

Kvalitetsgranskning
Rapport 2013:04

Undervisning i SO-ämnen år 7-9

Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande

Skolinspektionens rapport 2013:04
Diarienummer 400-2011:6489
Stockholm 2013
Foto: Bananastock

Innehåll

Sammanfattning	7
1. Inledning	8
2. Granskningens resultat	6
2.1 Elevernas uppfattning	
2.2 Lärare och elevers kännedom om kursplanerna	11
2.3 Kursplanerna och kunskapskraven	12
2.4 kunskap med slagsida åt faktakunskap	14
2.5 Förmågor + centralt innehåll = kunskaper	16
2.6 Eleverna behöver resonera - mera!	20
2.7 Bristande återkoppling och reflektion	22
2.8 Samverkan för kollegialt lärande	23
2.9 Ämnesövergriande undervisning - men utan roder	25
3. Avslutande diskussion	27
4. Syfte och frågeställningar	30
5. Metod och genomförande	31
6. Referenser	32
Bilagor	35



Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska kvaliteten i sådan utbildning och pedagogisk verksamhet som står under myndighetens tillsyn. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med kvalitetsgranskningen är att bidra till utveckling. Granskningen gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Syftet är även att beskriva väl fungerande inslag och att visa på framgångsfaktorer.

Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar redovisas dels i form av enskilda beslut till de granskade skolorna och skolhuvudmännen, dels i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet, avser rapporten att ge ett utvecklingsstöd även för skolor som inte har granskats.

Rapporten redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning med inriktning mot skolhuvudmäns och skolors insatser för SO-undervisningen i grundskolan, årskurserna 7-9. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de 25 skolhuvudmän och 25 skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Vilka skolor som granskats framgår i bilaga 1.

Projektledare för kvalitetsgranskningen har varit utredare Johan Dahl, Skolinspektionen i Göteborg.

Stockholm 2013

Ann-Marie Begler
Generaldirektör

Peter Ekborg
Avdelningschef

Sammanfattning

Huvudresultaten från granskningen av SO-undervisningen i grundskolans årskurser 7-9 är att:

- På varannan granskad skola ger undervisningen inte fullgoda förutsättningar för eleverna att utveckla SO-ämnenas ämnesspecifika förmågor.
- På varannan granskad skola behöver arbetet med ämnesövergripande undervisning organiseras bättre.

Granskningens resultat visar att elever alltför ofta arbetar ensidigt och oproblematiserat med ämnets stoff. Skolinspektionen konstaterar att ämnesspecifika förmågor i någon form vanligtvis finns med på de flesta granskade lektioner. Det saknas likväl ofta tillräckliga möjligheter att träna på de ämnesspecifika förmågor som hör ihop med att exempelvis analysera, reflektera, kritiskt granska, tolka och värdera samt använda begrepp, inom ramen för ämnens centrala innehåll. Särskilt eftersatta är förutsättningar för eleverna att utveckla de ämnesspecifika förmågor som syftar till ett kritiskt förhållningssätt till information och källor.

Arbetsätten för att utveckla ämnesspecifika förmågor är alltför ofta inriktade på att låta eleverna arbeta enskilt med uppgifter, trots att det i kunskapskraven ofta är framskrivet att detta ska göras genom att låta eleverna resonera om orsaker till och konsekvenser av geografiska mönster eller att resonera om hur individer och samhällen påverkar och påverkas av varandra. Resonemang kan och ska föras på flera olika sätt, men lämpar sig särskilt väl i dialog av olika slag. Ibland saknas dock detta helt i undervisningen, trots att forskning visar på att samtal genom diskussion och argumentation är en framgångsfaktor för att nå goda kunskapsresultat.

I den här granskningen framträder ett mönster där god kvalitet i SO-undervisningen samvarierar med ämnesbehörighet och aktiva undervisningsmönster. Elever ges i högre grad möjlighet att utveckla ämnesspecifika

förmågor när de undervisas av lärare med ämnesbehörighet och där undervisningen domineras av lärar- och elevaktiva undervisningsmönster.

Resultaten från granskningen visar också att de allmändidaktiska undervisningskvaliteterna håller, relativt sett, högre nivå när lektionen genomförs av ämnesbehöriga lärare. Dessa kvaliteter gäller aspekter som trygg, stödjande och uppmuntrande lärandemiljö, tydlighet i mål och innehåll, individanpassning, stöd och utmaningar, samt återkoppling och reflektion över lärandet.

Granskningen visar att lärarna i SO-ämnena oftare ger eleverna återkoppling på uppgiftsnivå (korrigerar fel eller efterfrågar mer information) än processnivå (förmågor eleven ska utveckla) och att eleverna sällan får möjlighet att reflektera över sitt eget lärande eller utvärdera enskilda lektioner som ett led i den formativa bedömningen för att hjälpa läraren att förbättra sin undervisning. Endast var fjärde lektion bedöms leva upp till dessa specifika aspekter av en kvalitativt god undervisning.

På nästan varannan granskad skola bedöms att arbetet med ämnesövergripande undervisningen bör förbättras. Skolinspektionen konstaterar att lärarna inte alltid organiserar och genomför arbetet så att eleverna får en möjlighet att arbeta ämnesövergripande och rektor tar inte alltid sitt ansvar för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.

1 | Inledning

I Skolverkets NU-03¹ (nationella utvärdering) framgår att kunskaperna inom SO-ämnena² (geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap) ofta är fragmentariska, lösryckta och ytliga. Många elever uppvisade stora kunskapsluckor, även om det varierade stort mellan olika elever. Gemensamt för alla SO-ämnena var också elevernas bristande förmåga att applicera sin kunskap på andra fenomen än dem som eleven själv upplevt eller är en del av. En annan gemensam nämnare för de fyra SO-ämnena var också att elever uppvisade bristande förmåga att analysera, dra slutsatser, se samband eller förklara orsaker. Skolinspektionens regelbundna tillsyn har visat att målen att sträva mot i kursplanerna³ (Lpo94) inte alltid använts som utgångspunkt för undervisningen. Istället har mål att uppnå ofta haft en mer dominerande ställning, vilket innebär att kunskaper av analyserande och resonerande karaktär delvis blivit åsidosatta.

I Lgr11⁴ finns samma ämnesintegrerade kunskapskrav i respektive SO-ämne för årskurserna 1-3. Där betonas främst att eleverna ska lära sig att samtala och beskriva. Ämnesspecifika kunskapskraven för årskurser 6 och 9 är utökade och betonar exempelvis att eleverna ska lära sig att föra utvecklade och underbyggda resonemang, argumentera, beskriva komplexa samband samt tolka och jämföra samt förhålla sig till begrepp och information och tillämpa ett källkritiskt perspektiv inom ramen för ämnets centrala innehåll.

Eftersom det finns signaler som pekar på att elever inte i tillräcklig utsträckning stimuleras att utveckla de ämnesspecifika förmågor (tidigare strävansmålen i Lpo94 och kursplaner), som bedöms i kunskapskraven, inriktar Skolinspektionen en av granskningens huvudfrågeställningar mot

1 Skolverket 2004

2 I denna rapport används förkortningen SO-ämnen. SO är förkortning för samhällsorienterande ämnen. Ämnen som ingår under begreppet SO är geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. I timplanen för grundskolan har SO-ämnena 885 av totalt 6665 timmar. Dessa timmar ska av huvudmannen fördelas över årskurserna 1-9 (Skollagen 2010:800, bilaga 1).

3 Lpo94: Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994

4 Lgr11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011

skolans uppdrag att i undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla de ämnesspecifika förmågorna inom ramen för varje ämnes centrala innehåll.

I Lgr11 har ämnets innehåll formaliserats för olika årskurser och ett obligatoriskt centralt innehåll för de olika stadierna är infört. Tanken bakom denna förändring är att skapa likvärdighet i vad alla grundskoleelever läser men också att skapa en progression i innehållet mellan årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9. En bakomliggande tanke med detta är förvisso också att komma tillrätta med de kunskapsluckor som elever visade i utvärderingen NU-03. De första nationella ämnesproven i SO-ämnen genomförs under 2014 och kommer då att till viss del kunna ge svar på om någon förändring skett i detta avseende och även i vilken grad undervisningen ger eleverna förutsättningar att utveckla de ämnesspecifika förmågorna.

Att många elever riskerar att lämna grundskolan utan att ha utvecklat tillräckliga kunskaper (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) i SO-ämnena kan leda till att elever inte är tillräckligt förberedda att leva och verka i samhället.

För att kunna orientera sig i ett en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt, är det nödvändigt att exempelvis kunna kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ⁵.

Många lärare satte innan implementeringen av Lgr11 ett sammanhållet SO-betyg. Detta gällde både lärare som arbetade ämnesövergripande och de som arbetade ämnesuppdelat. I Lgr11 har möjligheten tagits bort att sätta ett sammanhållet SO-betyg och att ge övergripande skriftligt omdöme i SO och för årskurs 7-9. Uppdraget att "Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande" kvarstår som en riktlinje i läroplanen⁶. Till detta kommer rektors ansvar för att "... undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får en möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet" samt att "i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden..."⁷. I den andra huvudfrågeställningen granskas därför hur SO-lärare följer riktlinjerna om att ge eleverna en möjlighet att få arbeta ämnesövergripande och hur rektor ansvarar för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas. Om lärarna i undervisningen inte ger eleverna möjlighet att då och då få arbeta ämnesövergripande kan konsekvensen bli att eleverna ensidigt utvecklar fragmentariska ämneskunskaper utan att få en möjlighet att utveckla en förståelse för hur olika ämnesområden kan hänga ihop i större kunskapsområden.

Granskningens två huvudfrågeställningar är således:

1. Ger undervisningen eleverna förutsättningar att utveckla ämnesspecifika förmågor i de samhällsorienterande ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) inom ramen för SO-ämnenas centrala innehåll?
2. Är SO-undervisningen organiserad så att eleverna får en möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet?

⁵ Lgr11, 1. Skolans värdegrund och uppdrag.

⁶ Lgr11, 2.2. Kunskaper.

⁷ Lgr11, 2.8. Rektorns ansvar.

2 | Granskningens resultat⁸

2.1 | Elevernas uppfattning

Skolinspektionen har genom en webbaserad enkät⁹ frågat eleverna hur de ser på sin SO-undervisning. Resultaten visar att de flesta elever generellt är nöjda med sin undervisning och sin SO-lärare. Alltför många elever redovisar dock en avvikande åsikt.

