



Fakulteten Lärande och
Samhälle
Samhälle – Kultur - Identitet

Examensarbete i fördjupningsämnet Samhällskunskap och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Samhällskunskapslärares erfarenheter om relationen mellan demokrati- och kunskapsuppdragen

*The Experience of Social Science Teachers Regarding the
Relationship between Two Fundamental Objectives of Education:
Democratic Reproduction and the Fostering of Critical Thinkers*

Martina Kjellman
Tinez Jönsson

Ämneslärarexamen 300 hp
Datum för slutseminarium 2019-06-03

Examinator: Jan Anders Andersson
Handledare: Magnus Persson

Förord

Under vår studietid har vi kommit att intressera oss för de två läraruppgifterna; det demokratiska fostransuppdraget och kunskapsuppdraget, samt deras relation till varandra. Våra upplevelser är att uppgifterna inte alltid verkar i samverkan med varandra och att spänningsfältet kanske framförallt framkommer i undervisningen av samhällskunskap, vilket lett oss till att undersöka just uppgifternas relation till varandra. Angående arbetsfördelningen har samtliga delar av uppsatsen tagit form i ett samarbete mellan Tinez och Martina. Det har inte varit någon specifik ansvarsuppdelning av studien eller texten, snarare har den bearbetats i ett gott samarbete mellan två individer.

Det sägs att vägen till en bra uppsats inte alltid är spikrak vilket vi kan skriva under på men vi vill passa på att tacka vår handledare Magnus Persson för ett konstant ifrågasättande under denna process vilket lett oss till ett slutresultat som varit värt mödan.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate how social science teachers experience the relationship between the following missions: 1.) give pupils the opportunity to develop abilities for critical thinking, and 2.) reproduce democratic societal values permeated in the curriculum. The study has focused on two research questions; what teachers express to be their interpretation of the relationship between these missions, and in what way the missions are implemented in their subject-specific didactic work. In order to answer these questions the study was conducted through interviews with social science teachers and the empirical data collected from these interviews was then analysed through a discussion of Biesta's theory regarding the three societal functions of education in combination with Sandahl's definition of two tiers of knowledge within the teachings of social science.

The conclusions reached by this study are the following: The relationship between the aforementioned missions is complex and the expressed nature of it differentiates between teachers depending on their fundamental interpretation of the missions. Therefore, whether this relationship is found to be in dichotomy or dynamic by social science teachers cannot be given a general answer. Furthermore, the conclusions that can be drawn regarding how social science teachers implement these missions in their didactic work is that the approaches are many and that these approaches are impacted the conditions given in certain contexts and can be different from class to class. A common ground among the interviewees is that the classroom should be an arena where the students can discuss.

Keyword: kritiskt tänkande, demokratiuppdraget, kunskapsuppdraget, samhällskunskap, samhällskunskapsdidaktik, ämnesdidaktik, lärarperspektiv.

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
2. Syfte och frågeställning	9
2.1. Syfte	9
2.2. Frågeställningar	9
3. Tidigare forskning	10
3.1 Skolans samhällsfunktion och samhällskunskapens dubbla uppdrag	10
3.2 Lärare och uppdragen: erfarenheter och tolkningar	11
3.3 Skolan som politisk arena	13
4. Metod	17
4.1 Forskningsmetod	17
4.2 Påverkande faktorer	17
4.3 Datainsamlingsmetod	18
4.4 Urval	19
4.5 Genomförande och bearbetning av data	19
4.6 Metoddiskussion	20
4.7 Etiska överväganden	21
5. Teori	22
5.1 Skolans samhällsfunktioner	22
5.2 Första och andra ordningens kunskaper	23
5.3 Samverkan mellan teori och begrepp	24
6. Resultat och analys	26
6.1 Yrkesverksam tolkning: Hur erfar lärare uppdragen?	26
6.1.1 Tolkningar av demokrati- och kunskapsuppdraget	26
6.1.2 Uppdragen i samverkan eller rivalitet?	27
6.2 Praktisk tillämpning: Hur implementeras uppdragen?	29
6.2.1 Det fria ordet och skolan som politisk plats	29
6.2.2 Kan en politisk plats samtidigt vara en lärande plats?	32
7. Diskussion	36
7.1 Slutdiskussion	36
7.2 Uppsatsen och den framtida yrkesutövningen	39
7.3 Vidare forskning	39
Referenser	40
Bilagor	43
Intervjuguide	43
Samtyckesblankett	46

