och formuleringarna sattes ihop för att passa ihop i sitt sammanhang. Den eventuella spänningen mellan enskilda moment, huruvida vilka moment som ska befinna sig inom vilket ämne, berörs inte i den här studien.

Vid vissa studietillfällen var det inte förrän vid renskrivningen som det gick att se samband och resultat som hörde hemma i studien, andra gånger märktes det redan under studietillfället

vilket gjorde att fokus hamnade där, vilket i sin tur förstärkte det som studerades. Exempelvis upptäcktes situationen med färgpennorna och kartgeografi inte förrän vid renskrivningen. Däremot under diskussionen om människors värde när det handlade om dödsstraff, så analyserades och tolkades den situationen redan under studietillfället.

När studierna var renskriva, så studerades de noggrant och tre huvudteman kunde urskönjas och den traditionella skolämneshandlingen användes för att kunna gruppera och sätta in materialet i en kontext som går att förstå för läsaren och för att kunna visa på slutsatser.

Erfarenheter från förstudien präglade urvalet av elever, antalet elever i studien, placeringen i klassrummet, protokollets utförande och även hur och vad som observerades under klassrumstillfällena. Vidare bearbetades upplevelserna när protokollen skrevs rent och där gjordes ytterligare urval men också tolkningar av upplevda känslor och händelser. Fortsättningsvis fortsatte tolkningen när själva resultattexten skrevs genom att fakta grupperades i att hamna i befintlig skolämneshandling, för att kunna sätta in resultatet i en verklighet och kunna förklara för läsaren.

## **Studiens värde**

### **Realibilitet och validitet**

En önskan när det gäller att studera elevers inläring, skulle vara att kunna ta del av elevernas tankar och inre processer när det gäller att skapa kunskap, helheter och sammanhang. Då det inte går att genomföra så väljer jag en klassrumsstudie, som ett sätt att ändå se tecken på elevernas tankar och läroprocesser. Intervjuer och enkäter hade handlat om elevernas tankar kring sin inläring och läroprocesser, vilket är intressant och kan vara enligt min egen förförståelse till stor nytta för att stimulera inläring. Dock är det inte elevernas tankar kring vad de lär sig som jag önskar få tag på i studien. Mitt syfte är att få tag på elevernas inläring, här inom ett specifikt ämnesmoment som befinner sig i det beskrivna spänningsfältet. Det preciserade syftet är att undersöka vilka moment, tillhörande andra (skol)ämnen, som framkommer och även värdera dem för att se om de har något värde i inläringssituationen. Då det inte går att se elevernas tankar söker jag spåren av dem. Det innebär att det eleverna säger, både för sig själv och till andra, blir av värde då jag ser det som ett tecken för deras tankar. Likaså kan även blickar och gester få betydelse. Kroppens betydelse har jag hämtat inspiration från tidigare nämnda Merleau-Ponty. Här vilar jag på min förförståelse, min egen förmåga att efter lång lärargärning kunna tolka upplevd stämning i ett klassrum. Ett tecken för elevernas tankeprocess som jag inte tar i beaktning är det skrivna ordet. Elevsvar på uppgifter och prov kan mycket väl vara tydliga tecken för deras tankar. De skrivna svaren valdes inte den här gången, bland annat för de etiska aspekterna med att få tillstånd av föräldrar för att få använda elevernas skriftliga arbeten som forskningsmaterial. I den här studien fanns inte heller utrymme, men om det funnits möjlighet att kombinera klassrumstudier med skrivit elevmaterial kan validiteten öka, då fler tecken av elevernas tankar kan tolkas.

I och med att stor del av tolkningen av tecknen av elevernas tankar utgår från min egen förförståelse har jag sökt och funnit forskning för att bekräfta min egen erfarenhet och har funnit den när det gäller bildningsbegreppet och tankarna kring både ämnesövergripande och begreppsbasead undervisning, förankrat i den svenska grundskolekontexten.

Det hermeneutiska perspektivet anser jag vara relevant, då det handlar om att tolka händelser och tecken. Genom att beskriva och använda förförståelsen, kan resultatet sättas in i en kontext som kan vara förståelig för de som arbetar och har beröring med den svenska

grundskolan. Användandet av spänningsfält och pendelrörelse är ett sätt att beskriva omvärlden vilket enligt mig passar när det gäller att beskriva samhällsfenomen, där en förändring på går över tid, vilket gäller både den svenska grundskolan som helhet och även SO-ämnena.

### **Generaliserbarhet**

Studien är inte återupprepningsbar till såvida att den går att upprepa med samma resultat, då klassen inte existerar i den aktuella sammansättningen eller kan närma sig ämnesmomentet för första gången igen. Däremot kan man anta att inom den svenska grundskolan förekommer ämnesmomentet på flertalet ställen varje år, och om inte med samma upplägg och planering så med liknande då materialet är hämtat från en lärobok och utifrån min erfarenhet traditionellt planerad.

Studien är alldeles för lite i sin omfattning för att kunna ge ett resultat som skulle vara giltigt inom all SO-undervisning. Önskan är att ge en bild som ett utdrag ur verkligheten, som just är en bild av SO-undervisning under läsåret 2011/2012 och i och med det ge en bild som även andra kan se som intressant.

### **Etik i studien**

Avsikten med studien är att med största respekt skildra lärare och elever, då studien syftar att se processer och hur elevers inre kunskap och tankar. Genom att närma mig elevernas inre, så bör resonemang föras kring, hur deras integritet ska värnas kring. Här har det gjorts genom att se till att deras anonymitet är dold, både genom att skolan inte är identifierbar och att deras namn är fingerade. Läraren har öppnat sitt klassrum på ett generöst sätt och undervisningen ska inte värderas, utan ses som att detta är en ögonblicksbild av en undervisningssituation i Sverige läsåret 2011/2012. Vägledning inom etiska resonemang har hämtas av Stukát (2005).



## RESULTAT

Dispositionen av resultatet är organiserat så att först beskrivs klassrumssituationer under en egen rubrik med utvalda exempel och citat. Rubrikerna är: Europas karta då och nu, Begrepp och Gaddafi och Liv och död. Efter varje sådan rubrik följer ett avsnitt där materialet analyseras och sätts in i både Ricoeurs pendelrörelse och den hermeneutiska spiralen. Dessa analysavsnitt har rubrikerna: Kartgeografi, Begrepp och nutid och Existentiell historia.

### Europas karta då och nu

-Ska Österrike-Ungern ha samma färg eller ska de ha två?

Det är Therese som undrar, hon ställer frågan rätt ut, mest till sin bordskompis men även i förhoppningen att läraren ska höra och ge henne vägledning.

Den första uppgiften när eleverna sätter igång och arbetar med det egna arbetet i häftet, är att de skulle färglägga en karta. Kartan visar Europas landgränser 1914. De flesta elever hämtar några färgpennor och sätter igång att färglägga. Det är 17 länder, och när färgerna tar slut löser merparten av eleverna det med att göra mönster med färgerna eller kombinera färgerna med landsnamnen. Inga tydliga instruktioner ges hur de skulle lösa det, de förväntas att ordna det själva.

Två flickor, Therese och Annika, kommer inte igång. De börjar omständligt plocka fram sina saker och att plocka ihop färgpennor. Therese blir märkbart frustrerad när hon inte finner 17 pennor med olika färger, först letar hon att de ska vara av samma typ och sen letar vidare bland andra slags pennor. Hon delar med sig av frustrationen till Annika och som till en början inte ser problemet, men Therese berättar att hon vill ha en färg till varje land för att tydligt kunna förstå hur landgränserna förhåller sig. Snart hamnar de i diskussionen om vilka färger som tillhör grundfärgerna och återkopplar till bildämnet. De diskuterar först grundfärgerna, fortsätter med att definiera nyanser som varianter av grundfärgerna. De berör frågan om det är svart eller vitt som inte är en färg utan ett tillstånd. Efter diskussion och ihopsamlade utav färger kommer de två igång med arbetet vid en tidpunkt då flertalet av deras klasskamrater nästan redan hade löst uppgiften.

