



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Jag måste läsa på som en idiot”
– SO-lärare om ämneskunskaper och SO-
ämnets struktur

Anna Leirvik och Amanda Modée

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2020

Examinator: Ola Strandler

Sammanfattning

Titel: ”Jag måste läsa på som en idiot” – SO-lärare om ämneskunskaper och SO-ämnets struktur

Title: ”I have to study like an idiot” – Social science teachers about subject knowledge

Författare: Anna Leirvik och Amanda Modée

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Ola Strandler

Nyckelord: SO-lärare, ämneslärare, behörig, obehörig, ämneskunskaper, SMK, PCK, geografi, SO-ämnets organisering

Inom ramen för svensk ämneslärarutbildning kan man som mest bli behörig i tre ämnen, men som SO-lärare undervisar man ofta i alla fyra SO-ämnena. Denna studie undersöker detta glapp, genom att intervjua sju SO-lärare om hur de uppfattar denna organisering samt vilken betydelse kunskapsluckorna får för deras undervisning. Vi har använt semistrukturerade intervjuer. De forskningsfrågor vi utgått ifrån är hur lärarna ser på SO-ämnets organisering, vilken roll de ser att ämneskunskaperna spelar i deras undervisning och om de tycker att det är någon skillnad mellan att undervisa i de ämnen de är behöriga i, jämfört med de ämnen de inte är behöriga i. Vår studie motiveras särskilt av att detta är ett tidigare outforskat område. I vår analys av intervjuerna har vi använt Shulmans (1986) teorier om “subject matter knowledge” (SMK) och “pedagogical content knowledge” (PCK), samt hans teori om pedagogiskt resonande (1987). Våra resultat visar att ämneskunskaperna framför allt spelar en roll när det kommer till hur fria och flexibla lärarna säger att de kan vara i sin undervisning. Geografiämnet sticker ut i SO-undervisningen, på grund av sina naturvetenskapliga inslag. Lärare som saknar ämneskunskaper i geografi upplever att detta skapar otrygghet hos dem.

Innehållsförteckning

1	Introduktion	1
2	Läroartbildningen i en politisk kontext	2
2.1	Läroartbildningsreformer	2
2.2	Statlig styrning av läroartbildningen	2
3	Syfte och frågeställningar	3
4	Teoretiskt ramverk	3
4.1	Olika typer av ämneskunskaper	4
4.2	Pedagogiskt resonerande – utveckling av kunskapsbasen	4
5	Tidigare forskning	5
6	Metod	7
6.1	Kvalitativ metod – semistrukturerad intervju	7
6.2	Urval	7
6.3	Intervjuguide	9
6.4	Genomförande	9
6.5	Bearbetning och analys	10
6.6	Validitet och reliabilitet	11
6.7	Etiska principer	12
6.7.1	Skydda deltagarnas intresse	12
6.7.2	Garanterat att deltagandet är frivilligt och baserat på informativt samtycke	13
6.7.3	Undvika falska förespeglingar och bedriva forskning med vetenskaplig integritet	13
6.7.4	Följa den nationella lagstiftningen	13
7	Resultat	13
7.1	SO-ämnetts organisering	13
7.1.1	Fördelar och nackdelar med olika slags organisering	14
7.2	Synen på ämneskunskapernas betydelse för undervisningen	15
7.2.1	Religions- och geografiundervisningens utmaningar	16
7.2.2	Ämneskunskaper på olika nivåer	17
7.2.3	Upplevelsen av kunskapsluckor	18
7.3	Undervisningskontexten	19
7.3.1	Planering och utförande	19
7.3.2	Bedömning	20
7.4	Sammanfattning av resultaten	22
8	Diskussion	22
8.1	Flexibilitet i undervisningen	22
8.2	Uppfattningen om geografiämnet i SO-undervisningen	24
8.3	Bedömningsförfarandet	25
8.4	En övergripande "SO-PCK"?	26
9	Sammanfattande slutsatser och förslag till vidare forskning	27
	Referenser	28
	Bilaga 1 – Intervjuförfrågan	
	Bilaga 2 – Intervjuguide	
	iii	

1 Introduktion

En nationell sökning på Arbetsförmedlingens *Platsbanken*¹ visar att alla lediga tjänster på högstadienivå som inbegriper historia, religion, samhällskunskap eller geografi är utlysta som SO-lärartjänster. SO-lärartjänsterna omfattar undervisning i alla fyra ämnen. Inom ramen för ämneslärarutbildningen så som den är utformad idag går det dock bara att bli behörig i två, eller max tre, ämnen. Det finns alltså ett glapp mellan formen på de tjänster som finns utlysta och den behörighet som nyutexaminerade lärare har, vilken i bästa fall är tre av fyra ämnen. I förlängningen innebär det att nyutexaminerade SO-lärare har kunskapsluckor, att förstå som avsaknad av formell utbildning, i minst ett av SO-ämnena.

Att formen på lediga tjänster inte matchar nyutexaminerade lärares kompetens beror på den stora utbildningsreform som genomfördes 2011. En del i den var nya kursplaner, vilka Skolverket 2009 fick i uppdrag av regeringen att utarbeta. Från att ha haft en gemensam kursplan för de fyra samhällsorienterande ämnena skulle Skolverket utforma enskilda kursplaner för respektive ämne (Regeringsbeslut U2009/312/S). I samband med detta togs också möjligheten att ge blockbetyg i de samhällsorienterade ämnena bort (Prop. 2008/09:87).²

I läroplanen, Lgr 11, går de nya kursplanerna att finna. Även om det blev fyra olika kursplaner till de fyra SO-ämnena så har det lyfts fram att det fortfarande finns likheter mellan kunskapskraven i de olika ämnena (se exempelvis Björklund, 2019). Kunskapskraven för källkritik i religions- och samhällskunskap (årskurs 9, E-nivå) är exempel på detta.

Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett i huvudsak fungerande sätt och för enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans (Lgr 11, 2019a).

Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett i huvudsak fungerande sätt samt för enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans (Lgr 11, 2019b).

Samtidigt som kursplanerna sågs över arbetade den dåvarande regeringen med att utforma den nya lärarutbildningen. En del i förändringen är att lärarexamen ska ersättas av fyra nya typer av examen – den för högstadiet och gymnasiet kallas ämneslärarexamen. I regeringens proposition (2009/10:89) inför den nya lärarutbildningen står det att det är viktigt, för att eleverna ska nå uppställda mål, att fördjupa ämneskunskaperna hos lärarna. Efter reformen läser man,

¹ Sökningen genomfördes 2020-05-16, med sökorden SO, SO-lärare, geografi, religion, samhällskunskap och historia.

² På samma sätt genomfördes även en tydligare uppdelning mellan de tre naturorienterade ämnena. De fick också egna kursplaner och möjligheten till blockbetyg togs bort.

beroende på lärosäte två eller tre ämnen.³ Det är därför inte möjligt att få behörighet i alla SO-ämnen inom ordinarie utbildningstid.

2 Lärarutbildningen i en politisk kontext

2.1 Lärarutbildningsreformer

Lärarutbildningen från 2011 är bara en i raden av nya lärarutbildningar. Lärarutbildningen, både dess struktur och innehåll, har sedan 1988 reformerats flera gånger (Forsberg & Ramón, 2017, s. 612).

1988 infördes grundskollärarutbildningen, vilken strävade efter att komma bort från uppdelningen mellan klasslärar- och ämneslärarutbildning (Brante, 2011, s. 236). Genom att lärare utbildades för grundskolans tidigare år (årskurs 1–7) och grundskolans senare år (årskurs 4–9) skulle den tidigare klyftan mellan de olika stadierna suddas ut (Hallsén, 2013, s. 35).

Hösten 2001 startade ytterligare en ny lärarutbildning. Enligt Hallsén (2013, s. 35–36) framlades “samhällsutvecklingen och de stora förändringarna på skolområdet” som skäl till behovet av en ny lärarutbildning.

Tio år senare kom nya reformer. Då ville regeringen införa en lärarutbildning som kunde garantera utbildningar av hög kvalitet till lärare och förskollärare. På höstterminen 2011 startade den nya lärarutbildningen som förändrats utifrån förslagen i regeringens proposition *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Hallsén, 2013, s. 37).

2.2 Statlig styrning av lärarutbildningen

Genom beslut i riksdag och regering kan staten bestämma villkoren för skolverksamheten och föra verksamheten i en viss riktning (Forsberg och Román, 2017, s. 608). Staten har olika typer av instrument till förfogande för att påverka skolans aktörer och skolverksamheten. Ett av dessa är att reglera genom påverkan, det vill säga ideologisk styrning. Både lärarutbildningen och skolan i sig själv är institutioner som i hög grad formar lärarna, och på så sätt är de båda viktiga ideologiska styrningsfaktorer (Forsberg & Román, 2017, s. 210–212).

Den svenska statliga styrningen av lärarutbildningen utmärks enligt Hallsén (2013, s. 45) av en “ingreppspolitik”. Denna ingreppspolitik legitimeras på politiska grunder. Eftersom skola och utbildning kan ses som politiska projekt kan lärarutbildningen fungera som ett verktyg för staten att nå fram till skolan, visa handlingskraft och möta kritik som riktas mot skolan.

Lärarutbildningen anses dock inte alltid ligga i fas med utvecklingen av skolan. Hallsén (2013, s. 44) menar att förändringar ofta först sker i skolan och att lärarutbildningen sedan anpassar sig efter dessa. Eftersom lärarutbildningsreformer är utdragna processer kan de

³ Man läser antingen två eller tre ämnen som motsvarar 240 eller 270 högskolepoäng. Om man läser Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) blir man inom ramen för sin examen enbart behörig i ett ämne.

förändringar som sker i en lärarutbildning knappt hinna genomföras innan förutsättningarna i skolan hunnit ändras igen.

Att utformningen av lärarutbildningen inte alltid är i fas med skolans villkor illustrerar också det glapp vi vill påvisa finns mellan utbildning och praktik. Att skolan dessutom styrs genom politiska beslut, där olika paradigmer är rådande vid olika tillfällen, skapar också skillnader i vilka förutsättningar lärare har när de kommer ut i arbetslivet. Det är således relevant att studera hur detta tar sig uttryck i lärarnas levda praktik.

3 Syfte och frågeställningar

Eftersom att ett av syftena med den nya lärarutbildningen var att ge lärarna fördjupade ämneskunskaper är vi intresserade av hur SO-lärarna uppfattar relationen mellan ämneskunskaper och undervisning i den nuvarande strukturen – särskilt med tanke på att lärarna i praktiken ofta kommer att undervisa i ämnen de inte är behöriga i. Syftet med denna uppsats är att undersöka hur nyutexaminerade SO-lärare uppfattar SO-ämnets organisering med undervisning i alla fyra SO-ämnena, och vilken betydelse eventuella kunskapsluckor får för deras undervisningspraktik.

Studien utgår från följande forskningsfrågor:

- Vilken inställning har de intervjuade SO-lärarna till SO-ämnets organisation?
- Vilken roll ser de intervjuade SO-lärarna att ämneskunskaperna spelar när de undervisar i de olika SO-ämnena?
- Vilken skillnad ser de intervjuade SO-lärarna mellan de ämnen de är behöriga respektive obehöriga i, när det kommer till undervisningen?

Svaren på uppsatsens frågeställningar kommer att vara till hjälp för att förstå vilken roll SO-lärare uppfattar att ämneskunskaper spelar i deras undervisningspraktik. I förlängningen kan resultatet bidra med fler perspektiv på vilken roll ämneskunskaper spelar för lärare. Enligt Almius et al. (2006) är många aspekter av SO-ämnet utforskade, och som översikten över forskningsläget nedan visar är det till stor del fortfarande det, exempelvis utifrån lärares perspektiv på SO-undervisning, och hur lärare upplever den nuvarande organiseringen av SO-ämnet. Denna undersökning är ett bidrag till att börja fylla denna lucka.