1. Inledning

Det är en helt vanlig lektion i samhällskunskap på gymnasiet. I klassrummet finns cirka 25 elever samlade samt en lärare på plats. Inför dagens lektion har eleverna haft i uppgift att hitta nyheter som de vill presentera för sina klasskamrater. En av eleverna räcker upp handen, och nyheten hen valt att ta med sig till lektionen handlar om de nyligen genomröstade abortlagarna i Alabama, USA. Direkt blossar det upp ett sorl i klassrummet och alla verkar vara bekanta med vad som hänt - alla är ivriga att dela med sig av sin åsikt till sin bordsgranne. Stämningen i klassen förändras snabbt och när läraren gör ett försök att samla klassen till gemensam diskussion är det en elev som säger:

- Jag såg en bild på de som röstade igenom lagen, bara massa män. Så typiskt, borde de ens få lov att rösta om detta?

I kölvattnet av detta uttalande träder läraren in i ett spänningsfält där en avvägning mellan två fundamentala uppgifter för samhällskunskapsundervisningen sker. Antingen lyfter läraren elevens uttalande till diskussion och hjälper eleverna att utforska de olika åsikter som råder angående frågan, samt de perspektiv som ligger till grund för dem. Ett annat alternativ är att läraren avstyr diskussionen då den riskerar kränka individer från både sidor om kontroversen samt att allmän och lika rösträtt är en grundpelare för det demokratiska samhället.

Skolinspektionen konstaterar att skolan har ett dubbelt uppdrag. Med detta menas att skolan dels ska förmedla vissa bestämda kunskaper genom fakta och förmågor samtidigt som den ska förankra och säkerställa de demokratiska värden som det svenska samhället vilar på. Det demokratiska uppdraget handlar om att skolan ska utbilda kompetenta och medvetna samhällsmedborgare i syfte att motverka ickedemokratiska uttryck och forma samhällsmedborgare i enlighet med det demokratiska ideal som genomsyrar det svenska samhället:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen ska vara icke-konfessionell (Skolinspektionen, 2012, s.6).

Det demokratiska uppdraget kan te sig lätt och självklart men skolans roll för ungdomars moraliska och medborgerliga utveckling är varken ett självklart eller lätt uppdrag. För att elever ska kunna orientera sig och agera i den mångkulturella och komplexa värld de befinner sig i, med ett gigantiskt informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt krävs specifika förmågor. Vilka förmågor som anses viktiga för att eleverna ska finna, tillägna sig och använda sig av ny kunskap finns beskrivet i skolans styrdokument och en förmåga som fått en central roll är kritiskt tänkande (Skolverket, 2011, s.143). Frågan som då uppstår handlar om vad som krävs för att elever ska kunna utveckla denna förmåga och vad vi som lärare kan göra för att främja utvecklingen av en sådan. I ovanstående exempel står läraren inför valet av att antingen tillåta och öppna upp för fortsatt samtal, och då samtidigt gå emot en del av det demokratiska uppdrag de är underkastade, eller att reducera talutrymmet vilket samtidigt reducerar elevernas chans att utveckla förmågan kritiskt tänkande och demokratisk kompetens. På flera ställen i läroplanen för samhällskunskap tillskrivs kritiskt tänkande som utbildningsmål och argumenten är flera:

En omvärld med extremism, populism och polarisering påverkar och ställer krav på skolans roll i vår demokrati. Eleverna ska bejaka och respektera demokrati och mänskliga rättigheter. De ska också utveckla förmågor som krävs för att kunna ta en aktiv roll i demokratin. Här spelar samtalet ofta en viktig roll och att lärare inte backar från undervisning i kontroversiella frågor (Skolverket, 2018).