2.1.1 | Många nöjda elever – men utmaningar finns

Resultat från elevenkäten visar att en majoritet av eleverna anser att SO-ämnena är – i fallande ordning – viktiga, intressanta, användbara, och roliga. Även om en klar majoritet av eleverna ger positivt instämmande svar på en rad påståenden om SO-undervisningen/SO-läraren, så visar enkätsvaren också att cirka var femte elev har en avvikande uppfattning i de flesta frågor. I en klass med 25 elever betyder det att cirka fem elever har en övervägande ifrågasättande uppfattning om SO-undervisningen och/eller SO-ämnena. En reell utmaning för varje lärare och ett utvecklingsområde på många skolor.

Mest instämmer eleverna i påståenden om att läraren tror att jag kan lära mig, lär mig nya begrepp, får tydliga instruktioner från läraren. Minst instämmer eleverna i påståenden om att eleverna får vara med och utvärdera undervisningen, vara med och påverka undervisningen och lära sig att använda Internet i SO-studierna.

2.1.2 | Tryggt – men bristande studiero

Lektionsobservationer visar att undervisningen huvudsakligen bedrivs i en lärandemiljö som förefaller trygg – där elever och lärare bemöter varandra

⁸ Resultat avseende kvalitetsarbete och särskilt stöd redovisas i bilaga 2.

⁹ Webbenkäten besvarades av cirka 79 procent av eleverna i årskurserna 7-9 (3 920 av 4 975) på de granskade skolorna.

på ett bra sätt. Klimatet i klassrummen är oftast tillåtande och lärarna strävar i sin undervisning efter att få eleverna att känna sig trygga. Av elevenkäten framgår dock att 28 procent av eleverna inte instämmer i påståendet att de "på SO-lektionerna har studiero." Det betyder att av cirka 4 000 elever anser cirka 1 000 elever att de inte har, eller är osäkra på om de har, studiero. Skolinspektionen finner det allvarligt att cirka var fjärde elev inte känner sig ha studiero i SO-undervisningen.

2.2 | Lärare och elevers kännedom om kursplanerna

Skolinspektionen konstaterar att lärarna generellt sett har god kännedom om kursplanerna medan eleverna ofta har en oklar bild. Resultaten från granskningen visar att lärarna i undervisningen relativt sällan gör konkreta hänvisningar till undervisningsmål som knyter an till kursplanernas syfte och kunskapskrav.

2.2.1 | Alla i klassrummet har inte samma mål

Att nästan alla lärare i granskningen har kännedom om innehållet i kursplanerna för SO-ämnena¹⁰ framgår av dokumentation (lektionsplaneringar, uppgifter, övningar, prov, och så vidare). Det framkommer också i intervju med lärare och rektorer. Det framgår likväl av lektionsobservationer och intervjuer med elever, lärare och rektorer att lärarna har kommit olika långt i processen med att implementera Lgr11 i undervisningen. Enstaka lärare uppger att de ännu inte har "orkat" eller mäktat med att fullt ut ta sig an Lgr11. Det finns också exempel på lärare som fortfarande känner sig osäkra på den "nya" läroplanen och de krav som ställs på undervisningen för att eleverna ska utveckla de ämnesspecifika förmågorna och nå kunskapskraven. Konsekvensen av detta är att alla elever inte har tillgång till en likvärdig utbildning.

Det räcker dock inte att lärarna har kännedom om kursplanerna. Även eleverna ska känna till målen och kunskapskraven. Intervjuer med elever visar att de ofta har svårt att allmänt diskutera vilka förmågor som ska utvecklas och allmänt resonera om olika kunskapskrav som ska uppnås i SO-ämnena. Granskningen visar dock att det också finns en del elever som både kan redogöra för hur kursplanerna hänger samman och exempel på förmågor som ska utvecklas och kunskapskrav som ska uppnås. I elevenkäten framkommer att nästan tre utav fyra elever instämmer i påståendet att "SO-läraren påminner oss regelbundet om vilka målen med SO-undervisningen är". Detta kan hänga samman med att målen för undervisningen ofta handlar om lektionsmål snarare än kursplanemålen, vilket bekräftas på lektionsobservationer, se nedan.

2.2.2 | Arbetar med kursplanerna men med magert resultat

I intervjuer med lärare och elever framkommer att de flesta lärare i någon form arbetar med att då och då försöka förklara kursplanerna, det vill säga

10 I stort sett alla lärare har under de gångna två åren fått någon form av kompetensutveckling avseende Lgr11.

sambandet mellan syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Ändå verkar det som om eleverna inte riktigt är med på noterna, se diskussion ovan. I vissa fall gör inte heller lärarna mycket för att sätta in eleverna i kursplanerna. En lärare uttrycker exempelvis i intervju att "vi har ju inte jobbat ett dugg med att förtydliga förmågorna för eleverna." Lektionsobservationer visar att lärarna visserligen ofta genomför en genomtänkt lektionsstart men anknyter då alltför sällan till långsiktiga mål och kunskapskrav. Sådantillvida är lektionerna oftast välstrukturerade men inte alltid målorienterade.

Det finns alltså ett behov av att lärarna ytterligare översiktligt introducerar och förklarar för eleverna vad läroplanen är för ett dokument och vilken betydelse den har för den undervisning de får. Det är också viktigt att läraren kontinuerligt konkretiserar för eleverna de delar av kursplanerna som man arbetar med för tillfället. Detta för att eleverna ska ges förutsättningar att reflektera över det som faktiskt sker i undervisningen och vad de förväntas kunna och bli bedömda efter. Detta är en förutsättning för att eleverna, på ett meningsfullt sätt, ska kunna vara med i att planera innehållet och inte bara formerna för undervisningen. Av elevenkäten framgår att endast 59 procent av eleverna instämmer i påståendet att "på SO-lektionerna är vi elever med och påverkar vad vi ska arbeta med på lektionen". Detta kan tyda på att SO-undervisningen i alltför stor omfattning inte lever upp till författningarnas krav på alla elevers rätt till ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll¹¹.

2.3 | Kursplanerna och kunskapskraven

I kursplanens syfte finns de förmågor som eleverna ska utveckla, inom ramen för ämnets centrala innehåll, beskrivna. Med hjälp av kunskapskraven bedömer läraren hur eleverna har utvecklat de ämnesspecifika förmågorna i mötet med det centrala innehållet. Granskningen visar att undervisningen i varierande grad utgår från respektive ämnes specifika förmågor¹² och nästan alltid håller sig "stoffet" inom respektive ämnes centrala innehåll.

2.3.1 | Så hänger kursplan och kunskapskrav ihop

I kursplanernas syftestext framgår vilket ansvar läraren har för att eleverna ska kunna utveckla de kunskaper och förmågor som anges. Syftet avslutas med ett antal långsiktiga mål som är uttryckta som ämnesspecifika förmågor. Dessa gäller för alla årskurser och ligger till grund för kunskapskraven. Målen sätter ingen begränsning för elevernas kunskapsutveckling. Vidare anges i kursplanerna det centrala innehållet som ska behandlas i undervisningen. Innehållet är indelat i kunskapsområden som i sin tur består av ett antal punkter. Hur de olika innehållspunkterna hanteras i relation till varandra är något som lärare tillsammans med elever måste avgöra. Kursplanerna kompletteras med kunskapskrav i de olika ämnena. Kunskapskraven är konstruerade utifrån ämnets ämnesspecifika förmågor och centrala innehåll. De beskriver den godtagbara kunskapsnivån som krävs för olika betyg.¹³ Det

11 "Läraren ska svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad." (Lgr 11, kap 2.3 Elevernas ansvar och inflytande.)

12 Syftestexten i kursplanerna avslutas med ett antal förmågor – i punktform – som eleven ska ges förutsättningar att utveckla i ämnet. Dessa ämnesspecifika förmågor är även refererade till som "de långsiktiga målen".

är i mötet mellan det centrala innehållet och de ämnes-specifika förmågorna som denna studie söker undervisningskvaliteter i SO-ämnena.

2.3.2 | Centralt innehåll

Resultaten visar att undervisningen med något enstaka undantag är kopplad till något av kunskapsområdena i det centrala innehållet för respektive SO-ämne. I kursplanerna för SO-ämnena finns det totalt 17 kunskapsområden. Samtliga kunskapsområden¹⁴ förekommer i granskningen. Bara i några enstaka fall går innehållet inte att sortera in under något centralt innehåll. Granskningen visar att lärarna i detta avseende är "kursplanetrogna" och agerar sällan eller aldrig utanför det av kursplanen anvisade innehållet¹⁵.

Flera lärare i granskningen är av uppfattningen att det innehåll som deras SO-undervisning tar upp är i stort sett detsamma nu som före införandet av Lgr11. För en del lärare har några större förändringar av undervisningen därför inte krävts vad avser innehållet. Andra tycker att "stoffet" i det centrala innehållet är mer omfattande än tidigare vilket ibland skapar stress och upplevd "stoffträngsel". "Hur ska vi hinna med?", undrar några lärare.

Att lärare kan uppleva stress inför det innehåll som obligatoriskt ska tas upp i årskurs 7-9 kan få kvalitativa konsekvenser för hur eleverna får arbeta med det centrala innehållet.

För undvika stress kan lärare och elever tillsammans planera hur undervisningen ska läggas upp både vad det gäller omfattningen av kunskapsområden och innehållspunkter, men även hur olika innehåll kan samordnas med varandra i större kunskapsområden för att undvika en "snuttifiering" av undervisningen i alltför många och korta arbetsområden.

2.3.3 | Ämnesspecifika förmågor

De ämnesspecifika förmågor som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla är 19 stycken¹⁶ i SO-ämnena. På de lektioner som observeras bedöms varje ämnesspecifik förmåga förekomma som lägst 18 gånger¹⁷ och som mest 114 gånger¹⁸.

Granskningen visar att de flesta elever får förutsättningar att utveckla ämnesspecifika förmågor på SO-lektionerna. Skolinspektionen bedömer dock att detta sker med varierande kvalitet. Skolinspektionen bedömer övergripande att det på 13 av 25 skolor, i flera avseenden, finns behov av att kvalitativt utveckla undervisningen för att skapa goda förutsättningar för eleverna att utveckla alla ämnesspecifika förmågor. I vissa fall rör det sig om smärre förbättringar, men i andra fall om större omställningar av undervisningen.

13 Skolverket (2011a)

14 Mest återkommande i granskningen är: Imperialism och världskrig, cirka 1800-1950 (42 gånger); Industrialisering, samhällsomvandling och idéströmningar, cirka 1700-1900 (32 gånger); Religioner och andra livsåskådningar (25 gånger); Samhällsresurser och fördelning (25 gånger); Forna civilisationer, från förhistorisk tid till cirka 1700 (24 gånger).

15 Granskningen bedömer om "stoffet" på de observerade lektionerna täcks in under det centrala innehållet i respektive ämne.