I uppsatsen diskuterar vi SO-ämnena som lärare är behöriga respektive obehöriga i. För enkelhetens skull har vi valt att i texten benämna dem som "behöriga ämnen" respektive "obehöriga ämnen".

4 Teoretiskt ramverk

Ämneskunskapernas roll i, och betydelse för, undervisningen, samt deras relation till lärares generella pedagogiska förmågor, är centrala när vi undersöker vilken betydelse den nuvarande SO-strukturen får för lärares undervisningspraktik. För att diskutera uppsatsens resultat har vi därför valt att använda Shulmans teori om lärares ämneskunskaper ("content knowledge") (1986). Denna teori kompletteras med hans modell över den process lärare genomgår i sin

undervisningspraktik där deras kunskapsbas utvecklas (Shulman, 1987). Dessa teoretiska utgångspunkter möjliggör en diskussion om vilken roll de intervjuade lärarna ser att ämneskunskaperna spelar i deras undervisningspraktik.

Trots att Shulmans teorier inte är de nyaste, menar vi att de är de mest relevanta för vår undersökning, eftersom vi med hjälp av dessa teorier kan diskutera ämneskunskaper och att omvandla dem till pedagogiska kunskaper, vilket är vad vår studie behandlar.

4.1 Olika typer av ämneskunskaper

Enligt Shulman (1986) kan lärares ämneskunskaper, det han kallar "content knowledge", delas upp i tre delar: "rena" ämneskunskaper ("subject matter knowledge", vidare refererat till som SMK), pedagogiska ämneskunskaper ("pedagogical content knowledge", vidare refererat till som PCK) och läroplanskunskaper ("curricular knowledge"). Det är SMK och PCK vi kommer använda oss av i vår studie.

SMK handlar om de faktiska kunskaper lärare har inom det ämne de undervisar i, i fråga om faktakunskaper, relevanta begrepp och teoretiska modeller. Att ha ämneskunskaper handlar också om att läraren kan förstå varför något är på ett visst sätt (Shulman, 1986, s. 9). När vi vidare i texten använder begreppet ämneskunskaper är det denna definition vi syftar på.

PCK uppstår när lärares ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper möts. PCK handlar om hur lärare på olika sätt omvandlar ämneskunskaperna för att kunna lära ut så bra som möjligt. Med god PCK vet lärare hur de på bästa sätt presenterar, exemplifierar och förklarar ämnet på ett sätt som gör det förståeligt för andra, och de har adekvata metoder till hands för att genomföra det. Läraren väljer metod utifrån vad som passar den specifika gruppen bäst. Till detta kommer även en medvetenhet om vad som gör vissa ämnen lättare eller svårare att lära sig, och vilka strategier man ska använda i olika situationer. Ämneskunskaperna, SMK, ses som skilda från, men väsentliga för, de pedagogiska ämneskunskaperna, PCK (Shulman, 1986, s. 9).

4.2 Pedagogiskt resonerande – utveckling av kunskapsbasen

Lärares olika typer av ämneskunskaper utgör en del av deras kunskapsbas. Det är utifrån kunskapsbasen, vilken kontinuerligt utvecklas när lärare praktiserar sitt yrke, som lärare motiverar de val de gör i undervisningen. Kopplat till teorin om kunskapsbasen presenterar Shulman en modell över hur det går till när denna kunskapsbas utvecklas hos lärare, i en process han kallar för pedagogiskt resonerande och handlande ("pedagogical reasoning and action") (Shulman, 1987). När vi analyserar resultaten i vår diskussion är resonerandet i fokus och för enkelhetens skull kommer vi vidare att referera till processen som enbart pedagogiskt resonerande.

PCK är central i processen, vilken består av sex steg: förståelse, omvandling, undervisning, utvärdering, reflektion och ny förståelse. Förståelse, för såväl ämnesinnehållet som pedagogiska frågor, utgör både början och slutet på processen; genom de övriga stegen uppnår läraren en ny och utvecklad förståelse. Grunden för förståelsen ligger i mötet mellan innehållet och pedagogiken, alltså i PCK:n.

Omvandlingsdelen av processen sker i planeringsstadiet – när läraren förbereder ämneskunskaperna för undervisning. Att planera undervisningen – genom att skapa en struktur för hur innehållet ska presenteras, förklaras och exemplifieras för elevgruppen – är kärnan i det pedagogiska resonerandet (Shulman, 1987, s. 16).

Det pedagogiska resonerandet slutar dock inte vid planeringen utan fortgår genom hela undervisningsprocessen. I den faktiska undervisningen i klassrummet handlar det om att ge förklaringar, granska elevernas arbeten, svara på frågor och leda diskussioner. Hur läraren genomför sin undervisning i klassrummet är kopplat till förståelsen för det ämne som lärs ut – ju bättre läraren förstår ett ämne, desto mer flexibla undervisningstekniker kan hen använda (Shulman, 1987, s. 18).

Också i utvärderingen spelar lärarens PCK stor roll. För att nå insikter om vad en elev förstår behöver läraren ha djupa kunskaper om såväl ämnesinnehållet som inlärningsprocesser (Shulman, 1987, s. 19).

Reflektion, slutligen, handlar om den del av processen där lärare lär sig själva, genom sina erfarenheter. Genom reflektionen uppnår läraren en ny förståelse – för ämnena som ska läras ut, för eleverna som ska undervisas och för de pedagogiska processerna.

Vi kommer att använda Shulmans teoretiska ramverk både teoretiskt och analytiskt. Vi kommer att använda hans begrepp SMK och PCK, samt delar av processen pedagogiskt resonande, i huvudsak de steg som handlar om planering, undervisning och bedömning, då det är dessa delar som är mest relevanta i förhållande till våra resultat.

5 Tidigare forskning

Det glapp i SO-ämnet som finns mellan utbildning och arbetsliv förefaller outforskat. I fråga om hur lärare förhåller sig till kunskapsluckor undersöker Björklund (2019) skillnaden mellan hur nyutbildade och erfarna samhällskunskapslärare på gymnasiet tar sig an undervisning i privatekonomi ("financial literacy education"). Ingen av lärarna har fått utbildning i ämnet och saknar således SMK. Björklund (2019) visar att erfarna lärare bygger undervisningen på praktisk, personlig erfarenhet av privatekonomi. Nybörjarlärarna å andra sidan, som i hans studie i samma utsträckning saknar den erfarenheten, vänder sig till de delar av samhällskunskapsämnet de kan bättre, i det här fallet nationalekonomi och statsvetenskap, och relaterar privatekonomiundervisningen till det.

Alvunger (2018) studerar vilken egenmakt SO-lärare känner i förhållande till kursplanerna i Lgr 11. Han konstaterar att gränserna mellan kursplanerna i de olika SO-ämnena är svaga och att många av förmågorna som testas är av en "abstrakt, generell och hierarkisk karaktär" (Alvunger, 2018, s. 495). Detta gör det möjligt för lärare att koppla samman innehåll från de olika SO-ämnena i sin undervisning. Även om Alvungers studie saknar ämneskunskapsperspektivet visar den strategier som SO-lärare använder sig av i sin undervisning. Dessa framkommer även i vår studie.

Lärares förhållande till, och utveckling av, SMK och PCK är mer studerat med de naturvetenskapliga ämnena som utgångspunkt. Här finns det olika uppfattningar om vilken betydelse SMK har för lärarnas undervisning. Kinds (2009) undersökning som avhandlar i vilken utsträckning lärandemålen hos elever uppnås när lärarkandidater i Storbritannien undervisar i NO-ämnena de har studerat på universitetsnivå jämfört med ämnena där de inte har gjort det ligger nära vår studie. Lärarkandidater ska här förstås som studenter vilka går ett års praktisk lärarutbildning, ungefär motsvarande ett års verksamhetsförlagd utbildning, det vill säga den svenska lärarutbildningens praktik, innan de börjar arbeta som lärare, ungefär motsvarande den svenska lärarutbildningens KPU-program (Kompletterande pedagogisk utbildning). Resultaten hon presenterar är något motsägelsefulla: de indikerar att god SMK hjälper lärarkandidater att välja lämpliga undervisningsstrategier, men de mest framgångsrika lektionerna, i termer av uppnådda lärandemål, sker i de ämnena som lärarna inte studerat – särskilt under de första åren. Detta hänger enligt Kind (2009) ihop med att lärarkandidaterna har bristande självförtroende i de ämnena där de saknar ämneskunskaper. De jobbar hårt för att kompensera detta, vilket leder till mer framgångsrika lektioner.

Appleton och Kindt (1999) studerar NO-lärarkandidaters uppfattning om att undervisa i de olika NO-ämnena. Resultaten pekar på att ju bättre självförtroende lärarna har i fråga om ämneskunskaper, desto mer risker vågar de ta i undervisningen. Har de sämre självförtroende använder de sig av tryggare metoder, exempelvis undervisning utifrån läroböckerna. Appleton och Kindts (1999) resultat om lärarnas upplevda frihet i ämnena de kan bättre stöds av Kinds (2009) resultat.

Hashweh (1987) studerar NO-lärare med ämneskunskaper på universitetsnivå i biologi respektive fysik när de undervisar i båda ämnena, och hur deras undervisning påverkas av deras SMK – eller avsaknad av den. Hashwehs (1987) resultat motsäger Appleton och Kindt (1999): han menar att SMK är en förutsättning för att alla kunna ta ut relevant ämnesinnehåll för undervisning. Precis som Appleton och Kindt (1999) pekar han på att lärare som saknar SMK blir mer textboksbundna. Han menar dock alltså att detta inte behöver vara grund för en effektiv undervisning, vilket ska förstås som att relevant ämnesinnehåll lärs ut till eleverna, eftersom lärarna inte kan omvandla detta ämnesinnehåll på ett lika framgångsrikt sätt, i fråga om att ta ut de mest relevanta delarna.

Kopplat till undervisning i obehöriga ämnen undersöker såväl Appleton och Kindt (1999) som Kind (2009) vilken betydelse kollegialt stöd har för att underlätta för lärarkandidaterna. Kollegialt stöd innebär att det finns mer erfarna lärare vilka lärarkandidaterna kan vända sig till för hjälp och stöd. Kollegialt stöd innebär att det finns mer erfarna lärare vilka lärarkandidaterna kan vända sig till för hjälp och stöd. Appleton och Kindt (1999) anser att det är betydelsefullt i alla ämnen, medan Kind (2009) menar att det enbart är betydelsefullt i de ämnena lärarna inte har studerat.

Det finns alltså olika uppfattningar om hur SMK, eller brist på densamma, påverkar undervisning och lärares upplevelse av undervisningen. Här kan vår studie, utifrån lärarnas eget perspektiv, bidra. Vidare motiveras vår studie starkt av hur utforskat det glapp som finns

mellan utbildning och praktisk verklighet är. Utöver lärarperspektivet på ämneskunskapernas roll just i SO-ämnena hjälper vår studie alltså till att fylla luckan i forskningen kring lärares uppfattning om strukturen med undervisning i alla fyra ämnena.

6 Metod

6.1 Kvalitativ metod – semistrukturerad intervju

Vår studie tar sin ansats i en kvalitativ metod. Anledningen är att man i en kvalitativ metod studerar färre personer än i en kvantitativ studie, samtidigt som man går djupare in i materialet. Kvalitativa metoder möjliggör detaljerade svar med förankring i verkligheten. Den tillåter också fler och mer motsägelsefulla och tvetydiga svar (Denscombe, 2017, s. 427). För att fånga upp olika perspektiv på SO-lärares syn på ämneskunskaper och ämnets organisering menar vi att en kvalitativ metod är lämpligast.