Kontroversiella frågor kan skapa spänningsfält mellan skolans värdegrund och kritiskt tänkande och Skolverket menar att det har blivit en akut utbildningsfråga eftersom vi befinner oss i en komplex och global värld vilken är under ständig förändring och konstaterar att om eleverna ska utvecklas och leva i denna mångkulturella värld behöver de kunna orientera sig samt få kunskaper för att kunna fungera som individer i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2013, s.10). Relationen mellan skolans två uppdrag; att ge förutsättningar för utvecklandet av ett kritiskt tänkande och uppdraget att förankra en värdegrund stöpt i det svenska demokratiidealet är något som väckt stort intresse hos oss. Fenomenet ställs på sin spets när kontroversiella frågor belyses, diskuteras och sätts i kontext i det komplexa mångkulturella samhälle vi befinner oss i. I det verkliga fallet som beskrivs i den inledande delen av detta avsnitt belyses det spänningsfält som lärare ställs inför angående uppdragets ambivalenta natur och relation till varandra vilka vi ämnar undersöka i denna studie.

2. Syfte och frågeställning

2.1. Syfte

Syftet med rådande uppsats är att undersöka hur samhällskunskapslärare erfar och hanterar relationen mellan de två uppdragen 1.) att ge elever förutsättningar att utveckla förmågor till ett kritiskt tänkande och samtidigt 2.) möta det demokratiska uppdraget, de värden som genomsyras i värdegrundsuppdraget.

2.2. Frågeställningar

- Vilka tolkningar ger samhällskunskapslärare uttryck för angående relationen mellan demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget?
- På vilket/vilka sätt tillämpar samhällskunskapslärare uppdragen i deras ämnesdidaktiska arbete?

3. Tidigare forskning

3.1 Skolans samhällsfunktion och samhällskunskapens dubbla uppdrag

Englund (2005) menar att utbildningssektorn inte kan analyseras lyft ur sitt samhälleliga sammanhang utan att utbildningspolitiska åtgärder måste sättas i relation till samhällsutvecklingen (s.24-25). Styrdokumentens budskap bör alltså ses som ett resultat av sociala och politiska intressen var den dominerande ideologin utgör grunden för dessa (a.a., s.146-152). Ekendal, Nohagen och Sandahl (2015) belyser tre bildningsideal tagna från idéhistorikern Sven-Eric Liedman; det ekonomiska bildningsidealet vilket betonar kunskaper för att utveckla ekonomiska förutsättningar för landet; det humanistiska bildningsidealet vars syfte är att utveckla och frigöra individen genom bildning; samt det demokratiska bildningsidealet vilket syftar till att skapa förutsättningar för individen att vara kapabel att delta i det demokratiska samhället. Det ska tilläggas att alla tre bildningsideal är inbyggda i samhällskunskapsämnet men att särskild vikt läggs i vilket bildningsideal läraren väljer att prioritera (s.47).

Samhällskunskapen som ämne har haft en särskild uppgift att förverkliga det tredje bildningsidealet - det demokratiska bildningsidealet - i syfte att ge eleverna de verktyg som behövs för att förstå sig själv och sin omvärld och kunna förverkliga dessa insikter i samhällslivet. Det är inom det demokratiska bildningsidealet som rådande studie ämnen undersöka ett påtalat spänningsfält i samhällskunskapsämnet, vilket tidigare beskrivits och diskuterats av Fredrik Alvén (2018) inom historieämnet¹, nämligen möjligheten att forma kritiskt tänkande medborgare och samtidigt reproducera skolans värdegrund. Skolverket skrivelse angående det demokratiska uppdraget är att undervisningen ska " [...] bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet" (Skolverket, 2011, s.143). För att detta ska vara möjligt skriver Skolverket i kommentarmaterialet att eleverna behöver diverse kompetenser vilka benämns som medborgarkompetenser som Skolverket beskriver som förmåga att aktivt delta, förmåga att uttrycka sin vilja genom att rösta i val samt att uttrycka kunskaper och uppfattningar (Skolverket, 2011). Eleverna behöver därmed utveckla ett kritiskt förhållningssätt till sin omvärld. Samtidigt är samhällskunskapen, liksom alla andra ämnen,

¹ Fredrik Alvéns studie presenteras under rubrik 3.2 på s.11

underkastad den värdegrund som skolan vilar på. Det är relationen mellan demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget som studien ämnar undersöka.