16 I geografi och historia fyra förmågor vardera, i religionskunskap fem förmågor och i samhällskunskap sex förmågor.

17 Religionskunskap - "söka information om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet".

18 Historia - "använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer".

2.4 | Kunskap med slagsida åt faktakunskap

Resultaten från granskningen visar att SO-undervisningen i flera fall har en alltför stark inriktning mot faktakunskaper. Det finns en tendens att denna typ av undervisning domineras av lärar- och elevpassiva undervisningsmönster som inte främjar en dynamisk undervisningsmiljö. Förståelse, färdighet och förtrogenhetskunskaper utvecklas då alltför lite.

2.4.1 | Mycket faktakunskap

I kunskapskraven möts det centrala innehållet och de ämnesspecifika förmågorna. I denna granskning uppvisar några skolor i sin undervisning en slagsida mot faktakunskaper där andra förmågor i hög grad är frånvarande i undervisningen. Motsatsen där förmågor tränas utan att kopplas till det centrala innehållet för rätt åldersgrupp har påträffats på skolor som bedriver åldersblandad undervisning över årskursindelningen i kursplanerna.

På flera skolor ligger fokus i undervisningen på att huvudsakligen oproblematiskt lära ut fakta utan att låta eleverna vare sig analysera eller reflektera över kunskapsinnehållet. Lärprocessen kännetecknas av att eleverna huvudsakligen ska hitta, skriva av och memorera faktakunskaper, begrepp och modeller. Frågorna som eleverna arbetar med då är ofta inriktade på ickereflekterande uppgifter, ofta i vad-, vem-, var- och vilka-termer.

Eleverna använder en stor del av lektionen till att – individuellt eller i grupp – leta efter svaren i undervisningsmaterialet. Frågor som oftast besvaras med ett på förhand givet svar med enstaka ord eller en enstaka mening.

Att kunna leta upp rätt svar i undervisningsmaterialet kan likväl vara ett tämligen lönsamt arbetssätt då eleverna inte sällan, av erfarenhet, vet att ett urval av dessa frågor vanligtvis kommer på provet. Under dessa förutsättningar stimuleras eleverna i låg grad att utveckla ämnesspecifika förmågor, exempelvis att analysera, reflektera, värdera, kritiskt granska, tolka, argumentera och resonera inom ramen för ämnets centrala innehåll. De utredande "varför-frågorna" är få och eleven får begränsade förutsättningar att öva på förmågor som motsvarar kunskapskraven. Det är alltså inte självklart att alla elever får uppgifter som är tankemässigt utvecklande, det vill säga stimulerar elevernas egen aktivitet och ger dem möjligheter att reflektera och problematisera.

Lektionsobservationer visar att 43 procent av de granskade lektionerna huvudsakligen inte bedöms som tankemässigt utvecklande.

2.4.2 | Passiva undervisningsmönster

Undervisning som främst fokuserar på att lära in faktakunskap och mindre på att utveckla ämnesspecifika förmågor kännetecknas ofta av elevpassiv helklassundervisning eller lärarpassiv handledning.

Elevpassiv helklassundervisning och lärarpassiv handledning utmärks av att "stoffet" (faktakunskap) står i centrum, undervisningsmaterialet dominerar och elevernas frågor och associationer i anknytning till detta påverkar inte lektionsupplägget i någon större utsträckning. Eleverna arbetar ofta självständigt med uppgifter i läroböcker eller arbetsblad. Lärarinsatsen ligger i huvudsak i planeringen av arbetsområdet¹⁹.

19 Scherp 2002

Granskningen visar att elev- och lärarpassiva undervisningsmönster dominerar på 30 procent av de observerade lektionerna och på 70 procent av dessa lektioner bedöms läraren inte skapa förutsättningar för eleverna att utveckla ämnesspecifika förmågor. Skolinspektionen konstaterar att undervisningens kvaliteter inte gynnas positivt när undervisningen domineras av passiva lärstrategier. Två exempel från den granskade undervisningen illustrerar den elevpassiva undervisningen.

Historia

Historieundervisningen domineras av en berättande form med ett fokus på tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer. De tolkningar som görs ligger helt och hållet i lärarens egen framställning, inte i de frågor och uppgifter som eleverna får och där de annars skulle ha kunnat träna sin förmåga att själva tolka det historiska stoffet. I mycket begränsad omfattning får eleverna under de observerade lektionerna öva sig att kritiskt granska källor som grund för historisk kunskap.

Samhällskunskap

Eleverna får undervisning – i helklass – i att använda begrepp och modeller för att analysera samhällsstrukturer. Utgångspunkten är förmågan att "analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller". Läraren berättar i helklass om hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar, men eleverna ges inget tillfälle att själva få tänka till och analysera kring detta. Här är det läraren som huvudsakligen berättar och eleverna lyssnar. Detta trots att kommentarmaterialet²⁰ för kunskapskraven i samhällskunskap uppmanar läraren att bedöma hur eleverna kan "analysera och beskriva alltmer komplexa samband inom, och efter hand även mellan, olika samhällsstrukturer" och "använda begrepp och successivt även modeller i sina beskrivningar".

Många lektioner är också ineffektiva då undervisningen är organiserad så att alla elever arbetar enskilt, ofta med samma uppgifter och samma instuderingsfrågor. Granskningen visar att undervisningen sällan bygger på elevernas egna erfarenheter och tidigare lärande eller att läraren varierar lärverktygen för att möta elevernas behov och intressen.

Endast vid drygt hälften av de observerade lektionerna bedömer Skolinspektionen att lärarna huvudsakligen skapar en undervisningsmiljö som är individanpassad, det vill säga ger stöd till alla elever och nya utmaningar till elever som lätt når de grundläggande kunskapskraven i SO-ämnena. I elevenkäten instämmer endast 62 procent av eleverna i påståendet att "SO-undervisningen knyter an till mina erfarenheter och intressen".

Alltför sällan ges eleverna uppgifter som är utmanande utifrån deras egna förutsättningar. Ett sätt att komma åt detta är att ge eleverna uppgifter "utan tak", det vill säga uppgifter av sådan art att eleverna på olika sätt kan fördjupa sig och aktivt arbeta med dem under hela den avsatta tiden. I påståendet att "min SO-lärare ger mig för enkla uppgifter" instämmer var fjärde elev, vilket antagligen innebär att många elever är understimulerade. Skolinspektio-

²⁰ Skolverket 2011d

nens erfarenheter från den regelbundna tillsynen är också att cirka var fjärde elev inte känner att de får tillräckliga utmaningar i undervisningen²¹.

På många lektioner sitter elever och väntar på hjälp från läraren när de "kör fast". Väntetiden kan då bli lång, vilket ibland sänker både motivation och humör hos eleverna. Granskningen visar att undervisningstid försvinner när elever inte har förstått instruktioner och därmed inte kan påbörja uppgiften.

Skolinspektionen konstaterar att på fem skolor av 25 har undervisningen markant slagsida mot ett oproblematiserat centralt innehåll, det vill säga ensidigt fokuserat på stoffet, på bekostnad av de ämnesspecifika förmågorna. Utmaningen på dessa skolor är att låta eleverna få arbeta med tankeutmanande uppgifter av analyserande och reflekterande karaktär. Elevernas arbete behöver då i högre utsträckning inriktas mot ämnesspecifika förmågor och det centrala innehåll som är av mer problematiserande karaktär, exempelvis orsaker och konsekvenser, samband, likheter och skillnader, tolkningar, och så vidare. Att oproblematiserat arbeta med faktakunskap skapar inte de förutsättningar som krävs för att bedöma eleverna gentemot ämnens kunskapskrav eller för att ge elever utmaningar för att komma vidare i sitt lärande.

2.5 | Förmågor + centralt innehåll = kunskaper

Granskningen visar att god undervisningskvalitet skapas när lärarna inom ramen för ämnets centrala innehåll låter eleverna träna på att utveckla ämnesspecifika förmågor. Detta sker ofta bäst när undervisningen domineras av elev- och läraraktiva undervisningsstrategier och eleverna får arbeta på ett varierat sätt, inte minst i interaktiva samtal. Ämnesbehörighet visar sig ha en gynnsam effekt på undervisningskvalitet.

2.5.1 | Att skapa goda förutsättningar

När läraren skapar förutsättningar för eleverna att öva på ämnesspecifika förmågor syftar det till att bland annat låta eleverna formulera och utveckla problem men också komma fram till slutsatser. Eleverna behöver själva få beskriva och analysera det centrala innehållet i förhållande till orsaker och konsekvenser, komplexa samband, finna förslag till lösningar, kritiskt granska, upptäcka likheter och skillnader. Det är också detta som eleverna bedöms efter i SO-ämnenas kunskapskrav.

När undervisningen fungerar som det är tänkt möter det centrala innehållet förmågorna i undervisningen. Eleverna lär sig kunskapsinnehåll samtidigt som förmågorna att bearbeta och problematisera innehållet utvecklas. Eleverna utvecklar verktyg som sedan kan användas på annat innehåll än det som eleverna läser i skolan eller tidigare känner till, något som elever i SO-undervisningen konstaterades ha problem med redan i den nationella utvärderingen (NU-03)²².

Den goda undervisningen fokuserar på frågeställningar som huvudsakligen bygger på öppna frågor. Ofta innehåller frågorna ordet varför där svaren

21 Skolinspektionens skolenkät till elever i årskurs 9 våren 2013. 5 765 svarande elever. Svarsfrekvens 75 procent.

22 Skolverket 2004

inte alltid finns färdiga att finna i undervisningsmaterialet²³. Elever uttrycker exempelvis i intervju att "De [lärarna] ställer frågor så man får tänka själv" och "man får göra jobbet själv men läraren ger mig en knuff framåt". Här redovisas några exempel där lärarna skapar förutsättningar för eleverna att utveckla förmågor inom ramen för det centrala innehållet.

Geografi

Eleverna arbetar med arbetsområdet "Klimatförändringar, naturgivna processer och naturhot sett lokalt samt globalt". Arbetet utgår från förmågorna att "analysera hur naturens egna processer och människors verksamheter formar och förändrar livsmiljöer i olika delar av världen samt utforska och analysera samspel mellan människa, samhälle och natur i olika delar av världen".

I lärarens arbetsuppgifter till eleverna ges de förutsättningar att, både enskilt och i olika gruppkonstellationer, "resonera om orsaker till och konsekvenser av klimatförändringar ... samt använda geografiska begrepp". Eleverna får bland annat se två filmer med två olika ställningstaganden och budskap om klimatförändringar. Eleverna får därefter till uppgift att ta fram fakta om de olika ställningstagandena och göra en konsekvensanalys av ett av de två klimatperspektiven.