De fyller noggrant i och använder färgerna till att diskutera var gränserna går för de olika länderna. Under arbetet kommer således en undran om Österrike-Ungern är ett eller två länder. Och när de kommer fram till att det är ett land, så följer funderingar kring om att även det är ett land, så bor det ju flera folk där i.

- Va? Tillhör Irland England?

Therese och Annika finner att Irland inte var ett självständigt land och följdfrågan kommer omedelbart, om när Irland blev det. Frågan hänger i luften och blir inte besvarad.

Runt om i klassrummet kommer kommentarer om främst Österrike-Ungern vilket flera elever tycker är märkligt.

Andra skillnader eleverna finner är:

- Estland, Lettland och Litauen är inte egna länder

Denna slutsats kommer från Annika men även Lovisa, fast med någon minuts mellanrum, när de upptäcker det.

- Polen finns inte!

Lovisa hittar att ett land inte ens finns med och fortsätter med:

- Finland då? Det tillhör Ryssland.

Under färgläggning återkommer de Baltiska staterna, Österrike-Ungern när eleverna upptäcker att de är förändrade eller saknas.

När klassen i helklass några lektioner senare har genomgång av Europas karta 1920 kan de jämföra med både 1914 och dagens karta. De hittar nya länder:

- Finland, Estland, Lettland och Litauen, Polen och Tjeckoslovakien och Sovjetunionen.

Det är Lovisa som svarar, och Annika lägger till

- Så är det inte idag. Likt men inte samma.

Hon fortsätter sen:

- Men Serbien blev Jugoslavien och sen blev det Serbien igen. Vad hände där emellan?

Hon får inget svar, mer än att läraren hänvisar till att det är 1900-talets historia som de läser det här året.

## **Kartgeografi**

Innan ämnesmomentet *Första världskriget* behandlats, arbetade klassen med kartgeografi och läraren hänvisar dem till att de ska använda sina kunskaper från det momentet, så att de nu kan jämföra.

Flertalet elever ger uttryck för skillnaderna mellan dagens karta och 1914 års karta. Och längre in under arbetet även 1920 års Europakarta. Förutom att de rent faktiskt ser att några landsgränser har förändrats, att några länder saknades och en del var delar i andra länder, så upptäckte några av dem en för dem en ny tanke:

- Kartan kan förändras!

Det är Annika som ger uttryck för tanken, halvhögt till sin bordskamrat.

Och förutom att eleverna lär sig hur Europas karta ser ut 1914 tillägnar de sig för dem nya kunskaper. Två elever lyckas med hjälp av varandra diskutera och resonera sig fram till grundfärgerna vilket främst tillhör bild- och delvis fysikämnet och är inget klassiskt SO-stoff. Tillsammans diskuterar de och fick fram ny kunskap, då de två båda bidrog till kunskapsutvecklingen så summan efter diskussionen blev mer än det bara en av dem kunde. Vidare använder de sina färgkunskaper när det gällde kartgeografin, i och med att de fick grundfärger och nyanser klart för sig, kunde de tillämpa det för att utveckla det geografiska tänkandet. Så även om det till en början kunde ses som en diskussion som var ovidkommande

för att de skulle lösa uppgiften, så hjälpte den till för att underlätta kunskapsinhämtningen av den historiska uppgiften, ländernas gränser 1914, men också kunskap om kartor som sådana. Framst att kartor kan förändras över tid, att de inte är beständiga. De upptäckte även att det därmed är skillnad på naturgeografiska kartor och politiska kartor. Den insikten är av stor vikt för att förstå kartor och geografi, då geografiämnet lätt kan anses som statistiskt.

Vidare väcker arbetet med kartgeografin en del andra frågor, som vad som har hänt i de olika länderna och vad som händer i dem så de förändras. Det ger både nyfikenhet tillbaka till historieämnet men också till elevernas nutid. Historiska kartor ingår i historieämnet, men här är en naturlig beröringspunkt mellan historia och geografi.

Under de lektioner som berörde uppgifterna med kartorna kan flera spänningsfält skönjas. Först finns det en spänning mellan historieämnet och geografiämnet. Båda ämnena använder kartor som metod och verktyg för att förklara något. I beskrivningen av historieämnet omnämns historiska kartor, samtidigt som kartor traditionellt förknippas med geografiämnet. Spänningen kan antingen tolkas som en dragkamp mellan de två ämnena, men även som att de faktiskt har befruktat varandra, då de delar ett verktyg. Eller uttryckt med bilden, pendeln har slått mellan de två ämnena och här funnit en medelväg genom att båda ämnena använder kartor som verktyg. Ett ytterligare spänningsfält som kan anas är vid tillfället där de två ämnena bild och fysik förekommer. Utifrån förförståelsen från år av undervisning på högstadiet så bedömdes situationen om diskussionen gällande valet av färgpennor, som att den skulle kunna vara slöseri av tid, vilket den utifrån den här studien inte anses vara. Dock fanns det ett antagande hos mig som observatör och tolkare att eleverna eventuellt slösade bort sin tid. Det är i det antagandet som ett spänningsfält finns, att i undervisningssituationer avväga att hur mycket man som lärare ska hålla elevernas fokus på att följa den förevisade planeringen eller tillåta eleverna göra utvikningar. I det här aktuella fallet med färgpennorna valde eller lät läraren eleverna fortsätta med sin diskussion om penn- och färgval. Lärare kan antingen alltid välja den ena polen eller välja olika poler i olika situationer.

När det gällde situationen med färgpennorna så upptäcktes inte den förrän observationsmaterialet från mallen skrevs rent, under pågående lektion så upplevdes inte det som något som skulle kunna vara till nytta för studien. Då det upptäcktes gav det ett nytt perspektiv inför kommande observationstillfällen, att även andra ämnen utanför SO-ämnena skulle kunna tillföra så pass mycket. En rörelse skedde i min hermeneutiska spiralen, vilket påverkade de kommande observationerna tillika renskrivningarna och tolkandet, då jag hade större öppenhet för andra ämnen utanför SO-ämnena än jag hade inledningsvis.

## **Begrepp och Gaddafi**

- Nationalism är när länderna tävlar om att vara störst, bäst och vackrast. Och när alla vill vara det så kan det bli konflikt och krig

Inez, berättar stolt sin definition under genomgången av häftet. Läraren antecknar begreppet nationalism på whiteboardtavlan, placerad i den begreppslista som hon skriver där, med uppmaning till eleverna att även de ska anteckna, så det kan underlätta inför det stundande provet.

Inez har tillsammans med en annan elev, Cecilia kommit fram till denna förklaring när de satt i ett grupprum några lektioner innan. Med hjälp av fotboll och hängivenheten runt olika

länder och klubbars lag, får de fram en förklaring som gör att de kan känna att de förstår begreppet, vilket de inte upplevde sig göra när de började arbeta med det. Inne i grupprummet befinner sig även Ingela, som inte alls fick upplevelsen av förståelse som de andra. Hon arbetar med en annan uppgift och uppfattar inte sina klasskompisars process och kan inte därmed inte bara ta definitionen när de är klara. Hennes upplevelse är att hon inte förstår definitionen, trots att de andra två sa den till henne.

- Alliansen, fanns det inte en sång om den?

Ingela försöker förstå begreppet, men finner ingen rätsida på det. Hon söker stöd av de två andra inne i grupprummet, men de kan inte hjälpa henne. Hon utvecklar det med att

- Det var ju med valet och några partier hade en reklam med Alliansen.

De andra suckar och säger att det kan ju inte höra ihop med det här, då detta är i början av 1900-talet. De lämnar begreppet med slutsatsen att de inte förstår och definitivt inte med hjälp av valet 2010.

Vid genomgången så skrivs allianser upp i begreppslistan, men diskussionen tar ingen fart. Ingela berättar om sången och får en förklaring om att det var partier som samarbetade och som nu sitter i regeringen. Hennes uppsyn visar att hon inte förstår begreppet på djupet. Läraren kopplar även ihop begreppet med bundsförvant, som Lovisa förklarar att det är när man hjälper varandra, som till exempel länder i krig. Lovisa lyser upp när hon får alliansbegreppet sammankopplat och skriver raskt ner det i sin bok.