Enligt Esaiasson et al. (2017, s. 262) är samtalsintervjun en bra metod för att få veta “hur människor själva uppfattar sin värld”. Lärarnas syn på olika fenomen får vi lämpligast direkt från dem. Intervjun ger oss möjlighet att samla in oväntade svar och ger oss möjlighet till följdfrågor. Lärarperspektivet skulle också gå att få genom exempelvis enkätundersökningar eller, i den mån det finns att tillgå lämpligt material, kvalitativ textanalys, men ingen av de metoderna ger möjlighet till följdfrågor och att vara flexibel i fördjupningar. Kvalitativ textanalys blir därtill väldigt styrd utifrån vilka ämnen som tas upp i eventuella texter på temat, vilket skulle göra det svårare att få in alla perspektiv vi vill studera.

Den typ av intervju vi valt är den semistrukturerade. Kännetecknande för en semistrukturerad intervju är bland annat att alla får svara på samma typ av frågor, att man försöker täcka samma teman i alla intervjuer (snarare än att ett strikt frågeprotokoll följs) och att alla intervjuer är ungefär lika långa (Gillham, 2008). Vi menar att en semistrukturerad intervju gör att vi behåller fokus på vår frågeställning, samtidigt som den något friare formen ändå öppnar upp för olika infallsvinklar och ger lärarna möjlighet att utveckla de delar som är viktigast för dem.

6.2 Urval

Inför den här studien har vi gjort ett subjektivt urval, det vill säga ett medvetet urval baserat på informanternas särskilda kännetecken (Denscombe, 2017, s. 67), där vi har sökt informanter utifrån följande kriterier: Informanterna ska vara lärare med lärarlegitimation, och de ska ha undervisat och satt betyg i SO-ämnena under minst en termin och max fem år. De ska vara behöriga i minst ett och max tre av de fyra SO-ämnena.

Avgränsningen på max fem års erfarenhet bygger vi på ett eget antagande om att kunskapsluckorna, i form av avsaknad av formell ämnesutbildning, och deras påverkan på lärares undervisningspraktik, jämnas ut med tiden, när lärare kontinuerligt arbetar med även dessa ämnen. Då synen på kunskapsluckor är central i vår undersökning vill vi undvika att lärarna har arbetat så pass länge att kunskapsluckorna i de obehöriga ämnena på så sätt fyllts

igen. Av samma anledning är det viktigt att lärarna har minst ett SO-ämne de inte studerat på universitetsnivå.

Några saker att tänka på vid urvalet av informanter vid intervjuundersökningar är att det ska vara främlingar och att det ska vara ett litet antal (Esaiasson et al. 2017, s. 268). Att det ska vara främlingar beror på att intervjuer med vänner riskerar att bli sämre för att den som intervjuar kan ta svaren för givna samt att det kan vara lättare som informant att öppna upp sig inför någon man inte känner. Antalet informanter handlar om att man inte behöver göra fler intervjuer än att "teoretisk mättnad" uppstår, det vill säga att inga nya perspektiv förs fram i intervjuerna (ibid.).

I ett första steg sökte vi kontakt med informanter via sociala grupper på internet. Vi publicerade vår intervjuförfrågan (se bilaga 1), där vi presenterade oss själva och studiens syfte i grupperna, och fick svar från sex lärare vilka uttryckte intresse för att delta i undersökningen. Av dessa var det två vi valde bort på grund av att de inte passade in i urvalskriterierna (på grund av för lång erfarenhet). Utöver det fick alla som uttryckte intresse av att vara med i vår studie delta. Vi ville ha något fler informanter för att känna oss trygga i att vi skulle nå teoretisk mättnad, varför vi vände oss till bekanta och bekantas bekanta som kunde passa in i urvalet. Dem kontaktade vi med intervjuförfrågan via mail. Hur vi förhöll oss till att inte alla informanter var främlingar diskuterar vi nedan, under *Genomförande*. Alla informanter deltog frivilligt, och flera motiverade sitt deltagande med att frågeställningen var något de själva hade reflekterat över.

I studien deltog sju stycken informanter, med olika kön och ålder och som är verksamma i olika delar av landet. Skälen till att det blev just sju stycken är rent praktiska: dels är det en övervägning i förhållande till hur många intervjuer som är rimligt inom ramen för den här studiens storlek, dels är det en fråga om hur många informanter vi fick tag på. Vi bedömer dock att vi uppnådde teoretisk mättnad, i det att de sista intervjuerna inte lyfte fram några egentligt nya perspektiv.

Som informantförteckningen nedan visar är de flesta informanterna behöriga i två ämnen. Historia är det vanligaste ämnet att vara behörig i, geografi det minst vanliga. Den vanligaste kombinationen är historia och samhällskunskap.

För att säkerställa anonymiteten har informanterna fått fiktiva namn.

Tabell 1. Översikt över informanter

Intervjuobjekt	År som behörig lärare i SO-ämnena	Ämnen informanten har behörighet i
Albin	Snart 1 år	Historia och samhällskunskap (har också högskolepoäng i geografi)
Birgitta	5 år	Historia och samhällskunskap (nästan behörig i geografi)
Charlie	3 år	Historia
Diana	4 år	Samhällskunskap och religion
Edvin	3 år	Historia och samhällskunskap
Filip	2 år	Historia, religion och geografi
Gustav	Ett halvår	Religion

6.3 Intervjuguide

Medan vi väntade svar från informanter som var intresserade av att delta i studien skrev vi intervjuguiden (se bilaga 2). Vi antecknade frågor vi tänkte kunde vara relevanta och såg att många frågor liknade varandra och tillhörde samma kategori. Vi organiserade våra frågor efter dessa kategorier och tog bort frågor som inte var relevanta för studien. Efter bearbetning satt vi igen med frågorna vi använde och som finns i intervjuguiden.

Vi lade till två frågor underveis i intervjuerna: informanternas ålder och om det finns ett SO-ämne informanten tyckte det var särskilt viktigt att ha kunskaper i – utifrån ett lärar- och undervisningsperspektiv. Frågorna lades till eftersom vi undrade om dessa faktorer skulle ge oss något ytterligare till vår studie. I efterhand visade det sig att detta inte tillförde studien något särskilt då exempelvis informanterna hade relativt samma ålder.

Med facit i hand kan vi tänka att det var frågor som vi borde haft med från första början. Det hade varit möjligt att i efterhand kontakta de informanter som inte fick anledning att svara på dessa frågor, men vi valde bort detta på grund av att vår intervjufrågan gällde ett intervjutillfälle à tjugo minuter.

6.4 Genomförande

Möjligheterna till fysiska träffar var begränsade på grund av covid-19. Intervjuerna genomfördes därför via videokonferenstjänsten Google Hangouts. Intervjudeltagarna skickades en unik länk en stund innan intervjutillfället. Under intervjun ledde en av oss intervjun och den andra var observatör. Vi ledde varannan intervju, och den som var observatör gavs i slutet av intervjun möjlighet att ställa kompletterande frågor. Intervjuerna utgick från intervjuguiden (se bilaga 2) men med tanke på den semistrukturerade intervjuens karaktär besvarades frågorna ibland i en annan ordning.

För en effektiv intervju är det viktigt att intervjudeltagarna känner till både vad forskningen handlar om, och vad som förväntas av dem som informanter. En del i detta är att se till att tiden och platsen för genomförandet av intervjun passar informanten (Gillham, 2008, s. 111). Forskningens syfte presenterades i intervjufrågan. Informanterna fick sedan själva välja tid för intervjun. Eftersom intervjuerna skedde digitalt kunde de dessutom välja var de skulle sitta. Även om vi inte kan garantera att de satt på en för dem behaglig plats tänker vi att det ökar chanserna för att den för dem kändes trygg och bekväm.

Vår initiala plan var, som vår intervjufrågan visar, att intervjuerna skulle pågå cirka 20 minuter. Motivet till vårt val att hålla längden på intervjuerna relativt korta var att vi såg en risk i att potentiella informanter skulle bli avskräckta av att behöva avsätta för mycket tid; en annan att hålla transkriberingstiden nere. För majoriteten av informanterna tog intervjuerna snarare runt en halvtimme. När vi närmade oss 20 minuters intervjutid var vi noga med att informera om det, och få godkännande om att ställa ytterligare frågor, vilket alla informanter ställde sig jakande till. Vi hann behandla alla delar av intervjuguiden i samtliga intervjuer.

Innan varje intervju inleddes informerade vi informanten om att intervjun skulle spelas in, och bad om godkännande för detta, vilket vi fick från samtliga.

I en studie bör man ta ställning till om huruvida provintervjuer ska genomföras. (Esaiasson et al. 2017, s. 277). Vi gjorde inga provintervjuer. Under intervjuernas gång lade vi till två frågor som beskrivits under *Intervjuguide*. I stort följde dock intervjuerna intervjuguiden så som den var planerad från början, varför vi inte kan se att de hade blivit särskilt annorlunda av att genomföra provintervjuer.

Esaiasson et al. (2017, s. 276) lyfter även risken för intervjuareffekter, det vill säga att vem som ställer frågorna kan påverka vilka svar som ges. Här kan det vara värt att nämna att när bekanta intervjuades var vi noga med att det var den som inte hade någon koppling till informanten som ledde intervjun. Det är svårt att veta med säkerhet, men enligt vår bedömning påverkades inte informanternas svar av eventuella intervjuareffekter. Exempelvis vågade även de bekanta dela sådant som fick dem att känna sig otrygga eller osäkra.

6.5 Bearbetning och analys

Vi transkriberade de intervjuer vi själva ledde, och delade dem sedan med varandra. Efter transkriberingen läste vi alla intervjuer, först var för sig och därefter tillsammans, för att säkerställa att vi förstod dem på samma sätt och därmed säkerställa reliabiliteten. Utifrån intervjuerna identifierade vi olika innehållsliga kategorier, baserade på de vanligast förekommande synpunkterna som lyftes fram under intervjuerna, och som vi ville se närmare på. Dessa kategorier motsvarar rubrikerna i resultatdelen. Närmast liknar detta förfarande det som Esaiasson et al. (2017, s. 280) kallar för kategorisering – att identifiera tankar som förekommer, eller inte förekommer, samt om intervjupersonerna är för eller emot något.

I den initiala analysen delade vi upp kategorierna mellan oss och analyserade några var. Rent praktiskt gick analysen till så att vi identifierade alla repliker som behandlade kategorins

specifika tema och sammanställde dem. Utifrån detta mer koncentrerade material kunde vi identifiera ”underkategorier” samt frekvensen av de olika synpunkter som uppenbarade sig. Genom att ha läst och arbetat med intervjuerna har vi båda god kännedom om intervjuernas innehåll utifrån alla kategorier vi identifierat. Efter en första analys diskuterade vi därför resultaten tillsammans, för att säkerställa att vi tolkat intervjuerna på samma sätt och att alla relevanta delar lyfts fram. Våra tolkningar av materialet stämde överens.

Efter att ha sammanställt resultaten i en text valde vi ut tre resultat vilka vi såg som särskilt framträdande, i fråga om att det var särskilt ofta återkommande synpunkter. Dessa valde vi att gå vidare med och diskutera i relation till Shulmans teorier och till den tidigare forskning som presenterats ovan.

För att vår tolkning ska vara så objektiv som möjligt har vi försökt att ha ett ”öppet sinne” under bearbetningen av datan. Vi har inte utgått från någon hypotes utan försökt se vilka olika perspektiv som finns på våra frågeställningar.

Det som kan vara viktigt att lyfta fram här är att vårt resultat bygger på vår tolkning av informanternas utsagor. När vi lyfter fram att det går att visa olika ståndpunkter utifrån informanternas svar på olika frågor är det alltså vår tolkning av dessa perspektiv. Vi kan inte helt garantera att andra personer, med annan bakgrund eller annat perspektiv, hade tolkat resultaten på precis samma sätt. För transparensens skull är vi som är uppsatsförfattare 26 respektive 28 år och har studerat religion respektive historia. I skrivande stund läser vi båda Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU). Vår utgångspunkt för studien är att genomföra ett examensarbete. Frågeställningen är något vi själva funderat på under utbildningen och som är relevant för oss när vi startar vår lärarkarriär.