Historia

Eleverna arbetar med uppgifter och övningar utifrån kursplanens centrala innehåll "Forna civilisationer, från förhistorisk tid till cirka 1700". Här tränas de ämnesspecifika förmågorna där eleverna ska ges förutsättningar att "använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer" samt att "att använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används".

Under de lektioner som observeras behandlas flodkulturerna i Mesopotamien. Undervisningen är i huvudsak organiserad i form av helklassgenomgångar där eleverna ges möjlighet att föra genomgången framåt genom att svara på lärarnas frågor. Frågorna är av öppen karaktär: "Varför var bevattningskanaler en lösning?". "Varför slutade det då att växa på de bevattnade områdena?" Genomgångarna varierar genom att läraren berättar, demonstrerar, visar bilder och filmsekvenser samt läser högt. Läraren läser bland annat ur sumerernas skapelsemyter och eleverna uppmanas att fundera över likheter och skillnader med bibelns skapelseberättelse. Eleverna arbetar i par eller grupper med uppgifter där de exempelvis får läsa om sumeriska uppfinningar, förklara hur dessa fungerar och vad de haft för betydelse för utvecklingen.

Religionskunskap

Eleverna arbetar med etik och moral på ett sätt som ger eleverna förutsättningar att "resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller". Efter att läraren presenterat

23 Det finns ett starkt samband mellan kvaliteten på lärarnas frågor och elevernas kunskaper. Lärare ställer cirka 18 000 frågor per år (100 per dag). 25 procent av frågorna får eleverna att tänka efter, resten är mindre effektiva för lärande. Mer energi måste därför läggas ner på att ta fram frågor som är värda att ställa (Christian Lundahl, Powerpoint 2013-05-27)

olika etiska modeller och begrepp för eleverna får de själva öva på att argumentera och resonera. Ett flertal uppgifter med etiska dilemman genomförs där eleverna argumenterar för sina ställningstaganden. Arbetet sker såväl i helklass som i mindre grupper och är både muntligt och skriftligt. Eleverna är aktiva och läraren ställer öppna frågor som utmanar eleverna att reflektera och argumentera för sina ställningstaganden.

Samhällskunskap

I arbetsområdet "Lag och rätt" i samhällskunskap får eleverna, med utgångspunkt från de ämnesspecifika förmågorna, "reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser" samt "uttrycka och värdera olika ståndpunkter och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv". Elevernas uppgift är att både enskilt och i olika gruppkonstellationer, utifrån kunskapskraven resonera om samhällsfrågor, uttrycka ståndpunkter, resonera om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt gemensamt beslutsfattande.

Eleverna får se filmer om olika typer av brott såsom snatteri och skadegörelse. Därefter diskuterar eleverna innehållet i filmerna utifrån frågor som läraren förberett. Arbetsområdet kommer vid ett senare tillfälle gå vidare med ett rollspel om en rättegång.

2.5.2 | Aktiva undervisningsmönster och ämnesbehörighet

Resultaten från lektionsobservationer visar att elever får generellt sett bättre förutsättningar att utveckla ämnesspecifika förmågor när undervisningen dominerades av elevaktiv helklassundervisning eller läraraktiv handledning. Läraraktiva undervisningsmönster dominerar på nästan 70 procent av de observerade lektionerna och på drygt 60 procent av dessa lektioner bedöms läraren huvudsakligen skapa förutsättningar för eleverna att utveckla ämnesspecifika förmågor. I undervisningen visar det sig exempelvis då lärare följer aktiviteterna i klassen genom att cirkulera bland eleverna och lotsa eleverna vidare med frågor av karaktären "Hur tror du att de tänkte?", "Fanns det alternativ?", "Skulle det kunna hända idag?" och "Vad kan man göra för att undvika skadegörelse?". I elevaktiv helklassundervisning och läraraktiv handledning är det lärprocessen som är aktiv. Läraren förklarar med exempel som eleverna känner igen. Läraren tar också tillvara tankeutmanande frågor till eleverna och får dem att fundera och dra slutsatser samt deltar i elevernas problemlösningsarbete²⁴. Eleverna blir därigenom medskapande i en kunskapande process. Men vilka lärare skapar dessa undervisningsmönster?

Granskningens resultat visar på ett visst samband mellan ämnesbehörighet och aktiva lärprocesser. Ämneskompetens behöver inte vara samma sak som ämnesbehörighet. Många lärare har genom praktik och erfarenhet byggt upp ämneskompetens i ämnen där de inte har formell behörighet. Lärare med ämnesbehörighet i det ämne som observeras i granskningen bedöms dock ha något högre kvalitet på sin undervisning än icke ämnesbehöriga lärare. På 77 av 284 observerade lektioner bedrivs undervisningen av en icke ämnesbehörig lärare, det vill säga på var fjärde lektion. Skolinspektionen konstaterar här att rektorer tenderar i sin tjänstefördelning att hålla ihop klass och lärare snarare än att optimera ämnesbehörigheten i undervisningen.

24 Scherp 2002.

På flera skolor är det påtagligt att detta är en tjänstefördelningsprincip som rektor prioriterar. I flera fall saknas också ämnesbehörighet, på skolan, i ett eller flera SO-ämnen.

2.5.3 | Ett kritiskt förhållningssätt saknas ofta i undervisningen

Granskningen visar att ämnesspecifika förmågor med inriktning mot kritisk granskning och källkritik till stor del saknas i den observerade undervisningen. Detta trots att just kritisk granskning och källkritik har fått en framskjutna plats i kunskapskraven i alla SO-ämnena i Lgr11.²⁵

I intervjuer med elever framkommer ofta att eleverna uppmanas av lärarna att vara försiktiga med vilka källor de använder och särskilt ofta nämner eleverna att läraren varnar för olika sajter, ofta "Wikipedia"²⁶, när de söker information på Internet. Det är visserligen helt i linje med SO-ämnenas syften att lärarna uppmanar eleverna att vara "försiktiga", men någon mer strukturerad och djupare diskussion om kritisk granskning och källkritik observerar Skolinspektionen sällan på de granskade lektionerna.

Ibland hänvisar elever till att källkritik är något som man redan "har gjort" och att det därför är något som man har "klarat av" och är färdiga med. Både elever och lärare kan ibland uppge att eleverna är "trötta på allt tjat om källkritik" då detta tagits upp i något annat ämne, vanligtvis svenska. Risken är då överhängande att ett kritiskt förhållningssätt uppfattas som något som "bockas av" i ett annat ämne och därför inte behöver prioriteras i SO-ämnena. Kritisk granskning och källkritik är dock en del av de ämnesspecifika förmågorna som bedöms i kunskapskraven och bör därför genomsyra undervisningen snarare än att tas upp under något/några enstaka moment i undervisningen.

Elevernas arbetssätt förefaller allt som oftast okritiskt och oreflekterat och det saknas många gånger tydliga uppgifter och övningar till hjälp för eleverna att tillämpa källkritik. Ett exempel på detta är när elever i ämnet historia ser en film som handlar om en svensk konungs liv och leverne när de studerar "Den nya tiden". Eleverna får då som enda uppgift att skriva ner "fakta" ur filmen, men uppmanas inte att utifrån något perspektiv reflektera över filmens bild av kungen. Uppgifter där eleverna exempelvis skulle kunna uppmanas att fundera över vilken bild som förmedlas i filmen eller frågor som stimulerar eleverna att fundera över varför saker förhöll sig eller värderades på ett visst sätt (historisk empati) under en viss tidsepok saknas.

Även om källkritiska inslag saknas på många lektioner så finns det också goda exempel. Exempelvis när en lärare i ämnet historia – i samband med filmvisning om andra världskriget – låter eleverna resonera om vad propaganda är. Eleverna får då fundera över vem avsändaren är och vilket syfte filmerna kan tänkas ha haft. På detta sätt får eleverna, enligt kommentarmaterialets²⁷ beskrivning av kunskapskraven i historia, öva sig på att få ett allt större djup i sin kritiska granskning av källor. Ett annat exempel är när elever

25 Geografi – visa ett allt större djup i sin kritiska granskning av källor; historia - öva på att få ett allt större djup i sin kritiska granskning av källor; religionskunskap – visa ett allt större djup i sin kritiska granskning av information och källor; samhällskunskap - visa ett allt större djup i sin kritiska granskning av information och källor.

26 Vetenskapstidskriften Nature jämförde år 2005 42 artiklar i Wikipedia och Encyclopedia Britannica, som ibland anses vara världens bästa uppslagsverk. Britannica var pålitligare. Forskarna fann 123 fel i Britannica. Wikipedia hade 162 fel. Tre respektive fyra per artikel. (Göteborgs-Posten 2008). Kanske inte alltför alarmerande avseende just Wikipedias brist på korrekthet avseende att redovisa fakta korrekt.

27 Skolverket 2011b

under en lektion i religionskunskap får diskutera bilder som visar arkebuseringar av judar under andra världskriget. Här uppmanas eleverna att fundera över i vilka sammanhang och i vilket syfte bilderna kan ha figurerat och därmed, enligt kommentarmaterialets²⁸ beskrivning av kunskapskraven i religionskunskap, öva så att de kan visa ett allt större djup i sin kritiska granskning av information och källor. Andra sätt för lärare att kontinuerligt stimulera elever att förhålla sig källkritiska är när de i undervisningen skjuter in frågor som exempelvis "Vem har skrivit? Varför? Motivera och argumentera varför du använder den källan". Skolinspektionen konstaterar att 18 av 25 granskade skolor behöver utveckla arbetet med det källkritiska perspektivet inom SO-undervisningen.

2.6 | Eleverna behöver resonera – mera!

Hos en del lärare bygger undervisningen i hög utsträckning på att eleverna får kommunicera i par, grupp eller helklass, medan det hos andra lärare inte förekommer alls eller i mycket ringa utsträckning.

I mötet mellan det centrala innehållet och förmågor skapas kunskaper i ämnet som bedöms i kunskapskraven. I bästa fall sker detta genom att läraren skapar en dynamik i undervisningen genom att eleverna ges utrymme att lyssna, läsa, skriva och tala. I granskningen framkommer att eleverna ofta får lyssna, läsa och skriva, men arbetsformer där eleverna i par, grupp eller helklass får interagera med varandra är sparsamt förekommande på vissa lektioner. Detta trots att kunskapskraven i SO-ämnena ofta lyfter fram detta uttrycksätt: "resonera om naturresurser och befolkningsfördelning" (geografi), "resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar" (historia), "resonemang om moraliska frågor och värderingar" (religionskunskap) och "resonemang om hur individer och samhällen påverkar och påverkas av varandra" (samhällskunskap) för att nämna några exempel. Även om detta kan ske skriftligt så är muntlig interaktion mellan lärare och elever i klassrummet en viktig del i läroprocessen när det gäller att resonera och viktig framgångsfaktor i undervisningen²⁹ (se avsnitt 3).