- Vad har kolonierna med första världskriget att göra?

Frågan lyfts av läraren under flera av lektionerna, främst i helklass.

- För att moderlandet skulle få soldater?!

Lina förklarar och får bekräftelse att det är rätt, samtidigt visar läraren att det finns fler anledningar. Därför återkommer begreppet vid flera tillfällen, både initierat av läraren men också att elever frågar kring det, då de upplever det svårt att förstå.

David berättar vid nästa lektionstillfälle att kolonierna befinner sig vid tiden runt Första världskriget i Afrika och Asien, det framkommer inte om han vet om det funnits vid andra tidpunkter i historien. Annika undrar:

- ? Varför är de svaga där? Varför slog de inte tillbaka?

I ett resonerande samtal tillsammans med läraren kommer hon fram till Afrikas tekniska utveckling inte var lika stark när det koloniserades och att Europas sätt att strukturera sig kunde vinna över de befintliga stamsamhällena. Läraren berättar, ömsom frågar frågor, som gör att Annika själv formulerar sin förklaring till sin fråga.

Frågan lämnas, men Annika återkommer till den, nu tillsammans själv med Signe, som sitter bredvid henne. De funderar tillsammans om moderländerna vill ha råvaror. Läraren överhör diskussionen och slänger in att förutom råvarorna vill de sälja varor också.

- Jaså, de vill ha båda? Både råvarorna och sen sälja varorna. Smart! Och hemskt!

De eleverna som har varit involverade visar att de fått flera pusselbitar för att förstå begreppet kolonialismen.

I en kommande lektion återkommer frågan och nu är det Lovisa som undrar varför man hade kolonier? Nu märks det att Lovisa delvis har lyssnat innan, hon har även läst texten i boken. Så läraren lotsar endast framåt med hjälp av frågor. Lovisa förefaller inte vara den som har självförtroende till att lita på sina kunskaper, även om hon jämförelsevis ser lättare samband än flertalet av sina klasskompisar.

Lovisa sammanfattar att anledningarna till att ha kolonier är:

- Tjäna pengar, få varor och kunna sälja varor.

Hennes slutsats blir därefter att då de europeiska länderna har kolonier så är det inte konstigt att det blir bråk kring dem:

- Så det blir en anledning till Första världskriget?!

Det ställs både som en fråga och som ett påstående, det är en sammanfattning av hennes resonemang tillsammans med läraren.

Mot slutet av hela momentet har flera i klassen fått en översiktbild av förloppet av kriget och fokus ligger på slutskedet av kriget, början på freden där läraren skickar med en del frågor och tankar inför framtiden och hänvisar till det kommande avsnittet som ska behandla mellankrigstiden och andra världskriget.

- NF, alltså Nationernas Förbund är det liksom FN fast innan och tvärtom?!

Signe och Annika diskuterar högt inför hela klassen. De fortsätter med att undra över varför det behövde ombildas och när det gjordes det. När de får klart för sig att det är efter andra världskriget så hörs det från Annika:

- Så det bildas efter varje stort krig!

Och Signe fortsätter:

- Troligen för det behövs för att skapa fred.

De båda två resonerar sig fram till reflektionen med endast stöd av läraren, som svarar på frågor och ger motfrågor.

Klassen får se en film som berör ryska revolutionen och efter det drar de i gång en diskussion om den ryske tsaren och hans familj. Ingela uttrycker att det var synd att de dödades, de kunde väl inte hjälpa att allt var bedrövligt i Ryssland och David replikerar att det var ju de som var ansvariga, om någon.

Johan fortsätter med att ta upp frågan om Libyens nyss störtade ledare Gaddafi:

- Det är ju som Gaddafi, nu hittade de ju honom och sköt honom och de letar också efter hans familj.

David lägger till att även i Tunisien och Egypten har ledare störtas och undrar om det nu kommer bli demokratiskt där? Läraren vänder då tillbaka till Ryssland och undrar om någon vet hur demokratiutveckling blev där. David har läst en del innan i olika böcker och vet att Sovjet bildades och frågar:

- Men det blev väl mer diktatur där sen, nästan mer än under tsaren.

Läraren knyter ihop och hänvisar även bakåt till franska revolutionen med att när en ledare störtas så är det svårt att förutse utvecklingen i landet, så var det i Frankrike 1789, Ryssland 1917 och Libyen 2011.

## Begrepp och nutid

Ett spår av ”begrepp” finns genom hela ämnesmomentet *Första världskriget*, som allianser, nationalism, kolonier. Det är begrepp som är helt nya för en del elever och som har lite innehåll för andra. Gemensamt för de flesta är att de upplever begreppen som svåra och som till en början ett hinder. När de inte förstår dem och kan definiera dem, har de svårt att arbeta med sina uppgifter och svara på frågorna. Ofta blir det en frustration, när de själva märker att de har fastnat. Ett sätt att lösa frustrationen blir att fråga, antingen läraren eller andra elever. När Ingela frågar sina två kompisar som hon arbetar med och de inte kan svara, så blir frustrationen ännu större, hon känner att hon vet lite om begreppet, men kan inte få tag i det för att förstå det.

I samma rum en stund innan har de andra två eleverna diskuterat nationalism och lyckas där med hjälp av varandra, lite läsning i läroboken diskutera sig fram till en förklaring, som de båda kände att de behärskade. Den här förklaringen framfördes senare med stolthet till resten av klassen. Inom loppet av dryga 20 minuter har två begrepp förekommit, båda med frustration kring sig, det ena fick ingen förklaring, medan det andra fick en lösning med hjälp av diskussion. I den ena situationen togs det steg i den hermeneutiska spiralen, medan i den andra togs inga märkbara steg och eleven hade kvar sin frustration.

Andra tillfällen där eleverna har diskuterat sig fram till en förklaring eller i all fall har vidgat begreppet är i diskussionen kring ”kolonier”, där det gjordes med hjälp av klasskamrater och med stöd från läraren. Den lättnad som sker vid att ett begrepp får ett innehåll kan till och med observeras på eleverna, de visar lättnad, tillfredsställelse, stolthet och vilja att berätta för andra i klassen och för läraren.

Läraren förstår frustrationen med begrepp och tar tidigt upp begreppen för att förklara dem, redan den första lektionen. Men eleverna har svårt att ta till sig förklaringarna då de inte har en kontext att sätta in dem i. Läraren verkar veta detta, vilket gör att hon återkommer till dem flera gånger, både till enskilda elever och i helklass, bland annat när hon på whiteboardtavlan gör en begreppslista. Det som går att observera är att de gånger då begreppen föregås av diskussion och ett resonemang, insatt i en kontext så blir upplevelsen av förståelse så mycket högre hos eleverna. Med hjälp av frågor och exempel lotsar läraren in begreppen att handla mer om än bara första världskriget, och tydligt blir det när det handlar om att störta en ledare i allt från franska revolutionen, till ryska revolutionen och till sist Libyen i nutid, så hjälper alla tre exemplen till med första fenomenet. Det är inte endast historieämnet som får nytta av att begreppet får ett innehåll utan eleverna får med sig begreppet som de kan använda i ett sammanhang, här när det gäller samhällskunskap och nutidsförståelse. Det går att se en pendelrörelse, med utgångspunkt i historien *Första världskriget*, så tas exempel från nutiden och sen förs tillbaka till den historiska kontexten, vilket ökar förståelsen där vilket i sin tur för

med sig insikter i begreppet, som är till nytta inom de ämnesområden som traditionellt befinner sig inom samhällskunskap.

Det går att se på eleverna att det kan krävas flera tillfällen av diskussion och att inte alla förstår begreppet samtidigt. Kolonialism återkommer flera gånger och vad som kan observeras så kan man se att det Lovisa uppfattar och förstår ena gången, det kommer inte alla till del utan det är vid en annan lektion som David, Annika och Signe får ihop sin förklaring till begreppet.