6.6 Validitet och reliabilitet

Validitet handlar om i vilken utsträckning man mäter det man säger att man vill mäta. Här skiljer Esaiasson et al. (2017, s. 58–59) mellan begreppsvaliditet och resultatvaliditet. Begreppsvaliditet handlar om hur frågeställningen görs konkret och forskningsbar i undersökningen, det vill säga hur undersökningen operationaliseras, medan resultatvaliditeten handlar om huruvida man mätt det man påstår att man mäter. Begreppsvaliditeten är god om man lyckats översätta forskningsfrågorna på ett sådant sätt så att det går att få svar på sin frågeställning. God begreppsvaliditet tillsammans med god resultatvaliditet, det vill säga att undersökningen har hög tillförlitlighet, leder till god resultatvaliditet.

För att uppnå god begreppsvaliditet ska det finnas en ”överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator” (Esaiasson et al. 2017, s. 58). Det vi ämnar undersöka är hur lärare ser på SO-ämnets organisering och vilken roll ämneskunskaper, eller bristen på dessa, spelar i deras undervisning. För att kunna diskutera ämneskunskapers roll är det viktigt att ordet *kunskap* definieras. Som vi visar under *Teoretiskt ramverk* har vi utgått ifrån Shulmans (1986) definition av olika kunskaper. Resultaten visar att de intervjuade lärarna ser att kunskap kan finnas på olika nivåer och de kunskaper de behöver för att lära ut till eleverna är en sådan nivå. Vi menar att denna nivå motsvarar Shulmans (1986) definition av SMK. Att

vi diskuterat begreppet kunskap med lärarna ökar sannolikheten att vi använder begreppet på samma sätt.

I fråga om begreppsvaliditet kan det också vara relevant att påpeka att vår frågeställning är ganska bred. Som vår intervjuguide visar har vi försökt täcka in flera olika aspekter av synen på ämneskunskapernas roll i SO-undervisningen, och vi anser att vi utifrån dessa frågor kan besvara vår frågeställning på ett rättvist sätt. Dock är vi ödmjuka inför att det kan finnas fler perspektiv på frågan som till viss del skulle kunna ha modifierat resultaten.

Reliabiliteten brister oftast enligt Esaiasson et al. (2017, s. 64) på grund av slump- eller slarvfel under datainsamling och i databearbetningen. I några av intervjuerna var det enstaka ord som inte gick att urskilja i inspelningarna. Enligt vår tolkning var inga av dessa ord betydelsebärande på så sätt att de påverkade analysen av resultatet.

Längden på intervjuerna begränsade hur mycket vi hann gå på djupet i frågor där informanterna kanske hade haft mer utvecklade svar att ge. I slutet av intervjun fick informanterna möjlighet att utveckla eller lägga till något annat som vi inte hade frågat om men som de tyckte var viktigt eller som de önskade dela. Förhoppningsvis gjorde denna möjlighet att vi ändå lyckades samla in all relevant information. Det är möjligt att det skulle ha kunna framkommit svar i de första intervjuerna angående den fråga vi lade till efter intervju nummer tre som skulle kunna ha kompletterat eller modifierat våra resultat.

Resultatvaliditeten motsvarar enligt Esaiasson et al. (2019, s. 59) den interna validiteten. Vi menar att vi utifrån vår studie kan dra slutsatser om hur de intervjuade lärarna ser på de ämnen som kommer fram i vår frågeställning och att varje lärares enskilda uppfattning bidrar med svar. Resultatet bygger som tidigare nämnts på våra tolkningar av informanternas svar. Även om vi genomfört analysen på ett systematiskt sätt, och känner oss trygga i de resultat vi lyfter fram, finns det givetvis risk att andra personer hade kunnat tolka våra resultat annorlunda.

Givet studiens ringa antal analysenheter är det svårt att dra några slutsatser som skulle vara giltiga för en större population. Den externa validiteten, det vill säga möjligheten till generalisering av slutsatserna (Esaiasson et al. 2017, s. 59), är därför begränsad.

6.7 Etiska principer

I forskningsstudier är det alltid viktigt att följa forskningens krav på etiska överväganden för att säkerhetsställa att ingen kan lida skada av intervjuerna och att allt kan godkännas av forskarprofessionen. Vi har i följande stycke utgått från de fyra punkter om etiska principer som Denscombe (2017, s. 438) lyfter fram.

6.7.1 Skydda deltagarnas intresse

Vår bedömning är att vår studie inte kan orsaka informanterna någon form av skada, varken fysisk, psykisk eller personlig. Vi är medvetna om att våra frågor är personliga och kan väcka känslor hos informanterna. Eftersom informanterna kunnat välja om de vill svara på frågan

eller avstå, samt såväl muntligt som skriftligt fått en tydlig beskrivning av studien, anser vi att de etiska grundprinciperna följts.

6.7.2 Garantera att deltagandet är frivilligt och baserat på informativt samtycke

Alla våra informanter deltog frivilligt i studien. De fick information om studiens syfte och innehåll (se intervjuförfrågan, bilaga 1) innan de valde att delta. Under inledningen av intervjuerna påmindes informanterna om möjligheten att dra sig ur. Ingen av våra informanter valde att göra det. Vi fick ett skriftligt samtycke från informanterna när de svarade på intervjuförfrågan.

6.7.3 Undvika falska förespeglningar och bedriva forskning med vetenskaplig integritet

Vi har i vår kommunikation med informanterna och vår handledare varit öppna med vårt tillvägagångssätt och syfte med forskningen. Det har inte funnits sponsorer eller andra som haft intresse av vår studie. Vår studie motiveras av att det är ett examensarbete och att forskningsfrågorna är frågor vi som studenter har funderat på och önskat fördjupa oss i.

6.7.4 Följa den nationella lagstiftningen

Vi har i vår forskning följt de nationella lagarna. Informationen och kontaktinformation till informanterna ligger på lösenordsskyddade sidor som bara vi som skriver uppsatsen har tillgång till. Vi har genom tillstånd från informanterna spelat in intervjuerna och fått tillåtelse att använda informationen som har framkommit i dessa.

7 Resultat

7.1 SO-ämnets organisering

Resultatet visar på skillnad i uppfattningar hos de intervjuade lärarna om hur SO-ämnet bör organiseras. Här beskriver vi de fördelar och nackdelar lärarna tar upp.

För enkelhetens skull skiljer vi i detta avsnitt på "ämneslärare", som här representerar lärare vilka enbart undervisar i de ämnen de är behöriga i, och "SO-lärare", som undervisar i alla fyra SO-ämnena (även om vi är medvetna om att SO-lärare i praktiken även är ämneslärare). Majoriteten av de lärare vi intervjuat arbetar på skolor där man som SO-lärare undervisar i alla fyra SO-ämnena, oavsett vilka av ämnena man är behörig i. En informant, Edvin, har testat att arbeta som ämneslärare för några klasser i enbart sina behöriga ämnen, genom ett testprojekt på sin skola. I andra klasser undervisar han i alla SO-ämnena.

Det finns skilda uppfattningar bland lärarna i fråga om hur SO-ämnet bör organiseras. Ungefär hälften av lärarna tycker att det bästa är att undervisa i alla fyra ämnena och andra hälften skulle föredra att enbart undervisa i de ämnena de är behöriga i. Birgitta svarade att hon är "mycket nöjd [med att undervisa i alla fyra ämnen], jag skulle inte vilja ha det på något annat sätt" medan Diana menar att "det skulle ju såklart vara bättre om man fick jobb inom de ämnena man var bäst på och hade pluggat till". Samtidigt kan de flesta lärarna se att det finns både fördelar och nackdelar med båda sätten att organisera på.

Edvin, som testat båda strukturerna, ser i likhet med många andra av lärarna, både fördelar och nackdelar med att bara undervisa i de behöriga ämnena. Han tycker det var tråkigt att ”ge upp ämnen” när han gick över till ämneslärarstrukturen, för ”alla ämnen är ju spännande på sitt sätt”. Han medger att denna struktur har sina utmaningar: man behöver mer tid för att diskutera och samordna undervisningen med läraren i de andra SO-ämnena, för att kunna få till de ämnesövergripande kopplingar som uppstår mer organiskt om man undervisar i alla SO-ämnen själv. Det är också viktigt att det finns personkemi med den man samarbetar med.

7.1.1 Fördelar och nackdelar med olika slags organisering

Oavsett inställning är de flesta av de intervjuade lärarna medvetna om att det finns både fördelar och nackdelar med de olika strukturerna. De fördelar som tydligast förs fram med att undervisa i alla SO-ämnena är att det är lättare att samarbeta med sig själv, att det är tidsbesparande och att relationen till eleverna gynnas av att träffa dem mer, vilket lärarna menar i förlängningen även gynnar undervisningen. Den främsta fördelen med att undervisa enbart i ämnen där man har behörighet är att ämneskunskaperna gör att informanterna säger att de känner sig som ”bättre” lärare.

Birgitta säger att det är lättare att ”samarbeta med sig själv” och att det underlättar när det handlar om att ha tid för allt som står i kursplanen. De flesta vi har intervjuat berättar att de ofta arbetar ämnesöverskridande för att hinna med. Diana uttrycker att hon hellre hade velat arbeta som ämneslärare. Samtidigt ser hon positiva aspekter av SO-ämnets nuvarande organisering, både för lärare som sparar tid, och för eleverna som får möjlighet att se arbetsområden från olika perspektiv.

Edvin, som har testat på båda strukturerna, lyfter också att en fördel med att vara ämneslärare är att man har färre ämnen att undervisa i och att man har en hel termin på sig för ett ämne, även om man har färre lektioner. Informanterna påpekar också likheterna mellan kunskapskraven. Det gör att de kan ge feedback i ett ämne, vilken eleverna kan ta med sig i de andra ämnena. Birgitta ser det som positivt att alla SO-ämnena läses tillsammans eftersom hon annars är rädd för att ämnet blir uppdelat i olika ”öar” som inte hänger ihop med varandra.

Jag tror inte på den synen på kunskap. – Birgitta

En annan positiv aspekt som flera av informanterna lyfter när det kommer till att arbeta som SO-lärare är att eleverna har samma lärare att förhålla sig till under längre tid. Bland annat Charlie och Birgitta lyfter fram att detta är viktigt för relationen till eleverna. Gustav, som är mer positiv till att jobba som ämneslärare, antyder att det ändå kan vara bra för eleverna att vänja sig vid att ha flera olika lärare.

Resultatet visar att de fördelar som informanterna ser med att jobba som ”ämneslärare” huvudsakligen verkar handla om att de då får fokusera på att undervisa i de ämnen de kan bäst. Flera av informanterna som önskar en ämneslärarstruktur menar att de har mer kunskaper och en djupare förståelse inom ämnet/ämnena de är behöriga i, vilket de uttrycker gynnar undervisningen.

7.2 Synen på ämneskunskapernas betydelse för undervisningen

I vår studie uttrycker informanterna att deras ämneskunskaper i de behöriga ämnena är till hjälp när de ska undervisa i obehöriga ämnen. Resultaten pekar också på att det är viktigt för dem att känna att de kan tillräckligt mycket om ett ämnesområde för att kunna undervisa eleverna. Geografiämnet utmärker sig som det ämne lärarna uttrycker att de känner sig mest osäkra på.