3.2 Lärare och uppdragen: erfarenheter och tolkningar

Anders Bromans (2009) avhandling har behandlat skolans effekt på elevers demokratiska orientering. Studien grundades i den demokratiteoretiska debatt som länge förts angående relationen mellan individers autonomi och samhällets ansvar att försvara vissa grundläggande demokratiska värderingar (s.18-20). Broman (2009) intervjuade samhällskunskapslärare om huruvida de ansåg att det demokratiska fostransuppdraget är ett uppdrag som är möjligt att uppnå. Slutsatsen var att demokratisk socialisation är svårt att förutse på grund av sin komplexa natur (a.a., s.222). Resultatet visade att lärarna var samstämmiga om att det demokratiska fostransuppdraget innefattar både inslag av kunskapsförmedling och främjande av individuell utveckling. Dock fann Broman (2009) att även om lärarna var eniga i detta så fanns det skilda meningar över uppdragets innebörd. Skillnaden handlade främst om deras prioriteringar. Somliga ansåg att det viktigaste var kunskapsmålet, medan andra menade att det fostrande uppdraget var det viktigaste då de yrkar på skapandet av "goda människor" (a.a., s.109-110). Vidare visade intervjuerna att lärare inte är eniga om demokratiundervisningen ska ske genom djupa och abstrakta samtal om demokratibegreppet eller om det ska ske genom tydliga kriterier som betonar vad demokrati är för något som verklig företeelse (a.a., s.111). I sitt arbete möter samhällskunskapslärare utmaningen av att de förväntas förverkliga både demokrati- och kunskapsuppdraget och Bromans (2009) studie belyser det spänningsfält i uppdragens relation till varandra vilket denna studie ämnar undersöka.

I en studie från 2008 har Robert Thornberg genomfört intervjuer med tretton lärares tolkningar av vilka värden de anser bör premieras genom skolan. Studien visade att de värden som lärare menade var mest viktiga för eleverna att få med sig var akademiska värden såsom välutvecklat språk och kunskaper, relationella värden såsom rättvisetänk, empati etc., samt personella värden såsom självförtroende och trygghet (Thornberg, 2008, s.36ff). Avslutningsvis menade intervjupersonerna att de inte ens läst avsnittet om skolans värdegrund i läroplanen och att värdegrunden inte kan användas på det sättet utan att läroplanen är till för att planera undervisning genom det centrala innehållet som finns beskrivet (a.a., s.48ff).

I Sandahls (2011) avhandling betonades att det saknas forskning som intresserat sig för lärare, elever och klassrumstudier (s.11). Uttrycket betonar en lucka som finns inom forskningsfältet och ger därmed stöd för rådande studies relevans, nämligen att sprida ljus över

lärares erfarenheter angående relationen mellan demokrati- och kunskapsuppdraget. Vidare menar Sandahl (2011) att det är viktigt att belysa kunskapernas ordning genom att undersöka hur lärare talar om målen med sin undervisning i samhällskunskap samt hur de beskriver innehållet i sin undervisning (a.a., s.11).