Att förstå begrepp kan delvis liknas vid ett pussel, det räcker inte endast med en definition som läraren skriver eller som eleverna läser, de behöver få infallsvinklar från flera håll om begreppet ska få mening och kunna användas i flera olika sammanhang. När diskussion och ett resonerande sker, med någon annan som undrar över begreppet verkar det vara optimalt. Om andra, mer tysta elever har tillägnat sig begreppen på annat sätt, men valt en tystare väg, har inte den här studien kunnat uppfatta. Påfallande är att eleverna har olika kunskapsspiraler, de kan hjälpa varandra, men tar alla tar inte sina kunskapssteg samtidigt eller på samma sätt. När det gäller begreppsförståelse tolkas elevernas process till att kunskapsbildningen måste vara individuell, eleven måste göra kunskapen till sin egen för att ta gå vidare i sin kunskapsspiral.

Vidare har tolkning och förståelse av vår nutid stor hjälp för att få begrepp och händelser insatta i en historisk kontext. Med hjälp av de historiska exemplen får begreppen en djupare innebörd, även när det gäller nutiden, så ämnena har stor nytta av varandra.

Det går att ana när det gäller NF/FN men främst när det gäller störtande av ledare, där förståelsen byggs upp av att hämta pusselbitar växelvis från historien, från nutiden och från andra historiska händelser och sen om igen. Det pendlar fram och tillbaka och rör sig på inom olika nivåer, vilket inte går att förutse på förhand. Läraren är en del i processen, men styr inte utfallet. Hon påverkar det med frågor, att ställa upp motsatser och av att berätta, men vet inte innan var eleverna hamnar. Svårigheten är att se de elever som inte deltar i helklassdiskussionerna. Har de genomgått en tystare och annan process, eller har de inte utvecklat sina begrepp? Bildningsbegreppet ger en modell till hur läraren och eleven tillsammans i en process vidgar sin kunskap, inte helt och hållet förutbestämt och där de båda vidgar sina kunskapshorisonter. Även i den här processen kan pendelrörelsen användas, hur elev och lärare tillsammans växlar mellan olika perspektiv som delar och helheter och på det sättet bygger upp helheter. Pendelrörelsen för utvecklingen framåt.

Det finns tecken av att eleverna själva får syn på sin egna hermeneutiska spiral när de upptäcker hur de utvecklar och förstår begrepp allt mer. I det exemplet där Lovisa formulerar en förklaring till kolonier och efter det kan koppla ihop det i ett större sammanhang hur förekomsten av kolonier påverkade utbrottet av första världskriget, upplevs det att hon både når vidare kunskapshorisonter, men också får syn på sig själv i inläringssituationen, då han använda förvärvade begrepp för att förstå ett sammanhang. Min förförståelse är att när elever kan se sig själva och sin inläring ger den en ökad dimension som förenklar framtida inläring,

## **Liv och död**

- Varför krig, varför stoppar inte folket det?

Frågan lyfts av Annika under genomgången av häftet i helklass. Hela lektionen kommer att förutom genomgång av frågorna präglas av diskussioner, stundom så intensiva att det inte alltid går att observera vem som säger vad, då det är så livaktigt att elever fyller i varandras meningar. En del som inte aktivt deltar, de hummar, nickar för att hålla med eller skakar på huvudet när det inte gör det. Så efter Annikas fråga kommer flera i klassen fram till att det beror på att folket inte vill ha krig, men då de som har makten vill ha det, så kan inte folket stoppa det. De kanske inte ens vill stoppa det, då de är så inne i tänkandet om krig och hot från andra.

Läraren kastar in tanken om det finns några fördelar med krig? David uttrycker om uppfinningar:

- Uppfinningar kom i kriget och utvecklades då. De kom till nytta efter kriget, men behovet kom under kriget och uppfanns då.

Signe lägger frågan på ett annan plan och talar om idéer och tankesystem:

- Efter ett krig kan det bli modernt, det finns utrymme för bra idéer efteråt. Nyttänkande!

Hon ger exempel att länder kan bli demokratiska och att kvinnor får mer utrymme till att förvärvsarbete och utbilda sig och även mer tillgång till den politiska makten i och med rösträtt. Efter hennes resonemang så får klassen nästan som en kollektiv a-ha-upplevelse. Att det kan finnas bra och goda saker med krig tar ett tag innan det sjunker in och det går nästan att ta på stämningen. Då kommer nästa inspel, som kastar allt på ända en gång till och det är när Annika utropar:

- Är det (uppfinningar och nyttänkande) så mycket värt att så många dör?!

Klassen hamnar i total obalans igen, under några minuter har de först hittat anledningar till att krig kan vara bra och sen hamnat i en fråga om som berör frågor om människans värde, både som person och som kollektiv. Det börjar småbubbla inne i klassrummet, flera elever pratar med varandra, de diskuterar och frågar och får inte ihop det. Läraren tänker samla ihop klassen och fortsätta med genomgången när Ingela tar ordet:

- Är man mördare när man dödar någon i krig? Det är konstigt att man får döda då liksom!

Nu surrar det i hela klassen, runt fem elever är de som tar ordet, men ändå märks det att flertalet är med i diskussion, genom att nicka, diskutera med grannen och göra ljud för att visa missnöje eller att hålla med. Ofta säger någon en tanke till sin bänkkamrat, och sen sprider sig tanken genom klassrummet i mummelform, tills någon säger den högt. David för fram tanken om att det är staten som avgör när och om man får döda, så att soldater får rätt att döda vissa personer.

- Det är väl aldrig okej att döda!

Frågan slängs ut i luften, men besvaras av motfrågor om att självförsvar måste man få ha.

- Visst måste man få döda om man själv skulle kunna bli dödad.



Det uttalandet blir oemotsagt och diskussionen glider in på dödsstraff. Några elever ger uttryck för att livstids fängelse är värre än dödsstraff för då får man lida längre. Att leva instängd måste vara värst. Till slut utbrister någon:

- Ja, det kan man ju tycka tills man själv fick välja, skulle du då välja att dö eller att leva instängd.

I och med det så lägger sig lugnet över klassrummet igen, eleverna begrundar allt de som har sagts. Läraren har främst delat ut ordet och hållit ordning på diskussionen. Någon gång har hon ställt motfrågor. Hon gör ingen sammanfattning, utan när lugnet lagt sig går hon vidare med genomgången. Klassen är märkbart lugn och många ser ut att fundera.

## **Existentiell historia**

I början av arbetsmomentet dominerade konkreta frågor och begrepp, som landsgränser inom geografi, efterhand uppkom allt fler mer abstrakta funderingar kring olika begrepp. Efter några lektioner kom som kan benämnas livsfrågor av existentiell art. Från flera håll i klassen väcktes tankar om människolivets värde. Diskussionen startade i utredandet av krig och av maktförhållanden och hamnade synen på människan. Diskussionen var livfull, med några elever som talade inför hela klassen, men desto fler som deltog genom att diskutera sinsemellan och uttrycka ljud för att visa om de höll med eller var emot tankarna. När diskussionen kom i ett sammanhang när den är insatt i ett historiskt sammanhang så skapade den ett engagemang bland flertalet av eleverna, som gjorde att de visade med kroppsspråk och tal att de var påverkade och att de genomgick någon form av påverkan i sin syn på världen.

Att skapa det här diskussionsklimatet gällande de här frågorna utanför det historiska, eller annat, sammanhang är genomförbart, men det är svårt att i en klassrumssituation skapa glöd och engagemang på beställning. Läraren kunde stoppat om hon velat fokusera på historiemomentet, men lät diskussionen fortsätta. Traditionellt skulle man härröra frågorna till religionsämnet. Diskussionen gav liv åt historieämnet. Det gav en brygga mellan historisk fakta och elevernas dagliga verklighet. Att förstå och känna hur kriget påverkar kan vi inte göra snart 100 år senare, diskussionen gav en ytterligare dimension till fakta. Den uppenbarade att det handlade om enskilda människor och kunde föra in tanken vad som händer i ens egna liv om det handlar om krig och död.