Oavsett inställning till SO-ämnets struktur är det ingen av lärarna som tar upp det som ett problem att behöva läsa in sig på och undervisa i ett nytt SO-ämne – även om många medger att det kommer med vissa utmaningar. De förmågor man får på universitetet i fråga om allmänbildning och att kunna ta ut vad som är viktigt och relevant i ett material lyfts fram som en anledning till att det är görbart, att man som vuxen och lärare redan ligger före eleverna kunskapsmässigt. Diana uttrycker att det ligger i alla SO-ämnenas natur att man som lärare kontinuerligt får läsa in sig på kunskaper. Hon tar som exempel att samhällskunskapsämnet är mer föränderligt än exempelvis historia, vilket gör att man under årens gång som lärare kan behöva läsa på mer där, även om man har behörighet i samhällskunskap.

Framför allt lyfter flera av lärarna det personliga intresset för SO-ämnet som helhet som något som underlättar undervisningen. Det personliga intresset gör det lättare att ta sig an även SO-ämnena man inte har behörighet i. Det beskrivs i termer som att det är ”kul och intressant – privat, liksom” (Charlie) och att man ”ser ett nöje” (Filip) i att läsa på om de andra ämnena: ”en blandning mellan fritid och arbetstid” (Filip).

Kopplat till det personliga intresset för SO-ämnet som helhet lyfter många fram likheterna mellan SO-ämnena – särskilt mellan religion, historia och samhällskunskap – och hur det är till hjälp i undervisningen. Flera av lärarna som saknar behörighet i religion uttrycker att de är hjälpta av framför allt historiekunskaper i religionsundervisningen, likväl som att Gustav med behörighet i religion ser sig hjälpt av religionen i historieundervisningen. Edvin lyfter fram kopplingen mellan samhällskunskap och religionskunskap.

Det är de lärare i studien som är behöriga eller har högskolepoäng i geografi vilka lyfter fram hur geografiämnet är kopplat till andra SO-ämnena. Birgitta, exempelvis, har högskolepoäng i geografi:

Eftersom jag är behörig i samhällskunskap och har läst mycket geografi så har jag ju inga problem med liksom religion i olika delar av världen och koppla det till samhällen i olika delar av världen. – Birgitta

Också Albin, med högskolepoäng i geografi, ser att “stora delar av geografiämnet är väldigt likt samhällskunskap”. Av de informanterna som saknar högskolepoäng i geografi är det ingen som tar fram geografiämnets koppling till de övriga SO-ämnena.

Utöver de innehållsliga beröringspunkterna mellan SO-ämnena tar Diana även upp att det finns likheter mellan ämnena i fråga om struktur, när det kommer till hur man pratar om ana-

lys och orsakssamband. Hon säger att det är till hjälp i undervisningen i de ämnen man saknar behörighet i.

I fråga om likheter mellan SO-ämnena och huruvida kunskaper i de olika SO-ämnena går att föra över till andra ämnen sticker synen på geografi och religion ut. Det är de ämnen som minst antal av de intervjuade lärarna har behörighet i, men lärarna resonerar om de två ämnena på olika sätt.

7.2.1 Religions- och geografiundervisningens utmaningar

I fråga om religion verkar de upplevda problemen handla om att som obehörig diskutera de delar av religionsundervisningen som är mer teoretiska och filosofiska, än de rena faktakunskaperna. Albin och Birgitta, som är behöriga i historia, tog upp detta och menade att de framför allt var hjälpta av religionshistorian och att det är överkomligt läsa in grunddragen i de olika religionerna. Svårigheterna att undervisa i religion säger de uppstår när de kommer in på livsfrågor och mer filosofiska delar av religion – delar som enligt dem inte är lika lätta att läsa sig till som rena ämneskunskaper. Problemen med religion handlar alltså om frågor på en mer filosofisk nivå – till skillnad från geografiämnet, vilket oftare togs upp som ett utmanande ämne, och där svårigheterna handlar om ämneskunskaper.

Geografiämnet är ett tydligt exempel på den betydelse som både det personliga intresset och närheten mellan ämnena spelar för att lärarna ska känna sig bekväma i undervisningen. Många av lärarna uttrycker en viss oro över att undervisa i geografi, vilket de kopplar till just de mer naturvetenskapliga elementen i geografiämnet, vilka ligger långt ifrån SO-ämnet i övrigt. Här verkar därför antal högskolepoäng spela en större roll för lärarna än i de övriga SO-ämnena. Därtill uttrycker informanterna att det saknas ett personligt intresse i samma utsträckning som för de andra ämnena, vilket också skulle kunna kopplas till att det inte finns lika stor närhet till de övriga SO-ämnena.

I våra intervjuer kommer geografiämnet flera gånger upp som det ämne lärarna uttrycker sig i mest negativa ordalag kring:

Sen är jag väl lite orolig för olika delar av geografin kanske... Det kan vara skrämmande. – Filip

Flera av de vi har intervjuat uttrycker att de ser på geografi som det svåraste ämnet eller det ämne de är minst bekväma med.

Jag kan till exempel inte vara en engagerad lärare när jag ska lära ut Sveriges landskap, hur mycket jag än försöker så... (skratt). – Diana

Detta kopplar tillbaka till resultaten ovan att lärarna anser sig hjälpta av sitt personliga intresse i undervisningen i de obehöriga ämnena.

Utöver att inte lika många lärare verkar ha ett personligt intresse för geografi, pekar resultaten också på att de likheter som finns mellan SO-ämnena. Dessa likheter anser sig lärarna hjälpta

av i de andra ämnena men till viss del saknas detta i geografi, vilket gör undervisningen mer utmanande där. Det är enbart “NO-delarna”, alltså de naturvetenskapliga aspekterna, av geografiämnet som ses som problematiska. Det svåra exemplifieras bland annat som “väder och vind, kontinentalplattor och vulkaner och gneis och fan” (Charlie) samt att det är “klurigt att prata om erosion och variabler och hur vindar uppstår och sån där” (Edvin).

De naturvetenskapliga delarna av geografiämnet gör två lärare, Edvin och Charlie, osäkra på om alla delar av geografiämnet alls hör hemma i SO, eller om det snarare borde vara en del av NO. Edvin säger att vissa delar, som till exempel demografi, levnadsvillkor och handel, ligger närmre andra SO-ämnena, medan andra delar ligger mellan SO och NO. Detta gör att de har mindre ämneskunskaper, måste läsa på mera och inte känner sig bekväma med de delarna av ämnet. Charlie säger att “[naturgeografien] definitivt hör hemma där, men det är inte klockrent”.

En tydlig tendens i våra fynd är att ju mer ämneskunskaper man har i geografi, desto mindre ser man på ämnet som svårt eller problematiskt. Lärarna som är behöriga i geografi uttrycker ingen oro över de mer naturvetenskapliga delarna av geografin. Birgitta läste kurser i geografi efter att hon börjat jobba som lärare, för att hon upplevde att det ämnet låg längst från hennes behörighet. Hon ser geografi som ett viktigt ämne, och upplever, till skillnad från flera andra informanter, att geografiämnet har blivit mer “samhällskunskapsfierat” och att “NO:n har delvis försvunnit”, något hon menar är en tråkig utveckling eftersom NO-delarna är viktiga för elevernas förståelse gällande andra delar av geografin, exempelvis växthuseffekten. Samtidigt som majoriteten av lärarna uttrycker oro inför och svårigheter i att undervisa om geografiämnet finns det också delar av ämnet lärarna är positiva till att undervisa. Det framkommer att geografi är ett ämne som de gärna arbetar ämnesöverskridande med, både med andra SO-ämnena och med NO- och språkämnen.

7.2.2 Ämneskunskaper på olika nivåer

Hur mycket kunskaper anser sig då lärarna behöva för att kunna undervisa på högstadiet även i ämnen de inte har behörighet i? Ingen av lärarna verkar tycka att den nivå eleverna ska lära sig på är särskilt avancerad.

Vi pratar ju om en nivå som en femtonåring ska klara. – Birgitta

Edvin och Filip tar dock upp att de känner att de behöver kunna mycket mer än eleverna för att undervisa; för att kunna förklara för eleverna på ett lättbegripligt sätt krävs det att kunskapen är djupare än vad som står i deras läroböcker. Här verkar det som att lärarna ser kunskapen på flera nivåer: den nivå som krävs för att lära ut ämnet till eleverna, och den nivå som man uppnår genom universitetsstudier. Universitetsstudier förefaller ge en mer övergripande, teoretisk förståelse för ett ämne – vilket inte nödvändigtvis är så mycket kunskaper som lärarna uppfattar krävs inom ett ämne för att kunna lära ut det till elever. Det handlar alltså om det eleverna ska kunna, det lärarna behöver kunna för att lära ut och så mycket ämneskunskaper som de får genom universitetsstudier.

De flesta av lärarna säger att de upplever att kunskapsluckorna börjar jämna ut sig med tiden: när de får erfarenhet av att undervisa i alla ämnena lär de sig det som de behöver kunna för att lära ut. Samtidigt är det flera av lärarna som poängterar att det inte är samma sak som att ha studerat ett ämne på universitetet. Albin menar att det inte går att jämna ut kunskaperna helt, även om man arbetar sig igenom det centrala innehållet, eftersom det skulle vara att ”nedvärdera universitetsutbildningen”. Filip menar att det handlar om vilken typ av kunskaper man får med sig från universitetet.

Även om man klarar av innehållet [man undervisar] så har man kanske inte själv en mycket mer utvecklad och större förståelse för ämnet, kanske i alla fall inte på ett teoretiskt plan och definitivt inte på en metanivå. – Filip

Filip säger dock att ämnesdiskussioner på metanivå inte är en typ av diskussion han har med eleverna. Han menar således att undervisningen inte påverkas av avsaknaden av kunskaper på metanivå.

Ytterligare en lärare, Birgitta, menar att det inte finns så många likheter mellan den statsvetenskap hon läste på universitetet och den samhällskunskap hon undervisar i skolan och poängterar att hon måste arbeta lika mycket med alla ämnen, oavsett sin egen kunskapsnivå.

I de ämnen jag har behörighet handlar det mer om att plocka ner det till rätt nivå, anpassa det för uppdraget, och de jag inte är behörig i, där är det kanske lite mer läsa in kunskaper på ett annat sätt. – Birgitta

7.2.3 Upplevelsen av kunskapsluckor

Diskussionen om kunskap på olika nivåer hamnar på en ganska teoretisk nivå. Det som lärarna verkar uppleva som mer av ett praktiskt problem är svårigheterna i att se vad som fattas i fråga om kunskaper. Vissa talar om det i termer av kunskapsluckor, andra i termer av genomförande av undervisningen. Diana och Gustav uttrycker det som att de själva tycker att de har en ganska bra undervisning även i ämnen där de saknar behörighet, men att, som Diana uttrycker det, hon inte kan veta om en historielärare hade haft synpunkter på hennes historieundervisning.

De upplevda kunskapsluckorna tar sig uttryck på olika sätt: de kan handla om att inte veta vad det är man inte vet eller om att man saknar en viss detaljkunskap. Diana uttrycker att det kan finnas kunskapsluckor även i de ämnen man har läst, ”man kan ju inte allting”. Att man inte kan allt om allt, och att det kan komma frågor man inte kan svaret på, både i behöriga och obehöriga ämnen, verkar de flesta lärare vara överens om och kan ses som en naturlig del av yrkesutövandet. Charlie, Birgitta och Albin berättar att det kan kännas lite otryggt, och att känslorna kan påverkas av att få frågor i de ämnen de inte har läst. Birgitta säger exempelvis att hon kan få ”lite dåligt samvete” om hon inte vet svaren på frågorna i de obehöriga ämnena, för ”hon borde veta”. Charlie nämner ”inre stress” och Albin att han kan känna sig lite ”tryckt” i de situationerna. Ingen av dem tror dock att eleverna märker att det känns jobbigt, så upplevelsen av att få frågor de inte kan svaret på handlar snarare om en inre upplevelse.

Charlie och Gustav pratar om känslan av att inte kunna själva undervisningsämnet – utifrån ett större perspektiv än huruvida de kan svara på elevernas frågor. Gustav menar att man behöver läsa på extra för att känna att man kan det man ska undervisa, och Charlie att man på ett personligt plan känner sig mer stressad när man undervisar i något man inte känner sig trygg med.