I en fallstudie tolkades sex lärares tal om sin undervisning i samhällskunskap av Sandahl (2011) och han tog avstamp i de historiedidaktiska begreppen första och andra ordningens kunskaper och kopplade dessa till samhällskunskapsämnets dubbla uppdrag; kunskapsuppdraget och det demokratiskt fostrande uppdraget (a.a., s.44;47;50). Syftet med Sandahls (2011) studie var att identifiera och tolka de kunskaper av första och andra ordningen som lärare beskrev och fokusområdet för avhandlingen var globalisering (a.a., s.44). Begreppen, och definitionen av dem, som Sandahl (2011) använde sig av lånade han av historikern Peter Lee (2003) som benämner dessa som first order concept och second order concept (Lee & Shemilt, 2003). Vidare har ett flertal internationella forskare använt sig av begrepp för att kategorisera kunskapstyper (Jfr. Bloom, 1956, low order thinking och high order thinking; Klafki, 1995, materialbildning och formalbildning) och återfinns ofta i det pedagogiska forskningsfältet och talar då inte om ett specifikt ämnesinnehåll. Den gemensamma nämnaren mellan forskare är att kunskapstyperna är dynamiska i sin natur, är beroende av varandra och att eleverna bör arbeta med båda för att demokratiseras (Sandahl, 2011 s.33).

Första ordningens kunskaper definierar Sandahl (2011) som "de begrepp som anges som centrala i ämnet" (s.39) och utgörs av de sakbegrepp som lärarna arbetar med när de undervisar i något moment. Andra ordningens kunskaper menar Sandahl (2011) är kunskaper som inte är specifika för ett kunskapsområde. Kunskaperna är alltså inte specifika för t.ex. globalisering eller demokrati utan är " [...] disciplinära kunskaper, processkunskaper: Hur man går tillväga när man skapar kunskap i samhällskunskap och kunskaper i hur vi analyserar och kritiskt granskar samhällsfrågor" (Sandahl, 2011, s.43). En av slutsatserna i avhandlingen var att det manifesteras fem kunskaper av andra ordningen i lärarnas tal om sin undervisning vilka var; samhällsvetenskapligt perspektivtagande, samhällsvetenskaplig kausalitet, samhällsvetenskaplig slutledning, samhällsvetenskapliga belägg och samhällsvetenskaplig abstraktion (a.a., s.175). Det är dock viktigt att poängtera att eleverna behöver både första och andra ordningens kunskaper och använda dessa i symbios med varandra för att lära sig att tänka samhällsvetenskapligt (a.a., s.41). Samhällskunskapslärarna i studien använde första och andra ordningens kunskaper för att uppnå både kunskapsmål och fostransmål och Sandahl (2011)

menade att om de inte gör det så "är det ingen skillnad mellan samtalet i undervisningen och samtalet som eleverna har på sin fritid." (s.176).

Vår studie har inspirerats av Fredrik Alvén's avhandling *Tänka rätt och tycka lämpligt* (2017) då den behandlat relationen mellan det demokratiska uppdraget, att fostra demokratiska medborgare genom reproducering av värdegrunden, och kunskapsuppdraget, att elever ska utveckla ett kritiskt tänkande, inom historieämnet. Det kritiska tänkandet inom historieämnet handlar om att eleverna ska kunna skapa en egen tolkning av historiska händelser och samtiden (s.12). Undersökningen genomfördes genom tre delstudier vilka strukturerades med hjälp av John Goodlads läroplansuppdelning; den formella, den verkställda och den upplevda läroplanen. För att undersöka den formella läroplanen har Alvén (2017) utgått från hur historieämnet uttrycks, beskrivs och uppfattas i styrdokument, politiska dokument, SOU-er och utredningar (s.21-22). Den upplevda läroplanen har Alvén (2017) undersökt genom att analysera hur eleverna argumenterar med hjälp av historia (a.a., s.22) och resultatet av den delstudien menade Alvén (2017) visar att majoriteten av eleverna håller sig inom värdegrunden när de analyserar etiskt svåra frågor och att eleverna uttrycker mycket känslor och värderingar i sina provsvar. Resultatet visar också att det finns elever som resonerar utanför skolans värdegrund men att de håller hög analytisk nivå (a.a., s.417-418). I den tredje delstudien har Alvén (2017) valt ut knepiga elevsvar som han låtit lärare bedöma, både enskilt och i samband med bedömningar för att undersöka den verkställda läroplanen (a.a., s.22-23). Resultatet av den delstudien är att lärare bedömer olika då vissa lärare utgår från kunskapskraven och andra lärare har svårt att hantera de elevsvar som hamnar utanför skolans värdegrund och ger då sämre omdömen (a.a., s.418-420).