Utan den historiska kontexten hade det varit svårt att skapa en sådan miljö som möjliggjort en levande diskussion så det var positivt utifrån religionsämnets synvinkel. Och de existentiella frågorna gav djup åt historieämnet och gjorde arbetsmomentet till allmänmänskligt och aktuellt än idag. Så samarbetet mellan de två ämnena tycks ha höjt kvaliteten och kunskapsnivån inom både ämnena.

Här finns en pendelrörelse i klassrummet, då många elever tillsammans diskuterar frågor av existentiell art. Frågan pendlar mellan flera elever och de bygger tillsammans upp ett resonemang. Även de som inte är aktiva är med i diskussionen genom nickningar och instämmande mumlande ljud. Pendeln skiftar från person till person och driver på det sättet utvecklingen framåt, så att flertalet av eleverna i klassrummet utvecklar sina kunskapsnivor. Det spänningsfält som förekommer är de olika ståndpunkterna som framkommer gällande huruvida när och om det någonsin är legitimt att döda en annan människa. Någon medelväg kan inte märkas i denna situation, som endast är ett kort utdrag i det stora ämnesområdet *Första världskriget*. Däremot fanns det när lektionen slutade en stark upplevelse att flertalet i klassen hade fått med sig tankar som utmanade deras föreställningsvärld. De beskrivna tecknen i klassrummet tolkas till att deras

föreställningsvärld förändrades under den aktuella lektionen och därmed att de förflyttades i sina hermeneutiska spiraler. De hade efter lektionen en annan utgångspunkt än de hade innan. De enskilda eleverna har dock troligen tagit olika stora steg i just sin ”spiral” beroende på sin position innan, deras aktivitet under lektionen och deras mottaglighet. I den här situationen ses fler tecken på en kollektiv förflyttning i elevernas kunskapsspiraler än under begreppsutvecklingen, som var mer individuellt präglad. Anledningen till skillnaden går bara att spekulera kring, men möjligt är att svaren finns i metodvalet, att en engagerad klassrumsdiskussion ger en grogrund för utveckling i kunskapsspiralen.

## DISKUSSION

Studien har visat att inom ett ämnesmoment, *Första världskriget*, tillhörande skolämnet historia så uttrycker eleverna tankar, funderingar och fakta som de dels lärt sig i ett tidigare arbete inom skolan inom något annat skolämne. Vidare uttrycker de tankar och resonemang som sträcker sig utanför historieämnets traditionella ramar. Främst finns det stoff som kan härröras till de övriga tre SO-ämnena, geografi, religionskunskap och samhällskunskap. Även fakta från andra skolämne, som fysik och bild, förekommer i elevernas resonemang. Därmed anses studiens syfte vara uppfyllt.

### Samhällsperspektiv

Samhället med sin uppdelning och brist på helhet i en postmodern tid, ger skolan i uppdrag om att ge helhetsbilder. Skolan ser på sig själv och ser att den själv saknar helhetsbilder, den vänder sig ut i samhället för att leta efter helheter. Men väl ute i samhället finner den även där sektorer, alltså uppdelad omvärldsbild där helhet är svår att finna. Här syns en pendelrörelse, mellan samhället och skolan, där spänningen är att finna helheter i en verklighet som lätt består av delar och sektorer. Den vägen som leder framåt är att mängden stoff måste starkt begränsas och när den sen bearbetas ska det vara stark precision av urvalet, men också att stoffet måste konkretiseras, för att kunna bli verkligt och förståeligt. Ingelstam (1988) resonerar vidare att det är sammanhang som ska vara skolans uppdrag, inte att ge en allmän översikt av samhällets olika sektioner och funktioner.

### Kunskapsperspektiv

I de svenska läroplansskrivningarna och genom hur skolans organiseras finns en önskan att garantera att varje elev får en miniminivå av kunskaper. Det förstärks i Lgr11 då kursplanerna tydligare specificerar vilka moment som ska behandlas i olika åldrar. Den utbildningssynen är tecken på att pendeln rört sig åt ena polen med enskilda ämnen. Den andra polen, bildningsperspektivet, där läraren guidar eleven till personlig utveckling, då eleven blir utbildad i förmågor och omdömen och därmed blir en annan än innan, är i dagens debatt inte den dominerande. Faran med en miniminivå av kunskapsstoff bestämt på förhand är svårigheten att inte hamna i en allmän översikt av samhällets olika sektioner, utan att kunna konkretisera urvalet så att det kan bli verkligt och förståeligt som Ingelstam (1988) visar på.

Begrepp som en viktig del i undervisningen är ett sätt att närma sig önskan att konkret gruppera kunskapen så att den hjälpa eleven förstå omvärlden. Dock kan begreppsbruk även det hamna i att begreppen själva blir delar och inte klarar av att visa på helheter i omvärlden som är uppdelad även den.

Ämnesövergripande arbetssätt har sin utgångspunkt i att från början utgå från helhetssyn och undvika samhällets uppdelning, både inom och utanför skolan, en tanke de flesta utbildare önska främja. Värt att fundera över är anledningen till varför det inte är mer utbrett. (Sandström, 2005) Har det sitt ursprung i föreställningen att det tar för mycket tid från det egentliga ämnesinnehållet? Är det för att då hinner man inte med kursplanen, att det inte tydligt går att bocka av gjorda moment? Eller är det för svårt att organisera, planera och genomföra? Läromedel, schemakonstruktion och krav på nedskrivna planeringar främjar inte det ämnesövergripande?

Ämnesövergripande undervisning, med sin bas utifrån bildningsidealet att människan ska utveckla förmågor, men läraren som guide och bollplank, har ett grunddrag av ovisshet i sig.

Läraren kan inte på förhand veta exakt vart eleven är på väg, då läraren och eleven gör resan tillsammans. Då pendelrörelsen genom samhällets krav på skolan trycker på tydliga planeringar, tydliga moment som överensstämmer med kursplanen och en likvärdighet över landet, är det svårt att formulera och genomföra ämnesövergripande undervisning.

Samtidigt har pendelrörelsen pendlat genom svensk skolhistoria, gällande hur SO-undervisning ska bedrivas och den lär fortsätta pendla. Dagens skoldebatt handlar om tydlighet och kursplaner. Vart pendeln slår härnäst får framtiden utvisa.

## **Teori och metod**

Tolkningen av det empiriska materialet, men även av upplevelsen av empirin tar ursprungligen sin utgångspunkt i erfarenheten av 15 års arbete som SO-lärare i svensk skola, där spänningen mellan de fyra separata SO-ämnena och ett samlat SO-ämne har präglat undervisningen. Redan under utbildningen var inriktningen SO-lärare med alla fyra ämnena representerade, något som inte förekommer inom lärarutbildningen längre. För att hinna med undervisningen var det tvunget att organisera så att momenten innehöll delar från flera ämnen. Allt från rätt uppenbara fördelar som att under avsnitt som Antiken, lästes historia och religion parallellt, med inslag från både geografi, om Medelhavet, och samhällskunskap, med begrepp som demokrati. Men även tematiseringar som samarbetade även med NO, svenska och bildämnet. Dock valdes därmed vissa moment bort, då det inte hanns med under de tre år jag hade en klass under deras högstadiår. Denna inneboende spänning i mitt yrkesliv finns med när syfte och frågeställning formuleras, i valet av metod, under observationerna och när jag närmar mig empirin.

Ricoeurs beskrivning av världen som bestående av spänningsfält och hur pendelrörelsen pendlar mellan ytterligheterna har gett ett förhållningssätt. Dessa glasögon har funnits på genom hela processen. De finns där som ett sätt att förklara och förstå omvärlden. Distansen har använts för att kunna växla mellan olika perspektiv, som mellan samhällsnivå och individnivå. (Claesson, 2011)

Förutom denna teoretiska nivå som finns med när observationerna genomfördes, så påverkades även rent praktiska frågor, som förstudie, placering i klassrummet och aspekten att stämningar i klassrummet valdes att observeras, för att förklara händelser och skeenden.