Andra lärare är likväl av uppfattningen att elever inte kan argumentera, diskutera och resonera förrän de har en viss "grund" att stå på. En elevgrupp förklarade att "vi arbetar mest med att lära fakta, i andra hand att analysera, sedan hantera information. Vi måste ha fakta innan vi kan arbeta med annat som diskutera och analysera". Detta bygger på en föreställning om att kunskap utvecklas genom att bara "resonera rätt" snarare än att "resonera om" eller "resonera sig fram" till vad som är rätt. Det är dock viktigt att eleverna lotsas på sin väg att komma fram till rätt svar när det finns ett sådant.

Ibland leder denna föreställning till att övningar med analys och diskussioner i grupp är ovanliga under en hel sekvens av SO-lektioner och när de förekommer är det först i slutet av ett arbetsområde "när eleverna har skaffat sig kunskap". Denna typ av förklaringar framkommer i såväl lärar- som elevintervjuer. På en skola observeras nio lektioner i rad i ämnet historia där eleverna arbetar enskilt med olika uppgifter och där lärarens roll inskränks till att vara administratör och passivt handleder eleverna. Eleverna får då aldrig tillfälle att diskutera och resonera, vare sig tillsammans med andra elever eller med läraren. Ibland uppger lärare "tidsbrist" (i praktiken kanske

28 Skolverket 2011c

29 Hattie 2009.

snarare stofffrängsel) som ett hinder för att låta eleverna träna samarbete och diskutera – ”vi har inte så mycket SO-tid och det är så mycket som ska in” – uttrycks i en lärargrupp. I andra fall är det lärarens huvudsakliga undervisningsstrategi.

Det är dock viktigt att eleverna har självförtroende och att undervisningsmiljön är tillåtande för att engagera dem i tankeväckande och utvecklande samtal. Elever uttrycker bland annat att lärarna ”peppar alla att prata men tvingar inte”. Likväl visar granskningen att var tredje lektion huvudsakligen inte bedrivs på ett sätt där läraren visar tillräckligt höga förväntningar på eleverna eller stöttar deras självtillit. Detta kan exempelvis ta sig uttryck i att läraren inte ger eleverna talutrymme och heller inte uppmuntrar dem att delta i samtal.

I granskningen framkommer likväl många goda exempel där eleverna tillsammans får möjlighet att utveckla ämnesspecifika förmågor i SO-ämnena genom att i par, grupp eller helklass få argumentera och resonera.

Historia

Elever arbetar med ”Andra världskriget” och fokus riktas främst mot den ämnesspecifika förmågan att ”använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer”. Vid granskningstillfället var arbetet kunskapsområdet i slutfasen och inspektörerna observerade när läraren under en lektion, efter önskemål från eleverna, berättade om sin studieresa till Auschwitz och sina upplevelser och tankar kring den. Eleverna fick i efterföljande samtal föra ”resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar samt människors levnadsvillkor och handlingar under tidsperioden” för andra världskriget.

Religionskunskap

Läraren skapar förutsättningar för eleverna att ”resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller” i rollspelet ”Den öde ön”. Här tilldelas elever karaktärer i rollspel – de får argumentera, resonera och fatta konsensusbeslut kring hur de ska agera när en kanot med krigsmålade personer som de inte mött tidigare kommer paddlande mot deras läger. Eleverna får här möjlighet att ”visa ökat djup i sina resonemang om moraliska frågor och värderingar.” Andra elever i klassen – som varit åskådare till rollspelet – får efteråt möjlighet att dela med sig av sina funderingar kring de dilemman som eleverna i rollspelet utsätts för, exempelvis dialog eller konfrontation.

Samhällskunskap

I temat ”Demokrati och diktatur” riktas fokus mot följande ämnesspecifika förmågor: ”reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar, reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetsätt och beslutsprocesser, söka information om samhället från medier, Internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet samt uttrycka och värdera olika ståndpunkter och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv”. Läraren ger i arbetsuppgifterna eleverna förutsättningar att, både enskilt och i olika gruppkonstellationer, ”resonera om hur individer och samhällen påverkar och påverkas av varandra,

värdera och uttrycka ståndpunkter, resonera om demokratiska rättigheter och skyldigheter och gemensamt beslutsfattande samt kritiskt granska information och källor". Exempelvis får eleverna på en av de observerade lektionerna spela ett webbaserat rollspel. Därefter diskuterar eleverna hur det kändes att spela spelet utifrån frågor som läraren förberett. Frågorna berör exempelvis hur det kändes att fatta olika beslut, om några val var extra svåra att göra, skillnader mellan att leva i den föreställda staden jämfört med deras egen stad samt vad som är viktigast för demokratin.

Skolinspektionen bedömer att elva av 25 granskade skolor behöver utveckla arbetet med samtal och dialog i undervisningen, det vill säga att argumentera och resonera – som en lärstrategi för att ge eleverna möjlighet att utveckla ämnesspecifika förmågor.

2.7 | Bristande återkoppling och reflektion

Granskningen visar att lärarna i undervisningen skapar otillräckligt utrymme för eleverna att reflektera över undervisningen och vad de lärt sig³⁰. Kontinuerligt återkommande rekapituleringar och/eller utvärderingar av delmoment eller lektionstillfällena är ovanliga. Frågor som exempelvis "vad har vi lärt oss idag?" eller "var detta ett bra sätt att arbeta på?" saknas under de flesta observerade lektionstillfällen. Detta trots att "...the biggest effects on students learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers".³¹ Vid dessa tillfällen får lärare uppslag till hur de kan förändra och förbättra sin undervisning och det hjälper eleverna att se vad de kan, vad de förväntas kunna och hur de ska lära sig det.

Det finns dock exempel på när lärarna på en skola kontinuerligt använder eleverna utvärderingar och reflektioner över undervisningen för att förbättra undervisningen.

Exempel

Eleverna i SO-ämnena gör utvärderingar, ibland i form av gruppdiskussioner, i helklass eller enkäter. Utvärderingarna har inneburit att upplägget inför nästa gång vi ska jobba med ett speciellt arbetsområde påverkas. Exempelvis har vi ändrat upplägget för arbetsområdet "Människan i krig". Tidigare fick eleverna läsa en skönlitterär bok, men eleverna och lärarna upplevde att det tog för mycket tid och var för svårt. Förändringen är att eleverna istället för att läsa en bok nu får se en film.

Lektionsobservationer visar också att eleverna sällan, enskilt eller i grupp, får möjlighet att reflektera över sitt eget eller sina kamraters lärande. Detta är en variant av formativ bedömning som har visat sig ofta ha en positiv effekt på elevernas kunskapsutveckling³².

Elever och lärare beskriver att det är relativt vanligt att elever efter ett kunskapsområde får utvärdera undervisningen och ge förslag på vad som kan bli bättre. Men oftast gäller det då inflytande över arbetsformerna, men mer sällan undervisningens innehåll. Med tanke på elevernas generellt begränsade insyn i kursplanerna (se ovan) är det kanske inte så konstigt att eleverna

30 Lgr11, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande samt 2.7 Bedömning och betyg

31 Hattie 2009 s.22.

32 Håkansson & Sundberg 2012, s. 218-219.

inte har ett större inflytande på undervisningens innehåll. Elever med vag målkännedom har troligtvis svårt att delta i planeringen av undervisningen på ett konstruktivt sätt.

Endast på var fjärde lektion kan Skolinspektionen observera tydliga formativa bedömningar till eleverna. Oftast är lärarens återkoppling på elevers frågor inriktad på hur eleven ska lösa en konkret uppgift snarare än processinriktad, där utveckling av ämnesspecifika förmågor är i fokus.³³ Detta är synd då just formativ bedömning, där eleverna får veta var de befinner sig kunskapsmässigt, vart de ska (kunskapskraven), och vad eleven behöver öva sig i för att komma dit, är en enskild faktor som har visat sig ha en stor påverkan på elevernas kunskapsutveckling³⁴. Vidare visar lektionsobservationer att läraren ger eleverna få möjligheter att reflektera över sitt lärande och endast vid enstaka tillfällen görs utvärderingar efter ett lektionstillfälle. Endast vid var femte lektion bedömer Skolinspektionen att eleverna får reflektera över undervisningen och sitt lärande i förhållande till kunskapskraven.

Skolinspektionen konstaterar att många lärare i SO-ämnen inte avsätter tid för att sammanfatta lektionen. I fler än hälften av de observerade lektionerna bedömer skolinspektionen att detta inte sker. Detta kan betyda att en lektion avslutas utan någon sammanfattning eller att läraren inte anknyter till vad som ska ske på nästa lektion i ämnet eller till något annat för undervisningen relevant sammanhang. Många lektioner avslutas abrupt med att läraren konstaterar att lektionen är slut. Eleverna lägger ihop sitt undervisningsmaterial och lämnar lektionen under mer eller mindre ordnade former – ”hej då, vi ses på ...” eller kanske ”... glöm inte att ... prov, läxa”.

2.8 | Samverkan för kollegialt lärande

Granskningen visar att skolor som uppvisar en bra och relativt jämn kvalitet i den observerade undervisningen ofta har lärare som samverkar med sina ämneskollegor på ett mer fördjupat plan. Skolinspektionen konstaterar också att små skolor, med endast en SO-lärare, har ett inbyggt strukturellt problem som inte, av naturliga skäl, underlättar ämnessamverkan.

2.8.1 | Stor variation i ämnessamverkan

I intervjuer med rektorer och lärare framkommer att samverkan mellan SO-lärarna varierar stort. På några skolor i granskningen finns det en ämnesgrupp där SO-lärarna arbetar tillsammans och på ett mer formellt sätt, där lärarna tillsammans strukturerar och utvecklar undervisningen. På andra skolor diskuterar lärarna undervisningen mer informellt och samverkan sker mer spontant. På flera skolor i granskningen finns inte förutsättningar för ämnessamverkan då det endast finns en SO-lärare. På ett par skolor är samverkan i sin ”linda”. Ibland är samarbetet helt nytt och har i ett par fall nyligen initierats av rektor.