3.3 Skolan som politisk arena

I Skolverkets rapport *Attityder till skolan* (2000) var ett av ställningstagandena att både förskolor och skolor har i uppdrag att utveckla elevers demokratiska kompetens (s.3). Begreppet demokratisk kompetens innebär att elever ska utveckla förmågor att reflektera, bearbeta, förhålla sig till och agera utifrån den värdegrund som skolan står för. Den demokratiska kompetensen som efterfrågas menar Skolverket (2000) är viktiga delar för att eleverna ska kunna delta i och påverka demokratiska beslutsprocesser och kommunikationen mellan grupper och individer i komplexa frågor sätts här i fokus. Mot bakgrund av Skolverkets studie anlätades pedagogikprofessorn Tomas Englund (2000) för att skriva om det deliberativa samtalets funktion i skolan och han menar att diskussioner i klassrummen är centralt för att uppnå det

demokratiska fostransuppdraget (s.5). Deliberativa samtal definierar Englund (2000) som samtal vari individerna ges utrymme att uttrycka sina åsikter samtidigt som de ges utrymme att överväga och söka olika argument (a.a., s.3). Resultatet av deliberativa samtal skulle kunna leda till ökad tolerans och respekt för skilda uppfattningar (a.a., s.7) och att den demokratiska kompetensen utvecklas mellan människor i samspel och inom och mellan grupper. Vidare menar Englund (2000) att den största demokratiska potentialen existerar i den mötesplats som skolan är, där individer med olika erfarenheter och bakgrunder möts (a.a., s.3). Deliberativa samtal bör därmed inte ses som konkurrent till kunskapsuppdraget utan snarare som ett bidrag till värde- och kunskapsbildningen. Dock höjer Englund (2000) ett varningens finger om att försök till genomförandet av deliberativa samtal kan falla platt om läraren söker efter "rätta svar" eller om det skapar mer förvirring än konklusion (a.a., s.12-13). En del av vår studie ämnar undersöka på vilket eller vilka sätt samhällskunskapslärare tillämpar demokrati- och kunskapsuppdraget i deras ämnesdidaktiska arbete vilket ger Englunds (2000) skrivelser om deliberativa samtal som ämnesdidaktisk strategi relevans.

Carsten Ljunggren (2008) ställer sig frågan om utbildningens roll i det globaliserade samhälle vi befinner oss i. I ett samhälle där grupper och individer, med skilda erfarenheter, kulturer och intresse, ska mötas och leva tillsammans krävs strategier för att bemöta dessa olikheter, vilka lärare idag vittnar om saknas (Skolverket, 1998;2000;2004). Eftersom det inte går att urskilja en homogen gemensam kultur eller nation menar Ljunggren (2008) att det är viktigare än någonsin att skolans rum hanterar denna dynamik och spänning. Ljunggren (2008) beskriver skolan som en politisk plats i bemärkelsen att det är en plats med elever med olika erfarenheter och uppfattningar. Att definiera ordet politik till att endast handla om partier och politiker menar Ljunggren (2008) är att förminska dess betydelse och framhåller att politik i detta sammanhang handlar om att utveckla olika kognitiva förmågor i relation till kunskap. Utbildningen befinner sig i en situation med krav på att utbildningen ska anta en roll för att hindra icke-demokratiska krafter att växa där intolerans, politisk totalitarism och extremistiska uppfattningar ska kvävas. Samtidigt som utbildningen inte ska grunda sig i uttalandet av vad "de rätta" uppfattningarna och värderingarna är. Detta leder till att skolan blir en plats vari kontroverser kan uppstå (Ljunggren, 2008). Vidare menar han att skolan är en plats för diskussioner och kontroverser och bör tillåtas att ta plats i öppna diskussioner eftersom kunskap inte endast bör förbereda för ett framtida politiskt deltagande utan snarare bör utgå från elevernas verklighet men att detta också betyder att eleverna intar en politisk hållning.