När tolkningen av materialet gjordes fanns pendelrörelsen med. Växlingar mellan de enskilda traditionella ämnena och upp på gemensam SO-nivå. Vidare används bildning, begrepp och ämnesövergripande undervisning med som poler i pendelrörelsen. Utgångspunkten i förförståelsen och med verktygen spänningsfält, pendelrörelse och även hermeneutisk spiral har på flera nivåer präglat studien, då studien satts in i ett sammanhang och därmed kunnat tolkats. Med andra glasögon hade det empiriska resultatet både samlats in och tolkats annorlunda. I och med att min förförståelse påverkat studien i så hög utsträckning, så har ambitionen varit att försöka beskriva den så pass tydligt att en läsare kan se vilken kontext studien och tolkningen av den ägt rum i och på det sättet kunna för egen del kunna avgöra dess relevans för läsarens egen del. Studien har inte för avsikt att visa en generell bild av SO-undervisning i svensk skola, utan endast ge en bild.

Därmed kan de teoretiska utgångspunkterna utifrån hermeneutiken och även Ricoeur utvärderas. Andra teorier som förekommer både inom skoldebatt och inom modern forskning i Sverige, som till exempel socioekonomiska- och genderteorier har aktivt valts bort, då fokus

inte har funnits där, då förförståelsen inte har haft ursprung i de frågorna och spänningsfälten. De har inte heller kunnat vara ett komplement, då tolkningen hade blivit för komplex för studiens omfattning vid försök att kombinera fler perspektiv än det valda. För att få en mer generaliserbar studie hade andra teorier och då följaktligen andra metoder kunnat väljas ut. Med hjälp av intervjuer och/eller enkäter hade fler lärare och då fler lärsituationer kunnat omfattas. Dock hade inte syftet kunnat nås, då intresset inte finns i det som sägs eller skrivs om undervisning, utan intresset är att finna det som sker hos eleverna i inlärningsituationen. För att utveckla metoden skulle då intervjuer med elever vara en väg att gå. De elever som studeras, skulle kunna intervjuas före och efter studien, för att få fler tecken att tolka gällande inläring. Intervjuer skulle dock inte ersätta klassrumsstudier, utan komplettera för att få ökad komplexitet och då förhoppningsvis fånga en större del av elevernas tankar kring inlärningsituationen. En ytterligare utveckling av insamlandet av empirin skulle vara att använda elevernas skrivna material, för att där finna tecken på deras tankar och kunskapsutveckling. I studien skrev eleverna främst svar på frågor av instuderingskaraktär, vilket oftast behandlade kunskap på fakta nivå. Om även elevernas skriftliga material ska studeras och tolkas, bör deras uppgifter vara av mer resonerande karaktär, för att kunna ge empiri värd att använda. Både Ödman (2007) och Claesson (2011) resonerar kring att finna det som går att tolka både genom ordet, men också genom den omvärld som ordet är finns i.

En erfarenhet till framtida klassrumsstudier är att anteckna rikligt under observationstillfällena, då inte alla situationer upptäcks omedelbart, utan en del låter väntas på till tolkningstillfället. Det är svårt att värdera alla enskilda händelser i klassrummet, så en del som kan antas inte höra hemma i studien, kan mycket väl göra det vid tolkningen. Erfarenheten kom främst efter händelsen med färgpennorna och färgläggandet av kartorna.

## **Resultat**

Skolan och den aktuella undervisningssituationen var inte utvald för att visa på någon ideal undervisningssituation, utan närmast tvärtom. Den var utvald för att visa en undervisningssituation som finns i svensk kommunal grundskola idag. Hur vanligt förekommande den är outrett, dock kan det antas att den finns, eftersom den fanns i den här studien, så generaliserbarhetsnivån är låg. Därmed gäller den inte för all SO-undervisning, men kan fungera som en bild, vilken man kan reflektera kring och förhålla sig till när man närmar sig andra exempel på SO-undervisning. Det förhållningssättet ger en validitet till undersökningen. För att öka reliabiliteten skulle, som nämnts tidigare, klassrumsstudierna kunna kombineras med elevintervjuer eller elevernas skriftliga uppgifter för att kunna fånga mer av elevernas tankar kring inlärningsituationerna.

Inom avsnittet för resultatet anses studiens frågor vara besvarade. Sammanfattningsvis gäller det vad elever uttrycker som kan härröras till andra skolämnen än historia, och vilka kopplingar de gör till andra ämnen. Värderingen av elevernas yttringar görs även den i resultatdelen.

## **Undervisningens utformning**

Undervisningen har en vad man skulle benämna en traditionell planering, allt utifrån förförståelsen. Det är ett ämnesmoment som finns med i alla historieböcker för högstadiet, det finns belegg för det i läroplanerna Lpo94 och Lgr11, även om det i den senare uttrycks tydligare att det ska finnas med i undervisningen. Planeringen bygger på att arbeta med olika uppgifter kring läroboken, kompletterat med klassgenomgångar och filmer, både fakta och spelfilmer. Lektionerna liknar varandra genom att oftast börja med klassgenomgång och

därefter övergå till eget arbete. Mot slutet av momentet är klassen allt mer samlad med genomgång av det arbetade materialet. *Första världskriget* avslutas med ett skriftligt prov. Endast böcker från historieämnet används, läraren motiverar momentet att klassen behöver ha det för att förstå ett kommande historiskt moment (Andra Världskriget). Så långt visar upplägget inga spår av ämnesövergripande undervisning.

## Sammanhang

Dock berättar läraren och kopplar till tidigare moment i undervisningen. Hon visar att anledningen till att de började terminen med kartgeografi, var för att de kommer ha nytta av den nu. Vidare genom ämnesmomentet kopplar hon händelserna till nutida fenomen, som Gaddafis fall i Libyen och visar att historien hör ihop med samtiden. Det betyder att hon sätter in undervisningsinnehållet i ett sammanhang.

Lärarens planering kan till det yttre inte visa på några spår av en bildningstanke som syftar till att guida eleven i en ny främmande riktning. Eleverna har tydligt framför sig vad de ska göra, i vilken ordning det ska ske och vart de ska, i och med avslutning med ett prov. De får en motivering till att momentet behövs för framtida studier. Detta ger tecken av att bildningsfokuset ligger mer åt detta är ett moment som ska bockas av mot kursplaner, att det ingår i en normal minimikurs för eleverna.

## Begrepp

Begrepp spelar en central roll för undervisningen. Läraren benämner under flera observationstillfällen flertalet utvalda begrepp. Hon ger uttryck för att de ska binda ihop dåtid och nutid, att de ska hjälpa eleverna att förstå helheter, likaså förstå de enskilda delarna. Hon diskuterar med eleverna på en generell nivå att de kommer behöva begreppen. Vidare görs en gemensam begreppslista, där olika begrepp förklaras och spaltas upp. Det går inte i den aktuella undervisningen märka av någon diskussion om vad ett begrepp är och att de kan vara ett sätt att närma sig omvärlden. Möjligen har en sådan diskussion förekommit i tidigare undervisningssituationer. De utvalda begreppen återkommer vid flera tillfällen och det går att märka hos vissa av eleverna att deras begreppsförståelse utvecklas. Från början har de haft en begränsad förståelse, till att mot slutet kan förklara och översätta begreppet till olika tidsepoker. Vissa elever verkar greppa tanken om vad begrepp ska användas till, medan andra ser dem som svårbegripliga ord. Svårigheterna för elever att kunna flytta begrepp och förstå dem i en ny kontext var det som Österlind (2006) resonerade kring. Det är inte alla elever som har processen i begreppsutveckling och den ser olika ut hos olika elever. Den här variationen kan vara tecken på bildningstanken att eleverna får en resa tillsammans med läraren, som inte helt är förutbestämd.