2.8.2 | Grundläggande samarbete

Granskningen visar att en grundläggande samverkan mellan SO-lärare förekommer på alla skolor där det finns mer än en SO-lärare. Detta sker även

33 För en diskussion om olika typer av återkopplingar se Kunskapsbedömning i skolan (Skolverket 2011h).

34 Hattie 2009, Håkansson & Sundberg 2012

om samverkan inte alltid är organiserad i tid och rum. På många skolor finns det en ämnesgrupp för SO-ämnena, men det är inte alltid denna grupp för ett aktivt arbete. Några lärare på en skola berättar i intervju att de har sex möten avsatta på ett läsår för samverkan inom ämnesgruppen för SO, men det är sällan de utnyttjar dessa tillfällen då det är mycket annat som måste prioriteras.

Ett grundläggande samarbete vilar ofta på en gemensam grovplanering där fokus ligger på ett gemensamt arbete hur man ska dela upp det obligatoriska centrala innehållet över årskurserna 7-9. På någon skola uttryckte man sig att "vi pratar om det centrala innehållet och stoffträngsel, men inte om förmågorna som eleverna ska utveckla". Exempelvis diskuterar lärarna tillsammans hur länge de ska arbeta med olika arbetsområden. Det är också vanligt att lärarna tillsammans samverkar kring praktiska frågor. Ofta gäller det inköp av läromedel och vilka läromedel som ska användas i undervisningen.

På en skola har man nyligen prioriterat att samverka i ämnesgruppen och berättar "att nu har vi fler ämnesträffar än arbetslagsträffar". Varje vecka träffas ämnesgruppen. På en annan skola hade samverkan just kommit igång på initiativ av en ny rektor. Lärarna har där börjat med regelbundna träffar, men träffarna innehöll mest praktiska saker, och handlade inte mycket om pedagogiska frågor. I intervju uttrycker en lärare att "Vi har försökt komma igång med en gemensam pedagogisk planering, men det är ont om tid".

2.8.3 | Fördjupat samarbete

Utöver det grundläggande samarbetet kring grovplanering av det centrala innehållet över årskurserna 7-9 och läromedelsfrågor så utmärker sig några skolor i några avseenden. Detta gäller fördjupat samarbete gällande pedagogiska och ämnesdidaktiska diskussioner. Ibland samverkar lärare kring sambedomningar, fördjupade planeringar av arbetsområden men även i klassrummet för kollegialt lärande. Ett par lärare berättar hur de samplanerar undervisningen: "Oftast börjar en lärare med en pedagogisk planering, och sedan fyller andra i och kompletterar". Lärarna anser också att ett kollegialt lärande skapas när de ibland har möjlighet att arbeta tillsammans i klassrummet under några lektioner. Detta får då formen av auskultation där lärarna ger varandra feedback. Samverkan sker också genom att hjälpa varandra med examinationer av elever.

Ytterligare exempel på fördjupning av samverkan mellan SO-lärare är när lärarna tillsammans har arbetat med kunskapskraven och haft bedömningsdiskussioner. Det finns också exempel på när lärarna tillsammans diskuterar sig fram till vilka olika arbetsmetoder de ska använda sig av i undervisningen inom olika arbetsområden.

Granskningen visar att kvalitativt bra undervisning samvarierar med fördjupad ämnessamverkan hos lärarna. Det finns därför en anledning att på många granskade skolor, som inte har någon utarbetad SO-ämnessamverkan, att fördjupa arbetet kring det kollegiala lärandet.

2.9 | Ämnesövergripande undervisning – men utan roder

På de allra flesta skolor ingår SO-ämnena i någon form av ämnesövergripande undervisning. På vissa skolor planerat och kontinuerligt, på andra

mestadels oplanerat och utan någon direkt kontinuitet. På några få skolor förekom ingen ämnesövergripande undervisning. Granskningen visar att detta ansvarsområde³⁵ ligger relativt lågt i prioritering hos flera rektorer.

2.9.1 | Ämnesövergripande förekommer på de flesta skolor ...

Ämnesuppdelad undervisning i SO-ämnena är det vanligaste undervisningssättet i de granskade skolorna. Endast på två av de 25 granskade skolorna bedrivs SO-undervisningen ämnesövergripande³⁶. Ämnesövergripande undervisning där SO-ämnena ingår förekommer likväl, i någon form, på de flesta skolor³⁷.

Ämnesövergripande undervisning sker dels inom SO-ämnena eller tillsammans med andra ämnen, inte sällan tillsammans med ämnet svenska eller med NO-ämnena. Ämnesövergripande undervisning kan ske under samma lektionstillfälle där flera ämnen behandlas samtidigt eller tillsammans med andra ämnen vid olika lektionstillfällen. Lärare och rektorer framhåller oftast, i intervjuer, att det är viktigt att ge eleverna möjlighet att arbeta ämnesövergripande.

Ämnesövergripande undervisning och samordning av ämnesområden är dock mer eller mindre organiserad vid de granskade skolorna. Inte sällan är det lärares enskilda initiativ som driver denna undervisning. Det kan bygga på pedagogisk övertygelse att detta är ett bra sätt att lära sig på, men också på en pragmatisk bevekelsegrund, nämligen för att kunna handskas med det som ibland omnämns som "stoffträngsel", det vill säga den upplevda mängden av centralt innehåll i kursplanerna som undervisningen ska behandla. "Vi måste hinna med!", är en kommentar som ibland hörs från lärare. Då kan det ses som en fördel att samordna det centrala innehållet i olika SO-ämnena för att täcka in alla obligatoriska kunskapsområden och innehållspunkter. En lärare påminner i intervju Skolinspektionen om att det i Lgr11 finns 79 innehållspunkter i det centrala innehållet i SO-ämnena för årskurserna 7-9.

Granskningen visar att det finns skolor som har en tydlig ämnesövergripande planering eller "tänk" där SO-undervisningen ingår. På en av dessa skolor arbetar man tematiskt i SO-ämnena i årskurserna 8 och 9 och på en annan skola rör sig lärarna tematiskt mellan alla fyra SO-ämnena i undervisningen för att – som lärare och rektor hävdar – det "... ger större möjlighet att uppnå kraven i kursplanerna". På ytterligare en skola arbetar man inom ramen för Skolverkets projekt "Handledning för lärande". Som ett resultat av denna handledning förbereder man på skolan att genomföra ett ämnesövergripande tema. Ett exempel på detta är temat om "1960-talet". I temat ingår SO-ämnena (geografi, historia och samhällskunskap) men även svenska och musik. Bland annat skriver eleverna en "vetenskaplig uppsats" som bedöms utifrån kunskapskraven i både SO-ämnena och svenska. Den ska avhandla ett valfritt fenomen från 1960-talet och göra jämförelser med nutid. De ska också analysera om och i så fall på vilket sätt fenomenet satt spår i och påverkat vårt nutida samhälle. Eleverna arbetar då huvudsakligen med att söka information om samhället från Internet. I inledningen av detta arbete betonar läraren att eleverna ska värdera källornas relevans och trovärdighet. Eleverna

35 Lgr11, 2.8 Rektors ansvar

36 I dessa fall läses SO-ämnena oftare integrerat i teman än ämnesuppdelat.

37 Enligt Lgr11 2.2 ska läraren organisera och genomföra arbetet så att eleven bland annat får möjlighet att arbeta ämnesövergripande. I denna granskning bedömer Skolinspektionen endast förekomsten av ämnesövergripande undervisning där SO-ämnena ingår.

får då möjlighet att utveckla förmågan i historia "att använda en historisk referens-ram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer". Läraren har i planeringen av arbetsområdet även skrivit in delar av den ämnesspecifika förmågan i geografi, att "utforska och analysera samspel mellan människa och samhälle och natur i olika delar av världen". Eleverna får då arbeta med kunskapskravet att undersöka några utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor och beskriver då dessa utvecklingslinjer och motiverar sitt resonemang med underbyggda hänvisningar till det förflutna och nuet och enligt kommentarmaterialets beskrivning av kunskapskraven i historia "... öva på att få ett allt större djup i sin kritiska granskning av källor samt i geografi att resonera om jordytans förändringar, natur- och kulturlandskap"³⁸.

2.9.2 | ... men ofta utan styrning

Rektorer har ofta ett positivt förhållningssätt till att ämnesområden samordnas och ämnesövergripande undervisning, men detta prioriteras sällan i skolornas arbete. Flera rektorer ser ämnesövergripande undervisning som ett utvecklingsområde på sin egen skola. Om denna brist på prioritering är ett resultat av att man i Lgr11 tagit bort möjligheten att skriva omdömen och sätta ett sammanhållet betyg i SO-blocket går inte att uttala sig om utifrån underlaget i denna granskning. I Skolverkets NU-03 konstaterades att en tredjedel av SO-lärarna arbetade huvudsakligen ämnesövergripande och/eller satte ett sammanhållet SO-betyg³⁹. Resultatet i denna granskning indikerar inte att det för tillfället är särskilt vanligt att arbeta med en utpräglad ämnesövergripande undervisning i SO-ämnena. På flera skolor uppger rektor och lärare att man har som ambition att ta tag i den ämnesövergripande undervisningen, men först när arbetet med implementeringen av kursplanerna (Lgr11) väl har "satt sig".

Forskning visar att ämnesövergripande undervisning kan ge goda undervisningsresultat. John Hattie visar bland annat att när ämnet "social studies" (SO) undervisas integrerat eller tematiskt ger det en medeleffekt på undervisningsresultaten⁴⁰. Studier visar vidare att mer erfarna lärare oftare lyckas bäst med ämnesövergripande undervisning. Bäst effekt visar studier att ämnesövergripande undervisning har i de yngre åldrarna.

Skolinspektionen bedömer att lärare/rektor på 11 utav 25 granskade skolor ytterligare behöver organisera och ta ett större ansvar för den ämnesövergripande undervisningen, så att eleverna får en möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.

38 Skolverket 2011a och 2011b

39 Skolverket 2004.

40 Hattie 2009, s.152-153, Integrated curricula program

3 | Avslutande diskussion

Granskningen visar att undervisningen i SO-ämnena i årskurserna 7-9 i flera avseenden skapar förutsättningar för elever att utveckla ämnesspecifika förmågor inom ramen för SO-ämnenas centrala innehåll. Det sker dock med varierande kvalitet. Ojämn kvalitet i undervisningen kan få konsekvenser för likvärdighet i den utbildning elever erbjuds. Skolinspektionens mål är att alla elever – oavsett var de bor eller i vilken skola de får sin utbildning – ska garanteras en trygg arbetsmiljö och en god undervisningskvalitet.

Även om Skolinspektionen i sin granskning stött på många goda exempel på kvalitativt bra undervisning så konstaterar Skolinspektionen samtidigt att flera skolor behöver förstärka sin undervisning inom vissa områden. På andra skolor behöver man få till mer radikala förändringar i undervisningen. Detta för att skapa grundläggande möjligheter för eleverna att utveckla de ämnesspecifika förmågorna som lärarna i samspel med det centrala innehållet ska bedöma och betygssätta med hjälp av kunskapskraven.