Jag får ju läsa på en som idiot i samhällskunskapen och så får jag göra det bästa av situationen. – Gustav

Lärarna uttrycker att de inte tror att eleverna uppfattar det som att lärarna har bristande ämneskunskaper. Charlie diskuterade frågan om vilket ämne han var behörig i med sina elever, och ungefär en fjärdedel gissade rätt, vilket han kände lättad över: ”Då har de ju inte sett igenom mig”.

För Edvin är det lättare att känna sig nöjd med ett moment där han saknar ämneskunskaper. Han menar att när han genomför ett moment i ett ämne han är behörig i så är han mycket medveten om allt han inte hann med, och att han hela tiden försöker få med så mycket som möjligt i de momenten han gör i de behöriga ämnena.

7.3 Undervisningskontexten

Vår studie visar att lärarna uttrycker att den största skillnaden i undervisningen i behöriga respektive obehöriga ämnen är hur fria och flexibla de känner sig – obehöriga ämnen kräver striktare planering och undervisning. Vad gäller bedömningen uttrycker lärarna inte att de ser någon skillnad i att bedöma i de olika ämnena.

7.3.1 Planering och utförande

De flesta av våra informanter känner sig tryggare, friare och lägger mindre tid på planering i de ämnen de är behöriga i jämfört med ämnen de inte är det i. I de obehöriga ämnena måste de lägga mer tid på att läsa in sig på innehållet. I de obehöriga ämnena har de också en mer strukturerad undervisning och planering.

Inom planering och undervisningens genomförande är vårt tydligaste fynd att samtliga lärare vi har intervjuat säger att de känner sig friare i sin undervisning i de behöriga ämnena. Majoriteten av informanterna uttrycker att deras undervisning i de obehöriga ämnena blir “striktare” och mer enformig.

Jag tror [att undervisningen i de obehöriga ämnena] blir lite mindre spännande för eleverna, alltså jag tror nog det kan bli lite tråkigt för dem. – Albin

De tycker ju då att det var tydligare [i de obehöriga ämnena] vad man ska kunna för att liksom få ett visst betyg, de som är inriktade på betyg. [...] De känner nog att det var lite enklare, jag säger inte att nivån har sänkts, men att det har varit lite lättare att förstå. När man som historielärare kanske står och flummar ut om Napoleon eller någonting så kan jag ju inte riktigt göra det om hinduismen på samma sätt. Mer konkret. – Edvin

Religion som jag är behörig i, det tycker jag väl är det roligaste att undervisa i, för [...] jag känner mig ganska trygg i det. Och gillar att undervisa i religionskunskap och jag känner mig trygg och säker på hur jag ska lägga upp undervisningen. – Gustav

Hos Edvin uppskattar många av hans elever alltså en mer strukturerad undervisning och att de uttrycker att det då är lättare att urskilja vad som var det viktiga på lektionen, i jämförelse med ämnen han är behörig i, där han kan ha en "rolig uppgift". Han säger att de av hans elever som är fokuserade på höga betyg tycker om mer struktur – det gör det lättare för dem att förstå vad de ska göra för att uppnå höga betyg.

Flera av lärarna säger att de känner sig mer bundna till läromedlen, i fråga om struktur och innehåll, i de obehöriga ämnena. Några av informanterna, som Birgitta och Albin, säger dock att de använder samma metoder i alla SO-ämnen, till exempel att de aktivt använder läromedlet.

Flera säger att det är svårare att ta ut vad som är det viktigaste innehållet i ämnen de inte är behöriga i. Birgitta menar dock att hon får hjälp av sin pedagogiska utbildning och generella pedagogiska metoder för att ta ut det viktiga innehållet.

Informanterna uttrycker att osäkerheten och kunskapsluckorna de upplever i de obehöriga ämnena påverkar hur mycket tid de måste lägga på planering. Flera uttrycker att de måste lägga mer tid på att läsa på i de obehöriga ämnena, särskilt de första åren som lärare. Några tycker att detta är en utmaning. Charlie säger att när han undervisar i samma ämnesområden flera gånger blir det lättare eftersom man bygger upp en portfolio som kan återanvändas under kommande årskurser. Birgitta, en av de mer erfarna lärarna, säger att det tidsmässigt jämnar ut sig. Gustav säger dock att han lägger mest tid på planering i ämnet han är behörig i för att det är roligare och han känner sig tryggare där. Det är i det ämnet han tycker att han har en möjlighet att testa olika former av undervisning. Charlie säger att det svåraste snarare är att veta vilket tempo de ska ha för att hinna med allt i kunskapskraven på tre år.

Många av lärarna upplever att de har stöd av sina kollegor i undervisningen av SO-ämnen. Både Charlie, Birgitta och Edvin pratar om att de får väldigt bra stöd och att de har kollegor de får hjälp av och som delar med sig av arbetsmaterial. Diana, som är ensam SO-lärare på skolan där hon jobbar, har framför allt behov av att diskutera mer generella pedagogiska frågor, men nämner internet som en källa till mer ämnesspecifikt stöd. Filip och Gustav sticker ut: de säger att det finns stöd om de skulle vilja, och de tror att de kan få ännu mer, men ingen av dem är särskilt intresserad av detta, utan de uttrycker båda att de hellre vill planera själva. Gustav säger exempelvis att kursboken fungerar mer som stöd än vad kollegorna gör.

7.3.2 Bedömning

När det kommer till frågan om huruvida det är någon skillnad i att bedöma eleverna i ämnen med och utan behörighet uttalar en majoritet av lärarna explicit att de inte upplever någon skillnad i bedömningen. Birgitta och Charlie tar upp att bedömning som aktivitet är svårt i sig, oavsett vilket ämne det handlar om. De argument som framför allt förs fram om varför

bedömning inte är ett problem handlar om att kunskapskraven är väldigt lika i de olika ämnena, vilket majoriteten av lärarna påpekar. Här poängterar Filip och Birgitta även att de tror att det handlar om att kunskapskraven i första hand bedömer förmågor.

En annan faktor som spelar in i upplevelsen av bedömningen är lärarnas relativa kunskaper. Både Diana och Edvin lyfter fram att även om de inte känner att de har samma ämneskunskaper i alla ämnen de ska bedöma, så har de ändå, i jämförelse med lärare i andra ämnen, relativt sett kunskaper i alla SO-ämnena. Dessa relativa kunskaper får dem att tro att de ändå är förhållandevis väl lämpade, utifrån förutsättningarna, att bedöma eleverna i SO-ämnena.

Även om inte någon av lärarna uttryckligen säger att det är någon skillnad att bedöma i de olika ämnena, så uppstår ändå en motsägelse när vissa av dem anser att ämneskunskaper kan ha en viss påverkan på bedömningen. De lärare som tar upp ämneskunskapernas påverkan menar att det är svårare att bedöma elevers innehållskunskaper när de själva har bristande ämneskunskaper. Bristande ämneskunskaper resulterar enligt dem, vid bedömning, i att det kan ta längre tid att bedöma och vara svårare att urskilja vad som är kärnan, likväl som vad som är korrekt, i en text. Gustav menar att det är den formativa bedömningen som möjligtvis påverkas – han känner en mindre trygghet där när han saknar ämneskunskaper. Ingen av lärarna som tar upp kunskapsluckor som en svårighet i bedömningen har undervisat mer än ett år på högstadiet i SO.

Albin säger att ämneskunskaper gör det lättare att veta vad som är en rimlig nivå och att det är svårare att se nyanserna mellan kunskapskraven i obehöriga ämnen.

Hur pratar man nyanserat om religion? Alltså, jag kan väl ha en aning om det, men jag... jag är sämre på det. – Albin

Av informanterna har han kortast lärarerfarenhet. Den som verkar tycka att det är jobbigast är alltså den mest nytexaminerade. Den lärare vi intervjuat som arbetat längst uttrycker sig såhär:

Det är samma svårigheter i alla SO-ämnena, och det blir enklare ju längre man arbetar och ju mer man sambedömer och har diskussioner med kollegor. – Birgitta

Detta kan indikera att bedömningssvårigheterna har med erfarenhet att göra, även om den nytexaminerade läraren pratar om att det handlar om bristande ämneskunskaper. Det skulle också kunna vara ett tecken på hur ämneskunskaperna byggs på med tiden, vilket i sin tur gör bedömningen enklare.

Det går att urskilja två olika faktorer som förefaller bidra till att bedömningen inte upplevs problematisk. Den ena handlar om stöd i form av sambedömning. De lärare som nämner detta pratar framför allt om den informella sambedömningen, att man har kollegor man kan vända sig till för att diskutera vilket betyg en elev ska få på ett visst prov. Birgitta tar även upp nationella proven i SO som en hjälp för att se hur obehöriga ämnen ska bedömas. Den andra

handlar om att, som Edvin och Filip gör, utgå ifrån de examinerande momenten när de planerar ett undervisningsområde. Denna grundliga planering menar de är en hjälp i bedömningen. Båda dessa faktorer verkar dock vara en del av ett generellt planerings- och bedömningsförfarande och skiljer sig inte mellan de ämnen lärarna är behöriga respektive obehöriga i.

7.4 Sammanfattning av resultaten

I den här studien har vi undersökt vilken inställning de intervjuade SO-lärarna har till SO-ämnets organisering, vilken roll de ser att ämneskunskaper spelar när de undervisar de olika SO-ämnena samt vilken skillnad de ser i undervisningspraktiken i de behöriga jämfört med de obehöriga ämnena. Resultaten visar sammanfattningsvis att det är delade meningar bland våra informanter om huruvida organiseringen bör vara som den är: de som är positiva till dagens struktur pekar på de fördelar i form av mer tid med elever och synergieffekter i kopplingen mellan SO-ämnena; de som är negativa betonar att de upplever sig som bättre lärare i de ämnen de kan mer om. Vidare visar våra resultat att ämneskunskaperna har betydelse för de intervjuade lärarna – oavsett inställning till strukturen. Framför allt spelar ämneskunskaperna en roll för deras egen upplevelse av undervisningen: ämneskunskaperna ger dem möjligheter att känna sig fria, flexibla och trygga i undervisningssituationen. Denna frihet och flexibilitet är också den största skillnaden mellan undervisning i behöriga och obehöriga ämnen. Lärarna verkar tycka att ämneskunskaper på tillräcklig nivå för undervisning går att tillskansa sig utan större problem, men att det är den djupare och mer övergripande ämnesförståelsen som universitetsstudier ger för ett ämne som leder till en flexibilitet i undervisningssituationen. De intervjuade lärarna lyfter inte fram lika stor skillnad vad gäller planerings- eller bedömningsförfarandet i behöriga jämfört med obehöriga ämnen.

8 Diskussion

Mot bakgrund av resultaten ovan har vi för vidare diskussion valt ut tre av de mest återkommande uppfattningar som framkommit i intervjuerna. Dessa rör hur lärarna upplever att SMK bidrar till frihet och flexibilitet i undervisningen, synen på geografiämnets roll i SO-blocket samt att lärarna uttrycker att de inte upplever det problematiskt att bedöma eleverna i obehöriga ämnen. Nedan följer en diskussion om dessa resultat i förhållande till Shulmans (1986, 1987) teorier om SMK, PCK och pedagogiskt resonerande samt i förhållande till den tidigare forskning som presenterats ovan.

8.1 Flexibilitet i undervisningen

Det framkommer tydligt i resultatet hur alla lärare beskriver sig som mer flexibla och fria i såväl undervisnings- som planeringsstadiet i de ämnen där de är behöriga.