Ljunggren (2015) menar att skolan ska fostra demokratiska medborgare men detta innebär också att denna fostran är politisk eftersom syftet är att fostra demokrater. Politiska frågor måste

beröra flera aspekter av individers liv, såsom identiteter, traditioner och vanor och inte enbart försökas att förstås genom mer kunskap. Det som skiljer den epistemologiska principen från det offentliga rummets princip är att den sistnämnda betonar de politiska frågornas kontingenta natur vilket innebär att svaren på politiska frågor utgår från elevernas liv, vanor, traditioner och identitet medan den förstnämnda utgår från att svaren nås genom kunskap om berört ämne. Epistemologiprincipen innebär att undervisningen fokuserar på att ge eleverna generella kunskaper och förmågor i form av abstrakta principer för att forma framtida politiskt kompetenta och deltagande medborgare. Istället för att ha sin utgångspunkt i elevernas upplevelser och erfarenheter hanteras politiska frågor som en upplysning inom området, till exempel demokrati eller rasism, i generella termer (a.a., s.62). Vad som är viktigt att poängtera är att principerna inte bör förstås som varandras motpoler utan snarare som två skilda didaktiska principer i symbios med varandra och som lyfter fram olika aspekter av lärares undervisning (a.a., s.63). Vidare menar Ljunggren (2015) att lärare måste söka vägar i undervisningen för att hantera dessa spänningar genom att betona undervisning som ger eleverna möjligheter att utveckla kritisk hållning, kunskaper samt självständighet (s.28). Ljunggren (2015) påpekar också det problematiska i att skolan både "...förväntas kunna förmedla etablerade samhällliga normer och samtidigt möjliggöra situationer där dessa normer kan diskuteras och debatteras på ett sätt som innebär att de utmanas" (Ljunggren, 2015, s.32) och att förutsättningarna för att eleverna ska kunna förstå samhället bättre möjliggörs om kontroversiella frågor lyfts in i samhällskunskapsundervisningen (a.a., s.36). En effekt av denna typ av undervisning är, enligt Ljunggren (2015), att förmågorna och kompetenserna som eleverna utvecklar är generella och tomma på innehåll samt att "det viktigaste blir inte vad eleverna tycker i politiska frågor utan snarare att de kommit fram till dessa åsikter genom en rationell argumentation." (Ljunggren, 2015, s.62) vilket i förlängningen kan innebära att läraren får svårt att engagera och främja elevers politiska intresse (a.a., s. 62).

Ásgeir Trygvasson (2015) lyfter fram politiska frågor roll i samhällsundervisningen och definierar politiska frågor i termer av frågor där skilda uppfattningar möts på osäker mark. Vidare menar han att det kan vara problematiskt om politiska frågor reduceras till endast kunskapsfrågor i klassrummen om skolan ska vara en plats för deras skilda politiska uppfattningar att mötas. Han menar att lärare kan öppna upp för politiska diskussioner i klassrummet utifrån olika mål och utgångspunkter och använder sig av Carsten Ljunggrens (2015) kategorisering; epistemologiska principen och det offentliga rummets princip (s. 61). Tryggvason (2015) har, utifrån de två principerna undersökt och belyst vilken roll politiska

frågor kan få i samhällsundervisningen på högstadiet och vilken roll lärare på högstadiet spelar i undervisning om politiska frågor (a.a., s.63).

3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Väldigt lite forskning har gjorts inom fältet av lärares erfarenheter angående relationen mellan demokrati- och kunskapsuppdraget samt hur det implementeras i samhällskunskapslärares ämnesdidaktiska arbete. Fredrik Alvén (2017) har varit bidragande inom forskningsfältet för historieämnet i sin undersökning av den formella, upplevda och verkställda läroplanen. På samma sätt har Johan Sandahl (2011) bidragit till denna typ av forskning inom samhällskunskapsdidaktiken genom sin fallstudie då han undersökt på vilket sätt samhällskunskapslärares beskriver sin undervisning och målen med den (s.11). Vidare har även Broman (2009) bidragit med sin forskning om elevers demokratiska orientering och huruvida demokratiuppdraget är ett uppdrag som lärare kan nå (s.109).