I granskningen konstaterar Skolinspektionen att ämnesbehörighet verkar samvariera med goda undervisningskvaliteter. Det är dock viktigt att inte övertolka effekten av ämneskunskaper, som enskild påverkansfaktor. Forskning visar att först när ämneskunskapen knyts samman med allmändidaktiska och ämnesdidaktiska kvaliteter framträder de goda effekterna av ämneskunskaper⁴¹.

Granskningen visar också att lärare som uppvisar en god kvalitet i sin SO-undervisning också påfallande ofta har en mer utvecklad ämnessamverkan med andra SO-lärare, vilket leder till slutsatsen att kollegialt lärande påverkar undervisningen positivt. Detta stöds av forskning som visar att "när lärare arbetar aktivt tillsammans för att utveckla sin undervisning genom ett gemensamt och professionellt lärande inverkar detta också starkt positivt på elevernas lärande"⁴². Det borde därför finnas incitament för både rektorer

41 Hattie 2009 s. 113-115., Teacher subject matter knowledge, Håkansson och Sundberg 2012 s.167, Ämneskunskaper.

42 Håkansson & Sundberg 2012 s. 200.

och lärare att ytterligare stimulera kollegialt lärandet – inte bara allmändidaktiskt – utan också ämnesdidaktiskt.

En annan framgångsfaktor för undervisning är tydliggörandet av målen för undervisningen för eleverna⁴³. Eleverna måste ha en klar bild av vart de ska "åka" (kunskapskraven) för att veta vad de behöver "packa" (kunskaper). Det är också viktigt att läraren kontinuerligt inhämtar information från eleverna om hur undervisningen fungerar så att läraren kan förändra sin undervisning på ett sätt som för lärandet framåt. På detta sätt kan eleverna aktiveras som ägare av sitt eget lärande och som resurser för varandra och läraren. Forskning visar att när elever används i undervisningen för att lära av varandra uppstår en kraftig positiv effekt i elevernas kunskapsutveckling⁴⁴.

Granskningen visar vidare att undervisning i SO-ämnen fortfarande alltför ofta sker i en form där eleverna enskilt arbetar med mestadels faktaorienterade instuderingsfrågor på bekostnad av ämnesspecifika förmågor som hör ihop med att exempelvis analysera, reflektera över, tolka och värdera stoffet i undervisningen. För att kunna orientera sig i ett en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt är det nödvändigt att exempelvis kunna kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ⁴⁵. Det är därför oroväckande att så få skolor arbetar aktivt med de ämnesspecifika förmågorna, i respektive ämne, som hör samman med att värdera och kritiskt granska den information som används.

Kunskap är inget entydigt begrepp men ska i läroplanens språkdräkt komma till uttryck genom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet⁴⁶. Skolans arbete måste därför inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.

För att skapa goda förutsättningar för att utveckla alla kunskapsformerna är det inte endast typen av frågeställningar som är viktiga utan även arbetet för att nå dit, det vill säga förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser. Detta arbete omfattar färdigheter, det vill säga att formulera sig, att använda kunskapskällor, att sammanställa, och att göra beräkningar, men också förtrogenhet, vilken kommer till uttryck till exempel genom en förmåga att göra riktiga bedömningar.

Om vi ser kunskaper som redskap innebär det att sammanhanget där kunskapen utvecklas blir viktig. Skolan bör därför erbjuda meningsfulla sammanhang för elevernas lärande eller kunskapande, det vill säga arbetet med att nå kunskap⁴⁷. Den kommunikativa aspekten är här central. Eleverna måste ges möjligheter att samtala mycket, formulera sig, pröva argument, diskutera och resonera, vilket tydligen kommer till uttryck i många av SO-ämnenas kunskapskrav. Positiva effekter uppstår genom att elever tillsammans med varandra och läraren får använda sig av inlärningsstrategier som exempelvis att summera, ifrågasätta, förtydliga ett innehåll som de tagit del av genom en dialog mellan lärare och elever⁴⁸. Dessutom är det ett viktigt inslag i elevernas språk- och kommunikationsutveckling, som alla lärare ansvarar för⁴⁹.

Kunskapande sker i stor utsträckning både muntligt och skriftligt, men kan också uttryckas på andra sätt, exempelvis genom sång, dans, bild, rollspel

43 Lundahl 2013, Hattie 2009, Håkansson & Sundberg 2012.

44 Hattie 2009, s.186-187, Peer tutoring.

45 Lgr11, 1. Skolans värdegrund, skolans uppdrag

46 Lgr11, Skolans uppdrag.

47 Skolverket 2002.

48 Hattie 2009, s.203-204, Reciprocal teaching.

49 Lgr11 2.2. Kunskaper, Riktlinjer

och drama. Sådant ser Skolinspektionen ibland prov på, men inte ofta, i den granskade undervisningen. Ett utvidgat deltagande i kunskapspraktiker är viktigt för faktiskt lärande och för att erbjuda meningsfulla sammanhang. Forskning menar att en inkluderande aktiv argumentation, där eleverna med hjälp av duktiga lärare utvecklar kommunikationen kring ett visst ämnes-tema, har en gynnsam effekt på studieresultaten⁵⁰. För många lärare är det i dagens skola också viktigt att ha en fördjupad insikt i vad det innebär att ha svenska som andraspråk och att man därför ofta aktivt behöver arbeta extra med dessa elevers begreppsutveckling.

Detta betyder att kunskapandet kommer till uttryck när SO-ämnenas ämnesspecifika förmågor och centrala innehåll bearbetas och behandlas, det vill säga i arbetsprocessen. På sådana lektioner resonerar eleverna om orsaker till och konsekvenser av, diskuterar likheter och skillnader, använder ämnesspecifika begrepp på ett funktionellt sätt, beskriver komplexa samband, lär sig att resonera utifrån flera olika perspektiv samt värdera, kritiskt granska och uttrycka ståndpunkter inom ramen för SO-ämnenas centrala innehåll. Målet är naturligtvis att eleverna genom denna praktik skapar varaktiga redskap som de senare kan använda för att analysera och reflektera över andra samhällsorienterade fenomen och kunskapsområden utanför skolans kursplanevärld.

SO-undervisningen kännetecknas alltför ofta av att den stannar just vid att mestadels förmedla kunskap i en färdig faktaform med ett givet facit. För att stimulera alla elever att utveckla ämnesspecifika förmågor är det därför viktigt att alla lärare ger eleverna utrymme att tillsammans med läraren skapa aktiva arbetssätt för ett gemensamt kunskapande inom de samhällsorienterade ämnena.

50 Hattie 2009, Schraw 2006 i Håkansson & Sundberg 2012

4 | Syfte och frågeställningar

Syftet med granskningen är att utreda i vilken omfattning den observerade undervisningen i SO-ämnena i grundskolans årskurser 7–9 ger eleverna förutsättningar att utveckla ämnesspecifika förmågor inom ramen för ämnenas centrala innehåll samt att granska om undervisningen i SO-ämnena är organiserad så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet. Resultatet från granskningen bör tydliggöra för skolor och huvudmän om det finns brister i undervisningen i förhållande till det statliga uppdraget och därmed bidra till en ökad uppfyllelse av kunskapskraven.

Mot bakgrund av syftet ska granskningen besvara följande frågeställningar.

- 1) Ger undervisningen eleverna förutsättningar att utveckla ämnesspecifika förmågor i de samhällsorienterande ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) inom ramen för SO-ämnenas centrala innehåll?
 - Inriktas undervisningen mot att låta eleverna utveckla ämnesspecifika förmågor?
 - Använder lärarna undervisningsmaterial som stimulerar eleverna att utveckla ämnesspecifika förmågor?
 - Följer skolan systematiskt upp hur undervisningen utvecklar elevernas användning av de ämnesspecifika förmågorna?
 - Får elever som riskerar att inte nå de grundläggande kunskapskraven i SO-ämnena det särskilda stöd som de har rätt till?

- 2) Är SO-undervisningen organiserad så att eleverna får en möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet?
 - Förekommer ämnesövergripande undervisning inom ramen för SO-ämnena?
 - Förekommer samordning av undervisningen mellan SO-lärare och/eller mellan SO-lärare och lärare i andra ämnen?

5 | Metod och genomförande

Valet av metoder utgår från det övergripande syftet med Skolinspektionens ämnegranskningar, den aktuella granskningens frågeställningar samt frågor som gäller allmänna undervisningskvaliteter. De observationsscheman, elevenkäter och intervjuguiden som används har utarbetats med utgångspunkt i forskning, Skolinspektionens tillsyn och kvalitetsgranskningar, skollagen och Lgr11 (läroplan och kursplanerna i de samhällsorienterande ämnena). Nedan beskrivs de metoder som använts för att besvara projektets frågeställningar.

Dokumentstudierna ger en inblick i skolans organisation och arbete med SO-ämnena. Resultat från elevernas betygsresultat i SO-ämnena, lärarnas utbildning och kompetensutveckling, hur skolan arbetar utifrån styrdokumentet när det gäller SO-undervisningen, vilka undervisningsmaterial, övningar, uppgifter och prov lärarna använder sig av samt hur man systematiskt arbetar med att följa upp, utvärdera och utveckla SO-undervisningen undersöks genom dokumentstudier. Dokumentstudierna förbereder även inspektörerna för skolbesöket och ger underlag för att ställa frågor.

Genom strukturerade lektionsobservationer granskas undervisningens kvalitet när det gäller arbetet med att skapa förutsättningar att stimulera eleverna att utveckla ämnesspecifika förmågor samt skapa allmänna undervisningskvaliteter. Klassrumsobservationer är en viktig metod för att kunna se samspelet mellan lärare, elev och lektionens innehåll. Observationerna ger underlag för att besvara projektets frågeställningar, men också för att undersöka hur läroplanens och kursplanens mål och riktlinjer avspeglas i undervisningen. Varje observerad lektion bedöms i ett observationsschema utifrån flera olika aspekter av kvaliteten på undervisningen. För varje aspekt finns en eller flera bakomliggande indikatorer, vilka konkretiseras i form av goda exempel. Bedömningen av varje kvalitativ aspekt är ett snittvärde av bedömningen av aspektens indikatorer, det vill säga av de som varit möjliga att observera under den aktuella lektionen. Indikatorerna bedöms på en skala 1-4: 1=i mycket låg grad eller inte alls, 2=i ganska låg grad, 3=i ganska hög grad, 4=i mycket hög grad. Om en indikator inte går att värdera eller inte är

relevant i sammanhanget bedöms den inte.