Detta resultat är i enlighet med såväl Appleton och Kindt (1999) som Kind (2009). Vår studie har inte, till skillnad från Kind (2009), undersökt effekterna av undervisningen i de olika ämnena, men i likhet med hennes resultat kan vi se indikationer på att våra informanternas lektioner är mer strukturerade i de obehöriga ämnena. En lärare påpekade att hans elever har uttryckt att de uppskattar de lektionerna mer än lektionerna i de behöriga ämnena.

Vi har inte heller, till skillnad från Appleton och Kindt (1999), explicit undersökt lärarnas självförtroende i förhållande de behöriga respektive obehöriga ämnena. Dock finns det indikationer på att det är just självförtroendet, precis som Appleton och Kindt (1999) lyfter fram, som gör att våra informanter känner sig friare och tryggare. De intervjuade lärarnas egen förklaring till att de känner sig mer flexibla är att när de känner att de har god SMK behöver de inte göra en lika strikt eller genomarbetad planering – de känner sig friare och trygga nog att improvisera under undervisningens gång. Detta skulle kunna tolkas som att de inte bara har god SMK utan även god PCK: god PCK gör att de känner sig förberedda på att använda sig av olika metoder och förklaringar längs vägen, beroende på vilka som dyker upp. Shulmans (1987) beskrivning av undervisningsprocessen i relation till det pedagogiska resonandet visar att hur läraren undervisar är nära kopplat till hur väl en lärare förstår och kan omvandla ett ämne. Precis som vår studie visar menar han att ju bättre man förstår ett ämne, desto mer flexibla och interaktiva undervisningsmetoder man använder.

Våra resultat i förhållande till Hashweh (1987) kan diskuteras då vi har fått motstridiga resultat. Vissa av lärarna vi har intervjuat säger att de upplever att det är svårt att ta ut kärnan i de obehöriga ämnena, vilket är i linje med Hashwehs (1987) resultat. Andra menar att det är en mer generisk förmåga att ta ut det viktiga ur ett ämne, att det är något man lär sig på universitetet och att det är till hjälp i undervisningen.

Här, precis som i hela denna diskussion, är det viktigt att poängtera att vår metod innebär att informationen om lärarnas ämneskunskaper är självrapporterad. Det innebär att beskrivningen av lärarnas ämneskunskaper och deras praktik i relation till dessa, baseras på lärarnas egen upplevelse av dessa kunskaper. Till skillnad från nämnda studier kan vi inte mäta de faktiska ämneskunskapernas effekt på ovan diskussion. På samma sätt kan vi inte heller veta hur väl lärarna kan ta ut kärnan i ett ämne, utan bara det vi kunnat ta reda på inom ramen för vår undersökningsmetod: deras upplevelse av det.

Vi ser att denna flexibilitet ur ett lärarperspektiv verkar uppfattas som positiv. Lärarna kopplar ihop denna flexibilitet med att det är ämnen där de har bättre självförtroende. Dessutom upplever de att undervisningen är roligare, både för sig själva och för eleverna, när de är mer fria och flexibla. När lärarna känner sig tryggare och har högre SMK kan de svara på djupare frågor och resonera tillsammans med elever som gör att både lärare och elevers SMK ökar, samt att lärares PCK ökar.

Vi kan vidare ställa frågan: är denna flexibilitet bra? En del av våra informanter rapporterar att eleverna verkar tycka om den mer strukturerade undervisningen. Även om det inte är lika "roliga" uppgifter tolkar han att eleverna tycker det är lättare att reda ut vad som är det viktiga, som elever som strävar efter höga betyg uppskattar. Skolverket (2014) visar att tydlig struktur gynnar alla elever samt att detta är något som kan användas som anpassning till elever som är i behov av extra stöd. Detta är en aspekt ingen av våra informanter kommenterar. Shulmans (1987) presenterar i sin genomgång av pedagogiskt resonande i klassrumssituationen ett exempel där läraren inte låter eleverna få möjlighet att ställa frågor, något som gör att de inte får möjligheten att uppnå en djupare förståelse. Några av våra

informanter, Birgitta och Edvin, beskriver hur de lätt kan "flumma ut" när de undervisar i ämnen där de har hög SMK. Möjligen kan detta leda till att eleverna har möjlighet att få en djupare, eller bredare, förståelse.

8.2 Uppfattningen om geografiämnet i SO-undervisningen

Det är tydligt att geografiämnet är ett ämne som många av informanterna upplever att de saknar ämneskunskaper i. I enlighet med Björklunds (2019) studie visar även våra resultat att lärarna "lånar" kunskaper mellan ämnena, och att de lätt hamnar närmare de delar av ämnena som relaterar till det de redan kan. Det verkar som att lärarna vi har intervjuat uppfattar att det finns en tydligare närhet mellan historia, religion och samhällskunskap, särskilt i relation till den mer naturvetenskapliga delen av geografiämnet. En möjlig slutsats av detta är att lärarnas upplevda möjlighet att skaffa SMK i geografi begränsas av att det inte finns en lika tydlig närhet till de övriga SO-ämnena.

I den tidigare forskningen har såväl Appleton och Kindt (1999) som Kind (2009) lyft fram betydelsen av kollegialt stöd och vilket självförtroende man upplever att man har. Kind (2009) menar att stöd är viktigast i de ämnen man inte är behöriga i medan Appleton och Kindt (1999) menar att det är betydelsefullt i alla ämnen. Vår studie placerar sig mellan Kind (2009) och Appleton och Kindt (1999) i fråga om kollegialt stöd: informanterna berättar att hjälpen är värdefull i de ämnen de saknar behörighet, men de verkar även ta hjälp till viss del även i de behöriga ämnena.

Ett annat perspektiv kommer från de lärare som säger att de har tillgång till stöd, men inte vill använda detta för att de själva vill testa på och ha kontrollen själv. Eftersom det är lärare som saknar SMK i geografi som uttrycker att de hellre vill testa själva än ta hjälp av det kollegiala stöd som finns, går det att ställa frågan om självförtroendet snarare är kopplat till de generella pedagogiska förmågorna än till SMK.

Här skulle vi vilja lägga till ytterligare en dimension som framkommer: det personliga intresset. Här ser vi både negativa uttalanden om de naturvetenskapliga aspekterna och att de uttrycker ett större intresse för sina egna, och mer närliggande, ämnen. Möjligen pekar detta på skillnader mellan olika delar av geografiämnet i relation till de andra SO-ämnena, vilket leder oss över till frågan om geografiämnets innehåll i förhållande till SO-undervisningen.

Geografiämnet tolkas som ett tvådelat ämne där några lärare menar att vissa delar av ämnet hör ihop med de andra SO-ämnena, medan andra delar är närmare kopplade till NO. Flera av våra informanter ställer sig frågan om geografiämnet överhuvudtaget borde vara en del av SO eller om det hellre borde vara en del av NO. Vi kan också här ställa frågan om geografi borde vara ett tredje ämne på samma linje med SO och NO.

De informanterna som ställer sig frågande till om geografiämnet borde vara en del av SO menar att vissa delar hänger ihop med till exempel samhällskunskap som till exempel hållbar utveckling, medan andra delar är betydligt mer naturvetenskapligt fokuserade.

På samma sätt kan man tänka sig att NO-lärare hade haft svårigheter med de SO-delar som finns i ämnet. Vi kan också sätta detta i sammanhang med att lärarna menar att SO-ämnet

redan har på gränsen till för många kursmål som de ska hinna med. Om geografi hade varit ett tredje ämne hade både SO-lärare och NO-lärare kunna fokusera mer på de andra ämnena och inte behövt lägga extra tid på att läsa på om ett ämne som ligger längre bort från de andra. Samtidigt önskar bara hälften av våra informanter att strukturen i SO-ämnet vore annorlunda där lärarna enbart undervisar i de ämnen de är behöriga i, så att det blir en undervisning med mer PCK, samt att vi i enlighet med Hashwehs (1987) studie kan se att NO-ämnena redan ligger långt från varandra och att SMK och PCK svårigheterna redan finns till exempel mellan biologi och fysik. Flera uttalar att det vore tråkigt att "förlora" andra ämnen. Vi har därför här en komplex fråga där vi ser att både frågan om SO-ämnets mer naturvetenskapliga delar och frågan om SO-ämnets struktur flätas samman. Här ser vi att det finns utrymme för vidare studier på dessa kopplingar.

8.3 Bedömningsförfarandet

Det framkommer tydligt i vår studie att lärarna inte ser det som problematiskt att sätta betyg på eleverna i något av SO-ämnena – i ämnen de är behöriga såväl som obehöriga i. En möjlig förklaring till detta, som många av lärarna även lyfter fram, är hur lika kunskapskraven i de olika ämnena är.

Kopplat till kunskapskravens likheter påpekar några lärare att betygssättningen handlar om att bedöma förmågor. Detta stödjer Alvingers (2018) påstående om att gränserna mellan kursplanerna i SO-ämnena är svaga och att det är generella förmågor som testas.

Enligt Shulman (1987) spelar PCK en viktig roll i utvärderingen av elevernas kunskaper. Våra resultat motsäger nödvändigtvis inte detta: Trots att ingen av lärarna ser det som problematiskt att sätta betyg kan PCK fortfarande vara viktigt. En anledning till det är, som konstaterats ovan, att förmågorna som testas har ett mer framträdande fokus hos lärarna än vad ämneskunskaperna som testas har. En annan anledning är att det går att anta att lärarna har jämförelsevis mycket SMK även i de andra SO-ämnena, givet exempelvis SO-ämnenas likheter och att lärarna bygger på sin kunskap under tiden de undervisar. Några lärare ger uttryck för dessa relativa kunskaper när de säger att de känner sig bekväma att sätta betyg i SO-ämnena, men inte skulle känt samma i exempelvis språk eller NO-ämnena. Mot bakgrund av diskussionen om geografi ovan är det dock inga som uttrycker något problematiskt med att sätta betyg i geografi.

Vidare ger lärarna i vår undersökning uttryck för att ämneskunskaper spelar en roll – men inte nödvändigtvis i betygssättningen. Däremot upplever vissa att det i obehöriga ämnen kan ta mer tid att granska de faktiska ämneskunskaperna i elevernas arbeten och att den formativa bedömningen blir svårare. Utifrån våra resultat, kopplat till utformningen av Lgr 11, med förmågor i fokus, skulle vi kunna nyansera Shulmans (1987) syn på betydelsen av PCK i bedömningen: PCK verkar spela en viss roll – och verkar vara olika betydelsefullt beroende på vilken typ av kunskapskrav som testas.

Här är det viktigt att poängtera skillnaderna i begreppen bedömning, betygssättning och utvärdering som används ovan, och möjliga tolkningar av dessa. Vi tolkar Shulmans definition av utvärdering ovan som att det handlar om såväl formativ som summativ bedömning. I

intervjuerna har informanterna i första hand diskuterat bedömning utifrån ett betygssättningsperspektiv, med fokus på just förmågorna. De som tagit upp de mer formativa eller kunskapsbaserade delarna av bedömningen har gjort det spontant. Det är alltså möjligt att fler lärare hade haft synpunkter om detta, än vad som kommit fram i intervjuerna.

Några av lärarna tar upp att de i bedömningen är hjälpta av att de ”planerar baklänges”, det vill säga först bestämmer vilket kunskapskrav som ska testas, sedan gör examinationsuppgiften och därefter planerar själva undervisningen. Det finns inget som stödjer att detta förfarande skulle vara specifikt för de obehöriga ämnena men de lärare som tar upp detta ser det som ett hjälpmedel för att skapa struktur i de obehöriga ämnena. Tillvägagångssättet liknar väldigt mycket pedagogiskt resonerande så som Shulman (1987) beskriver det och här går det att ställa sig frågan om huruvida bedömningens roll i det pedagogiska resonerandet förändras beroende på i vilken ordning läraren tar sig an processens olika delar. Att bestämma examinationsuppgift först och sedan ”gå baklänges” i fråga om hur undervisningen ska genomföras tvingar lärarna att resonera kring de olika undervisningsmomenten. Utifrån det går det att fundera över om de lärare som planerar sin undervisning utifrån denna modell på ett snabbare sätt utvecklar sin PCK.