Från början av observationerna finner eleverna främst kopplingar till andra ämnen som handlar om rena faktakunskaper, som att Irland inte var ett självständigt land år 1914. Längs vägen blir frågorna och kopplingarna mellan de olika ämnena allt mer komplexa. Inom samhällskunskap dominerar begreppen som en länk mellan de olika ämnena, som kolonier och allianser. När eleverna får exempel från flera tidsepoker så växer förståelsen av begreppet. Och när begreppet växer så kan de användas som ett sätt att närma sig omvärlden. Det är inte förrän begreppen är konkretiserat och noga utvalt som det kan hjälpa till att ge bilder av helheter istället för delar. Det är mot slutet av studien, när de existentiella frågorna, hemmahörande i religionsämnet, kommer fram som den riktigt stora vinsten med att släppa in andra ämnen än ursprungsämnet blir tydligt. I klassrummet där det bildligt bubblar av idéer

och tankar, syns det hur både historie- och religionsämnet drar nytta av att samverka tillsammans. Eleverna får med hjälp av de existentiella frågorna ett helt nytt perspektiv på kriget, att det gäller mänskliga liv som kriget har påverkat. Religionsämnet får i sin tur nytta av den historiska kontexten. Att hitta sådana sammanhang där frågor verkligen berör eleverna och skapar ett engagemang är inte lätta att konstruera, visar erfarenheten av många års SO-undervisning.

## SO

Det var de tre SO-ämnena, geografi, religions- och samhällskunskap, som var de tydligaste ämnena som förekom i undervisningen. De var även de ämnen som läraren bekräftade att eleverna skulle koppla samman med. Det går att se att det finns en ömsesidig nytta, både historieämnet och de tre ”gästade” ämnena hade nytta av utbytet. Geografiämnet gav en historisk förståelse till att Europa förändrat sig och det fick en förståelse av att kartor inte är statiska utan förändras över tid. Samhällskunskap både fick och gav begrepp som kolonier, allianser, diktatur. När begreppen utvecklas, så berikar det de båda ämnena. Begreppen blir mer fyllda när de innehåller en historisk dimension. När det gäller religionskunskap så är exemplet talande att de båda ämnena samverkar. Utan den historiska kontexten hade det varit svårt att få liv och engagemang i diskussionen och utan de existentiella frågorna hade eleverna haft svårt att förstå och känna att första världskriget handlade om levande människor, inte olika oss som lever idag.

När det gäller färgernas geografi så spelar både bild- och fysikämnet en roll. Även där kan man se att deras närvaro berikade undervisningstillfället, samtidigt som de fick något tillbaka då förståelsen av färger hjälpte både historia, geografi samtidigt som det hör hemma i bild och fysikämnena.

Läraren beskrev inte innan att dessa olika ämnen skulle förekomma i momentet, det är inte säkert att hon planerat det, utan följde följsamt med klassen när de fick olika fokus. Kartgeografin hade avverkats innan, för att eleverna skulle ha nytta av det, så där fanns en plan. Under vägen tar läraren upp begrepp och låter dem ta plats och kopplar ihop dem med nutida exempel. Den mest överraskande situationen var religionsämnets plats i *Första världskriget*. Det finns inga tecken på att det var planerat, dock släpptes det fram och gavs plats när det dök upp. I den situationen agerade läraren bollplank och guide, utan att styra klassen in på färdiga svar. Detta ger tecken på att hon har en bildningstanke med sig, att vara den som guidar och där man inte riktigt vet målet innan. I den tillsynes från början mycket traditionella undervisningen finns drag av att släppa in begreppsbasead undervisning, en vilja att bilda eleverna på en icke förutbestämd väg och önskan att släppa in andra ämnen när de dyker upp. När de andra ämnena framkommer, ger hon dem tid och plats och använder dem för att berika historieämnet.

Min tolkning är att det är lärarens sätt att hantera spänningen på att ena sidan bilda eleverna på nya okända vägar och att andra sidan planera moment som ska kunna bockas av mot kursplanen och ingå i en grundkurs.

Ett framträdande drag som framkommer under observationerna är tillit. Eleverna har tillit till läraren, att hon leder dem och även om de inte vet vad som ska komma närmast så litar de på att hon har kontroll. Läraren har tillit till eleverna, att de arbetar och gör sina arbetsuppgifter och att de litar på henne. Den tilliten är ett resultat av att klassen och hon känner varandra och har arbetat ihop i flera år och trivs med varandra. Vidare kan det skönjas att läraren har

tillit till sin profession, då hon släpper in andra ämnen, ger dem tid och plats och har en inre tro på att detta berikar undervisningen, mer än att det tar tid från den. Utifrån Skolverket, Ämnesrapport nr 252 (2005) bekräftas den bilden av att en engagerad lärare har positiv inverkan på elevernas inläring och resultat. Den tillit som läraren byggt upp tillsammans med klassen tolkas till att vara ett tecken på engagemang.

## Didaktisk reflektion

Studiens undervisning gav vid en första anblick inga tecken på vare sig bildningsidealet eller ämnesövergripande planering. Undervisning utifrån begrepp, som ett sätt att ordna kunskap, förekommer delvis under planeringen, men främst under lektionerna i den faktiska undervisningssituationen. Trots att undervisningen till det yttre inte rättade sig efter de infallsvinklar som förordas av ämnesdidaktisk forskning, visar studien på flera goda exempel av inläring. Eleverna, som befinner sig i spänningen mellan ett samlat SO-ämne kontra de fyra enskilda ämnena, visar att de stundtals förstår begrepp och kan överföra dem till olika sammanhang. Vidare visar de att de hämtar kunskaper från andra skolämnena, för ihop dem med stoffet från historieundervisningen, vilket ger ökad kunskapsutveckling både av historieämnet och utav det "gästande" skolämnet. Uppenbart är att alla de inblandade ämnena vinner på att förekomma inom ämnesmomentet *Första världskriget* utan att behöva oroa sig för att det egna ämnets särart skulle vara hotat.

Dessa effekter, ligger i linje med vad bildningsidealet (Gustavsson, 1996 och *Skola för bildning*, 1992) och de två utvalda metoderna strävar efter: att skapa kunskap hos eleverna som inte är förutbestämd och som önskar flytta (kunskaps)horisonter och att ge eleverna möjlighet att se samband och helheter. Detta sker i undervisningen trots att det till det inte är uttryckt i planeringen. Det som jag kan se som framgångsmetoder är den ömsesidiga tillit som finns mellan elever och lärare och även den följsamhet hos läraren, som ger utrymme för de tankar och funderingar som uppkommer och som härstammar utanför de gängse ramarna för historieämnet. Trots att inte det är uttalat planerat, så framkommer en del av de positiva effekterna som bildningsidealet syftar till att frambringa, inom undervisningen.

Därmed kan vi ana en medelväg i pendelrörelserna för SO-ämnena. De enskilda ämnenas särart ska bevaras och stärkas enligt styrdokumentet och trots att andra skolämne förekommer inom ett givet ämnesmoment, kan alla ämnen vinna på det och ändå behålla sin särart. Även om inte ämnesövergripande undervisning kan ske, så visar studien att genom en lärares följsamhet och ömsesidiga tillit till eleverna, kan drag av bildning finnas i undervisningen. Tecken på att bildning har ägt rum är en del elever som ger uttryck för att helheter bildas utöver ämnesgränserna, här främst genom begreppsbildning och -utveckling.

## Resultatet i ljuset av litteraturgenomgången

Den svenska grundskolan är, som Ingelstam (1988), Englund (1986), *Skola för bildning* (1992), Knutsson (2011) beskrivit från olika infallsvinklar, en institution som är en del av dragkamp mellan olika ideal och värderingar i samhället. Dessa har funnits under grundskolans uppbyggnad och finns där än idag och utifrån det antagligen även i framtiden. Vare det rör sig delar och helheter eller fostran och kunskap kommer dragkampen att fortgå där olika parter företräder olika sidor. Forskning gällande inläring och undervisning kommer troligen även i framtiden att se att de inte alltid får genomslag för sina resultat. Likaså kommer politiska ideal inte alltid vara grundade i forskningen. Utifrån studien kan jag ändå ana ett dessa dragkamper kan vara till nytta för den svenska skolan. I spänningsfältet som skolan befinner sig använder jag Ricoeurs bild om pendeln slår mellan de två polerna. Om



endast en pol hade funnits hade ingen pendelrörelse kunnat ske och därmed hade utveckling hämmats. När Ricoeur ger oss verktyget distansen och visar att det finns en möjlig medelväg mellan polerna, ser jag i skenet av svenska skolans 170-åriga historia att pendeln för utvecklingen framåt och vissa delar som förr var en pol, idag är en del av skolans verksamhet. Exempel som kan nämnas är hur medborgarkunskap kom till som svar på att den allmänna rösträtten infördes i Sverige och har nu utvecklats till ett eget ämne, Samhällskunskap. Här instämmer jag i Ingelstam (1988) resonemang där han visar på att pendelrörelsen inom spänningsfältet helhet och detaljer kan rymma en medelväg. De behövs båda två. De kan inte vara utan varandra, utan måste vara en del av diskussion över vad som skolan ska fokusera kring. Ett sätt är att se det som en pendelrörelse där ena delen är samhället och den andra skolan, hur de bollar frågan om helhet kontra uppdelning mellan varandra och den rör sig fram och tillbaka. Istället för att se det som en konflikt eller frustration så kan pendelrörelsen befrukta utvecklingen och ge en diskussion kring vilka murar som finns och hur man gör effekterna så små som möjligt kring dem.