Inspektörerna får inför lektionsobservationen uppgifter om elevsammansättningen i den aktuella klassen, om antalet elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i ett eller flera SO-ämnen, om det finns åtgärdsprogram upprättade för elever som riskerar att inte nå kunskapskraven och om det finns elever i klasserna som har funktionsnedsättningar. Under lektionsobservationerna värderas ett antal kriterier, kopplade till kunskapskraven, som kan anses som goda exempel på ämnesspecifika förmågor. Allt detta görs inom ramen för SO-ämnenas centrala innehåll. Observationerna av hela lektioner utförs av två inspektörer som under lektionen för löpande anteckningar. I direkt anslutning till lektionen fyller inspektörerna i ett observationsschema. I samband med klassrumsobservationerna intervjuas undervisande lärare efter lektionen, eller efter en serie av lektioner inom ett sammanhållet ämnesområde, utifrån en frågeguide. Lektionsobservationer är också ett underlag för elev- och lärarintervjuer. Intervjuer med elever, lärare och rektor ger tillsammans med övriga metoder en helhetsbild av SO-undervisningen i skolan i fråga om de faktorer som kan ha betydelse för lärandet. Frågor om undervisningsstrategier, syfte/kunskapskrav, centralt innehåll, stöd och stimulans, samverkan och samordning av undervisningen, kompetens och erfarenhet samt hur skolan systematiskt planerar, genomför och utvecklar undervisningen i SO-ämnena är viktiga för att komplettera det inspektörerna ser i undervisningen och i dokumenten. Såväl elever som lärare och rektor intervjuas. Samtliga lärare som undervisar elever i årskurserna 7–9 i de samhällsorienterande ämnena på aktuell skola intervjuas i en gruppintervju. Elever till intervjuerna väljs ut från de klasser som observeras. Både pojkar och flickor ingår.

Elevenkäter ska ses som en metod att få kompletterande svar på de centrala frågeställningarna. Enkäterna kan ge en uppfattning om vilka förmågor eleverna får möjlighet att utveckla i SO-undervisningen, om undervisningen sker utifrån elevernas erfarenhet, intresse och behov samt om eleverna får stöd, stimulans och utmaningar i sitt lärande. Dessutom kan det ge en bild av om svaren skiljer sig åt mellan pojkar och flickor. Webbenkäten genomförs innan skolbesöket och omfattar samtliga elever i årskurserna 7-9 i varje skola.

Varje verksamhetsbesök, 6-8 dagar, resulterar i ett skolbeslut och rapport där högst tre utvecklingsområden identifieras. De 25 skolrapporterna med bakomliggande enkäter och sammanställningar av lektionsobservationer och intervjuer har utgjort empiri för den här övergripande rapporten, i vilken resultaten av granskningen sammanfattas.

6 | Referenser

Håkansson J. och Sundberg D. 2012.	Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning, Natur & Kultur.
Hattie J. 2009.	Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Routledge.
Lundahl C. 2013.	Powerpoint-presentation, seminarium, Skolinspektionen, maj
Schraw G. 2006.	Knowledge: structures and processes. i Handbook of educational psychology 2, Mahwah, N.J. Erlbaum.
Scherp H-Å & G 2002.	Elevernas lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande. Arbetsrapport, Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet. Skollagen 2010:800.
Skolverket 2002.	Grundskolans kurplaner och betygskriterier 2000
Skolverket 2002:	Bildning och kunskap, särtryck ur Skola för bildning, 1994. Skolverket, Stockholm.
Skolverket (2004):	Nationell utvärdering av grundskolan 2003 - Naturorienterade ämnen, samhällsorienterade ämnen och problemlösning i åk 9 Rapport 2004:252.
Skolverket 2011a.	Kommentarmaterial till kursplanen i geografi.
Skolverket 2011b.	Kommentarmaterial till kursplanen i historia.
Skolverket 2011c.	Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap.
Skolverket 2011d.	Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap.
Skolverket 2011e.	Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.

Skolverket 2011f.	Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan, Skolverkets Allmänna råd.
Skolverket 2011g.	Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.
Skolverket 2011h.	Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter.

Deltagare referensgrupp

Mattias Ludvigsson (Skolverket)

Mats Olsson (Skolverket)

Staffan Selander (Stockholms universitet)

Lennart Hellsborn (SO-lärare)

Jörgen Nilsson (SO-lärare)

Bilaga 1

Granskade skolor

Kommun	Skola
Borås	Engelbrektskolan
Gällivare	Malmens friskola *
Gävle	Prolympia *
Göteborg	Torpaskolan
Helsingborg	Gläntaskolan Rydebäcks skola
Hylte	Laboraskolan ¹ *
Hällefors	Klockarhagsskolan
Karlskrona	Piggelinen *
Linköping	Nya Munken *
Ludvika	Parkskolan
Luleå	Nya Läroverket *
Malmö	Sofielundsskolan
Motala	Skolgårda skola
Norrköping	Stegehus Waldorfskola *
Simrishamn	Famn *
Stenungsund	Stora Högaskolan
Strömstad	Strömstiernaskolan
Täby	Futuraskolan Bergtorp *
Upplands-Bro	Broskolan
Vilhelmina	Hembergsskolan
Vindeln	Renforsskolan
Vänersborg	Dalboskolan
Åtvidaberg	Alléskolan
Örnsköldsvik	Höglandsskolan

* Fristående skola

¹ Laboraskolan blev utvald att ersätta en skola som föll bort från det slumpmässiga urvalet när granskningen redan var igång. Övriga 24 skolor är slumpmässigt utvalda att ingå i projektet.

Bilaga 2

Övriga resultat

Undermåligt särskilt stöd

Granskningen visar att elever i behov av särskilt stöd i många fall inte får det i SO-ämnena. Vid 183 av 285 observerade lektioner finns det en eller flera elever som riskerar att inte nå de grundläggande kunskapskraven i ämnet. Men bara vid 104 av dessa 183 lektioner har det upprättats åtgärdsprogram i SO-ämnena för någon eller några elever i klassen. I flera fall bedömer Skolinspektionen dessutom att åtgärdsprogrammen inte uppfyller författningarnas krav.

Vid ett flertal observerade lektioner bedömer Skolinspektionen att elever i behov av särskilt stöd varken har tillgång till något speciellt material/hjälpmedel, eller får särskilt stöd i någon annan form. Eleven/eleverna arbetar ofta med samma innehåll och lärverktyg som övriga elever och får i undervisningen inte något specifikt särskilt stöd av undervisande lärare. Många lärare upplever att det är svårt att hinna med de elever som ska ha särskilt stöd.

Det finns likväl skolor där det särskilda stödet fungerar i SO-undervisningen. Exempelvis har vissa skolor valt att ha små elevgrupper för att läraren ska ha möjlighet att kunna ge särskilt stöd inom klassens ram. I vissa fall har elever tillgång till olika typer av lättlästa texter, CD-skivor samt egna datorer. Vid en del lektioner finns också extralärare, resurslärare, eller elevassistent tillgänglig, vilket möjliggör att gruppen ibland kan delas och särskilt stöd kan ges i olika konstellationer utifrån aktuella elevbehov.

Granskningen visar vidare att åtgärdsprogrammen sällan utgår från de ämnesspecifika förmågor som eleven ska ges förutsättningar att utveckla för att nå de grundläggande kunskapskraven. Åtgärdsprogrammen i SO-ämnena, i den utsträckning de alls finns, relaterar ofta inte till elevens behov i SO-ämnena. Istället anknyter de till helt andra faktorer, som exempelvis läs- och skrivsvårigheter, som relaterar till kunskapskraven i ämnena svenska och svenska som andraspråk. Det är här värt att notera att även om läraren – i enlighet med Lgr11 (Kap. 2.2) – ”ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling”, kan det inte ske isolerat från de ämnesspecifika förmågor som eleven ska beredas möjligheter att nå. Läs- och skrivfärdigheter bedöms och betygsätts inte i de samhällsorienterande ämnena. Här är det därför viktigt att varje lärare försöker finna alternativa metoder och verktyg som underlättar för eleven att visa att han eller hon har insikt och kan använda de ämnesspecifika förmågorna. På skolor som klarar detta sker det bland annat genom att eleverna får anpassat arbetsmaterial, lär sig genom ljudböcker och film samt får möjlighet att muntligt visa sina kunskaper i förhållande till ämnenas kunskapskrav.

Granskningen visar att många skolor arbetar mer systematiskt med det särskilda stödet i ämnena engelska, matematik och svenska/svenska som andraspråk än i SO-ämnena. Detta är naturligtvis inte acceptabelt. I skollagen finns ingen hierarkisk ordning mellan de olika skolämnena och därför ska det särskilda stödet behandlas på samma sätt i alla skolans ämnen. Skolinspektionen bedömer att två tredjedelar av skolorna (14 av 23 skolor) – i granskningen – behöver förbättra sitt arbete med särskilt stöd i SO-ämnena.

Systematiskt kvalitetsarbete – med vilken kvalitet?

Den systematiska uppföljningen i SO-ämnena fungerar oftast på individnivå. De allra flesta elever får formativa skriftliga omdömen i förhållande till de ämnesspecifika förmågorna och kunskapskraven i respektive ämne. Uppföljningen är dock generellt sett mindre bra på grupp- och skolnivå. Ibland följs kunskapsresultaten (betygen) upp och analyseras på klass-, och årskursnivå men sällan på skolnivå.

Granskningen visar att uppföljningen på grupp- och skolnivå sällan avser själva undervisningen och den resulterar sällan i övergripande dokumenterade förslag på hur SO-undervisningen exempelvis didaktiskt ska utvecklas för att nå bättre kvalitet i utbildningen. Skolinspektionen bedömer att på två utav tre granskade skolor (17 av 25) behövs en förbättring av det systematiska kvalitetsarbetet avseende SO-undervisningen.



Regelbunden tillsyn av alla skolor

SKOLINSPEKTIONEN granskar skolverksamhet, förskola, fritidshem och annan pedagogisk verksamhet. Utgångspunkten är de lagar och regler som finns för verksamheten.



Kvalitetsgranskning inom avgränsade områden

SKOLINSPEKTIONEN granskar kvaliteten i skolor och andra verksamheter inom avgränsade områden. Granskningen ska leda till utveckling.



Anmälningar som gäller förhållandet för enskilda elever

ELEVER, FÖRÄLDRAR och andra kan anmäla missförhållanden i en skola till Skolinspektionen, till exempel kränkande behandling eller uteblivet stöd till en elev



Fristående skolor

– kontroll av grundläggande förutsättningar

SKOLINSPEKTIONEN bedömer ansökningar om att starta fristående skolor. Bedömningen innebär en grundläggande genomgång av skolans förutsättningar inför start.