8.4 En övergripande ”SO-PCK”?

Mot bakgrund av de synpunkter som lyfts fram om SO-ämnenas likheter öppnar både diskussionen om geografi och om bedömning upp för frågan om det skulle kunna finnas en övergripande ”SO-PCK”. Att flera av lärarna beskriver hur de är hjälpta av kunskaperna i de andra SO-ämnena pekar på detta. Kanske går det att tala om en SO-PCK vilken bygger på likheter som finns mellan ämnena och som skulle vara anledningen till att lärarna inte uttrycker att de upplever det som problematiskt att undervisa även i de obehöriga ämnena. SO-PCK:n skulle kunna förstås som mer ämnesspecifik än de generella pedagogiska förmågorna, samtidigt som den är mer övergripande än PCK i enskilda SO-ämnen, som historia eller religion.

Möjligtvis är det något mer än enbart kunskapskravens likhet som gör att lärarna inte upplever bedömningsförfarandet i obehöriga ämnen som problematiskt – nämligen att lärarna har en SO-PCK att luta sig tillbaka mot. Har de en övergripande SO-PCK skulle även denna kunna bidra till att underlätta bedömningen. Att lärarna lyfter att de har relativa kunskaper i de övriga SO-ämnena, till skillnad från att bedöma i andra ämnen, skulle kunna vara ett uttryck för just en SO-PCK.

På samma sätt skulle geografiämnets tvärvetenskapliga karaktär, där de naturvetenskapliga komponenterna inte lika självklart passar ihop med övriga delar av SO-ämnet, kunna vara anledningen till att geografiämnet sticker ut i diskussionerna om SO-ämnets organisering. Informanterna har lyft upp att de delarna inte har en lika tydlig koppling till övriga SO-ämnen, och att de där inte är hjälpta av sina övriga ämneskunskaper på samma sätt. Denna avsaknad av ”överföring” mellan ämnena skulle kunna vara ett uttryck för att dessa delar inte omfattas av en SO-PCK på samma sätt som övriga delar av SO-ämnet. Vi ser dock tendenser till att de lärare som studerat geografi på universitetsnivå lyckas inkorporera även de naturvetenskapliga delarna av geografiämnet i en SO-PCK.

Samtidigt har vi genomgående i såväl resultat som diskussion lyft fram hur en bättre SMK öppnar upp för en mer fri och flexibel undervisning – en grundbult i PCK. Kanske är det centrala i hela detta resonemang att inte förstå SMK, PCK och generella pedagogiska kunskaper som något binärt eller som isolerade öar, utan som olika delar på en skala.

9 Sammanfattande slutsatser och förslag till vidare forskning

I denna uppsats har vi undersökt hur relativt nyutexaminerade SO-lärare uppfattar SO-ämnets organisering med undervisning i alla fyra SO-ämnena. Vi har också undersökt vilken betydelse de ser att eventuella kunskapsluckor i de obehöriga ämnena får för deras undervisningspraktik. Några av de mest framträdande resultaten vi lyft fram handlar om att lärarna upplever sig mer fria och flexibla i sin undervisning i ämnen där de har mer ämneskunskaper, att det finns en ambivalens rörande geografiämnets roll i SO-ämnet samt att bedömningen och betygssättningen inte försvåras av avsaknad av ämneskunskaper.

Det finns fortfarande mycket att undersöka vad gäller de faktiska effekterna av hur SO-ämnet är strukturerat. Ett exempel på det är vilka effekter kunskapsluckorna i de olika SO-ämnena faktiskt får i klassrummet, ett annat exempel är att se på skillnaden mellan nyexaminerade lärare och erfarna lärare. Vidare ser vi, som nämnts, stora möjligheter att gå vidare i undersökningen av geografiämnets roll i SO-undervisningen, exempelvis dess relevans i relation till SO- respektive NO-ämnet.

Slutligen vill vi koppla tillbaka till inledningen där vi beskriver lärarutbildningen som ett politiskt verktyg för styrning av skolan. Förutsättningarna som vår studie bygger på illustrerar det glapp som påvisas i inledningen – lärarutbildningsreformer hänger inte nödvändigtvis ihop med den praktiska verkligheten i skolan. Om det finns en ambition att minska glappet mellan SO-lärollen och ämneslärarutbildningen bör man fundera på hur man ska gå till väga, och om det är SO-undervisningen eller lärarutbildningen som bör förändras.

Som vi nämner ovan har lärarutbildningsreformer en tendens att släpa efter och svara mot inaktuella förutsättningar i skolan. En reform av ämneslärarutbildningen som bättre motsvarar dagens skolverksamhet riskerar att hamna i den svåra utmaningen att reformera för framtiden. Förutom det givet problematiska att reformera utifrån ett eventuellt framtida scenario försvåras uppgiften ytterligare av just hur skolan används som politiskt styrmedel. Olika regeringar kan ha olika ambitioner för såväl skola som lärarutbildning och sträva efter att sända olika typer av signaler. Detta kan innebära att det alltid kommer att vara ett glapp mellan utformningen av arbetsliv och utbildning.

Frågan om lärarutbildning kontra praktisk verklighet är såväl viktig som komplex men man kan man alltså tänka sig, utifrån den SO-PCK vi ser tendenser till, att det ändå finns förutsättningar att genomföra en relevant undervisning trots glappet mellan lärarutbildning och undervisningssituation.

Referenser

- Almius, T., Anderson, B., Hansson, P-O., Hesselors-Arktoft, E., Karlström, S., Oscarsson, V., ... Tedeboard, B. (2006). *Erfarande och synvänder – En artikelsamling om de samhällsorienterande ämnernas didaktik*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Alvunger, D. (2018). Teachers' curriculum agency in teaching a standards-based curriculum. *The Curriculum Journal*, 29(4), 479–498. doi: 10.1080/09585176.2018.1486721
- Appleton, K., & Kindt, I. (1999). Why teach primary science? Influences on beginning teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 21(2), 155–168.
- Björklund, M. (2019). Teaching financial literacy: Competence, context and strategies among Swedish teachers. *Journal of Social Science Education*, 18(2), 28–48. doi: 10.4119/jsse-1426
- Brante, G. (2011). Lärarutbildning – förändring över tid. I M. Holmqvist (Red.), *Skolan och lärarupdraget – att vara och bli lärare* (s. 235-250). Lund: Studentlitteratur AB.
- Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken, för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad (Femte uppl.)*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Forsberg, E. & Román, H. (2017). Styrningen av den obligatoriska skolan – mellan stabilitet och förändring. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 605–630). Stockholm: Natur & kultur.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hallsén, S. (2013). *Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 133). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hashweh, M. (1987). Effects on Subject-Matter Knowledge in the Teaching of Biology and Physics. *Teaching & Teacher Education*, 3(2), 109–120. doi: 10.1016/0742-051X(87)90012-6
- Kind, V. (2009). A Conflict in Your Head: An exploration of trainee science teachers' subject matter knowledge development and its impact on teacher self-confidence. *International Journal of Science Education*, 31(11), 1529–1562. doi: 10.1080/09500690802226062
- Lgr 11. (2019a). *Kursplan – Samhällskunskap [Grundskolan]*. Stockholm: Skolverket.
- Lgr 11. (2019b). *Kursplan – Religionskunskap [Grundskolan]*. Stockholm:
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Hämtad 2020-03-03, från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2008/12/prop.-20080987/>
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Hämtad 2020-03-30, från <https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c0d91cff5e4d4223b15334ce441cd00a/bast-i-klassen---en-ny-lararutbildning-prop.-20091089>

- Regeringsbeslut U2009/312/S. *Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.* Hämtad 2020-03-30, från <https://www.gov.se/regeringsuppdrag/2009/01/u2009312s/>
- Shulman, Lee, (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol 15 (2), pp. 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Shulman, Lee. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57 (1), pp.1-22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Bilaga 1 – Intervjuförfrågan

Hej!

Vi heter Anna Leirvik och Amanda Modée och skriver vårt examensarbete inom Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) på Göteborgs universitet. I vårt arbete vill vi undersöka hur SO-lärare upplever att det är att undervisa även i ämnen man inte är behörig i. Vi söker därför dig som jobbar som SO-lärare på högstadiet, bara är behörig i 1–3 av SO-ämnena och har jobbat i 1–5 år.

Datan är anonym, vilket innebär att ditt namn eller namnet på skolan där du arbetar inte kommer att publiceras. Vi som skriver och vår handledare som kommer att se rådatan men den är konfidentiell och kommer inte att spridas. Du får givetvis välja att dra dig ur undersökningen när du vill. Om intervjun hunnit genomföras innebär det att vi inte kommer att ta med dina svar i undersökningen.

Intervjun tar max 30 minuter och sker digitalt. Ditt deltagande skulle betyda mycket för oss!

Bilaga 2 – Intervjuguide

Innan intervjun

- Presentera oss
- Kort presentera studien
- Få godkännande att intervjun kommer att spelas in
- Påminna om att informanten är anonym
- Påminna om att hen kan dra sig ur studien när hen vill

1. Kontext

- Ålder? (lades till efter intervju 1)
- Antal år erfarenhet?
- Vilka årskurser undervisar du?
- Vilka ämnen är du behörig i?
- Vilka ämnen undervisar du i/undervisar du i alla SO-ämnena?
- Är du på en stor eller liten skola? (Beskriv skolan kortfattat: landsbygd, storstad, elevunderlag etc.)
- Hur många SO-lärare arbetar på skolan?

2. Organisation

- Hur ser SO-ämnets organisation ut på skolan? Berätta varför det är så.
- Finns det en medvetenhet hos rektorn på din skola om att SO-upplägget ser ut som det gör? (ställs om det inte kommer fram i frågan ovan)
- Är du nöjd med SO-ämnets organisation så som det ser ut idag? Varför?

3. Undervisning

- Hur upplever du att det är att undervisa i ett ämne som du är behörig i, jämfört med när du inte är det?
- Är det några av ämnena du inte är behörig i som du tycker är svårare eller känner dig mindre bekväm med? Vad beror det på, tror du?
- Upplever du att det är några skillnader att planera undervisningen i ett ämne som du är behörig i, jämfört med när du inte är det? Om ja, vilka? (Förslag på egna stödord: tid) Om nej, beror det på ämnet i sig eller på ämneskunskaperna?
- Påverkas eller förändras undervisningen, till exempel metoder eller förklaringar, i de ämnen som du saknar behörighet i?
- Känner du att du har hjälp av dina behöriga ämneskunskaper när du ska undervisa i de obehöriga ämnena?
- Finns det något av SO-ämnena som du tycker är särskilt viktigt att ha kunskaper i – utifrån ett lärar- och undervisningsperspektiv? (lades till efter intervju 3)

4. Utvärdering av elevers kunskaper

- Hur upplever du att det är att utvärdera elevernas kunskaper i ämnena du inte är behörig i? Formativ/summativ bedömning (Förslag på egna stödord: Trygghet, kunskapskrav, sambedömning)
- Hur resonerar du om betygssättning i det ämne du är obehörig i?
- I det ämne du är behörig i? Skillnader/likheter?

5. Yrkesroll/arbetsituation

- Är det något eller några ämnen där du saknar behörighet som du har fått läsa på extra mycket eller fått lägga extra mycket tid på? I så fall, hur har det påverkat din arbetsituation?
- Känner du att kunskapsluckorna i de obehöriga ämnena jämnas ut över tid? Vad får det för betydelse för dig i din yrkesroll?
- Vilka stöd får du i det att du saknar behörighet i vissa av ämnena? Av vem/vilka- rektor/kollegor etc.

5. Avslut

- Är det någon fråga du trodde vi skulle ställa som vi inte ställt? Eller har du något annat du vill lägga till?
- Tack.