Den beskrivna hermeneutiska kunskapsspiralen (Gustavsson, 2008) kan även den hjälpa till att utveckla bilden av svensk SO-undervisning. Om svenska SO-lärare kan se sig själva i pendelrörelsen, kan det hjälpa dem att själva utveckla synen på sig själva och sin yrkesroll i ett större samhälleligt perspektiv. När de kan få syn på att de är del av något större, kan det vara en väg att skapa kunskap om sin egen yrkesroll och därmed gå vidare i kunskapsspiralen som handlar om deras egen yrkesutövning.

Ämnesdidaktisk forskning har under de senaste decennierna i Sverige, förankrad i de tyska tankarna kring bildningsidealet, främst tagit sitt uttryck i att berätta hur lärare bör planera och genomföra sin undervisning. Som nämnts har två föreslagna metoder dominerat, begrepp som utgångspunkt och ämnesövergripande undervisning. Dessa drag går bl.a. att finna hos Almius (red.) (2006), Arevik och Hartzell (2009), Hermansson Adler (2009), Svingby, Lendahl och Ekblom (1990) och Svingby (red.) (1991). I den här studien, som haft fokus på eleverna istället för hos läraren, ser vi att metoderna är just metoder för att nå ett högre syfte, som är formulerat i bildningsidealet. Utifrån elevernas perspektiv kan vi ana att det är något mer än metoder som avgör om kunskapsbildning kan förekomma. I klassrumsstudierna kan vi se att tillit i gruppen och följsamhet hos läraren spelar in när det kommer till att helheter ska skapas och stoff från olika skolämnen ska bindas ihop. I ljuset av det här ser jag att ämnesövergripande undervisning och undervisning utifrån begrepp, just som två metoder. Det ger nyfikenhet över att se vilka andra metoder som fungera för att stärka bildningstanken. Ytterligare tankar för framtida forskning är vad som behöver finnas hos eleverna och elevgruppen för att metoderna ska kunna fungera tillfredsställande.

## **Slutsats**

I det studerade spänningsfältet: Ett samlat SO-ämne eller fyra separata SO-ämnen kan vi med hjälp av studien ser vi hur en lärare närmat sig frågeställningen. Medelvägen i hennes pendelrörelser är att inget av ämnena förlorar på att förekomma inom "fel" ämnesmoment utan hon ger dem utrymme. Vidare använder hon sig av tillit, som en väg att skapa helheter för elever. Tillit för att tillåta flera ämnen i sin undervisning. Tillit kan inte bestämmas i läroplaner, det kan inte bestämmas från skolläroplan utan det är något läraren och eleverna skapar tillsammans.

Andra vägar att hantera spänningsfältet kan andra lärare ha och de vägarna får ligga till grund för framtida forskningstillfällen.

## REFERENSLISTA

- Almius, T. (red.) (2006) *Erfarande och synvänder – en artikelsamling om de samhällsorienterande ämnenas didaktik*. Göteborg. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Arevik, S. & Hartzell, O. (2009) *Att göra tänkandet synligt En bok om begreppsbasead undervisning*. Stockholm. Stockholms universitets förlag.
- Berndtsson, Inger. (2001) *Förskjutna horisonter Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- Claesson, S. (2009) *Lärares hållning*. Lund. Studentlitteratur.
- Claesson, S. (red.) (2011) *Undervisning och existens*. Göteborg. Daidalos.
- Englund, T. (1986) *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. (2:a uppl.) Uppsala. Pedagogiska institutionen Uppsala universitet.
- Gustavsson, B. (1996) *Bildning i vår tid*. Stockholm. Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm. Skolverket. Fritzes.
- Gustavsson, S. (2008) *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier*. Göteborg. Göteborg Universitet.
- Hermansson Adler, M. (2009) *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm. Liber.
- Ingelstam, L. (1988) *Snuttifiering- helhetssyn- förståelse*. Lund. Studentlitteratur.
- Knutsson, B. (2011) *Curriculum in the Era of Global Development Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg. Göteborgs Universitet.
- Lyotard, J.F. (1979) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (engelsk upplaga 1983). University of Minnesota Press.
- Pedagogisk forskning i Sverige* 2011 årg 16 nr 1, s 18-35. Claesson, S. Hallström, H. Kardemark, W. Risenfors, S. *Ricaeurs kritiska hermeneutik vid empiriska studier*.
- Persson, L. (2011) *En aktionsforskningsstudie om undervisning och lärande för hållbar utveckling*. Stockholm. Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.
- Sandström, B. (2005) *När olikhet föder likhet. Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Lund. Studentlitteratur.

- Schüllerqvist, B & Osbeck, C. (red.) (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. (Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 1.) Karlstad. Karlstad University Press.
- Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket. (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 Samhällsorienterande ämnen Rapport nr 252*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket. (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm. Fritzes.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Stockholm. Allmänna förlaget.
- Svingby, G. Lendahls, B. Ekblom, D. (1990) *Omvärldskunskap: SO – Bakgrund, Beskrivning av undervisningen, Fostran till demokrati*. Rapporter från institutionen för pedagogik 1990:02, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Svingby, G. (red.) (1991) *SO i fokus: exempel på en undervisning som utgår från begrepp och färdigheter*. Solna. Almqvist & Wiksell.
- Ödman, P.J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm. Norstedts Akademiska Förlag.
- Österlind, Karolina (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt. Studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Stockholm. Pedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- Österlind, Karolina. (2006a) *Emotionella faktorer roll i elevers begreppsbildning*. Stockholm. Forskningsrapport från pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, nr 73.

# Bilaga A: Studiemall till observationerna

Studiemall:

Lektionens upplägg:

Elev: \_\_\_\_\_

Lektion: \_\_\_\_\_

**Ämne**

**Aktivitet**

**Interaktion**

Geografi

Religion

Samhällskunskap

Övriga ämnen

## **Bilaga B: Brev till elever och deras föräldrar**

Till klass X och dess vårdnadshavare

Jag heter Ingrid Lindblad och är SO-lärare på Y-skolan. I höst är jag tjänstledig för studier och ska skriva uppsats inom SO-didaktik, Göteborgs universitet. Didaktik är en del inom pedagogik och fokuserar på hur man lägger upp undervisningen för bästa inläring.

Inom uppsatsen, kommer en klassrumsstudie att ske och då kommer jag att vara med på klass X:s SO-lektioner, eventuellt också svensklektioner, och studera undervisningen. Rent praktiskt kommer jag att sitta och lyssna, anteckna och ibland fråga eleverna gällande undervisningen. Jag kommer även ha möjlighet att svara på frågor och i mindre utsträckning hjälpa till. Studien kommer att ske under några veckors tid och avsikten är att vara med under klassens alla SO-lektioner under ett moment, *Första världskriget*.

Fokus ligger att studera just SO-undervisning och se hur historieämnet interagerar med de övriga So-ämnena. Klassen kommer att lyssnas på som helhet, men även enskilda elever, just gällande undervisningen och arbetet runt *Första världskriget*.

I uppsatsen kommer skolan, klassen och eventuella elevsvar att vara kodade, med beteckningar som Elev 1, Elev 2.

Tack för uppmärksamheten

Ingrid Lindblad  
(e-post-adress)