Ljunggren (2008) ställer sig frågan om hur individer och grupper som tillhör olika kulturer och har olika intressen ska kunna tillhöra samma samhälle och vad skolan har för roll i denna situation. Han säger att skolan idag agerar samlingsplats för individer (både elever och de som arbetar där) med skilda värderingar, moral och uppfattningar om sig själva och världen och är således en plats där det finns en spänning mellan dessa. Ljunggren (2008) lyfter fram det faktum att individer (både lärare och elever) bär på latent eller manifesterade kontroverser vilka han menar kan orsakas av antingen redan existerande skillnader i moraliska och politiska preferenser utifrån deras bakgrund eller individernas värderingar som inte överensstämmer med den moral som skolan reproducerar. Han menar att utbildningens fokus borde riktas mot en ökad insikt om den egna politiska och moraliska ståndpunkten i avsikt att värdera dessa och knyta an till vad han kallar epistemologisk kunskap och menar att skolan ska vara en plats för politiska frågor att vädras.

Tryggvasons (2015) intervjustudie angående högstadielärares roll för undervisning om politiska frågor belyser skolans roll som en plats för offentliga samtal och politiska frågor. Studien tar sin utgångspunkt i Ljunggrens (2008;2015) två idealtyper av kunskap; epistemologiprincipen och det offentliga rummets princip och dess dynamiska roll för främjandet av kritiskt tänkande. Mot bakgrund av den bristande forskning inom samhällskunskapsdidaktiken ämnar vi med rådande studie bidra med en undersökning vars utgångspunkt är samhällskunskapslärares erfarenheter av demokrati- och kunskapsuppdragens relation till varandra i sin undervisning i samhällskunskap.

4. Metod

4.1 Forskningsmetod

Studien genomfördes genom kvalitativ metod då vi ämnade undersöka samhällskunskapslärares erfarenheter vilka synliggjorts genom intervjupersonernas uppfattningar, något som Creswell menar är en central karaktär för metoden (Creswell, 2009, s.175). Vidare menar Bryman (2018) att kvalitativ forskning i huvudsak tar avstånd från den naturvetenskapliga kvantifieringen av data och snarare lägger tyngd på hur individer uppfattar och tolkar sin sociala verklighet, vilket var i linje med vad vi ämnade genomföra (s.61). Våra resultat kan inte generaliseras, de är endast speglingar av den sociala verklighet som funnits i det material vi samlat in. Den verklighetsbild som målats upp i detta arbete är kontextbundet till de individer vi intervjuat. Det kunskapsanspråk som kunnat göras i detta arbete var begränsat i enlighet med kvalitativ metod, och var på så vis endast relevant vid beskrivningen av den specifika omgivning som undersöktes. Av denna anledning kan och bör ej dessa resultat tolkas som enhetlig och övergripande fakta, utan snarare som en reflektion av hur de undersökta fenomenen kunde te sig i verkligheten under vissa omständigheter (a.a., s.58–59).

Syftet med studien var att undersöka samhällskunskapslärares erfarenheter av relationen mellan två av de fundamentala uppdragen i läraryrket, vilket därmed kallade efter en metod som belyser just detta. Av denna anledning har kvalitativ metod valts. Bryman (2018) menar att kvalitativ metod i huvudsak inte försöker förmedla en objektiv verklighet, det är ord och dess betydelse som är av intresse snarare än det kvantifierbara (a.a., s.58-59).

4.2 Påverkande faktorer

Bryman (2018) menar att det finns några huvudsakliga aspekter som kan påverka i samhällsliga undersökningar. Bryman (2018) poängterar bland annat vikten hos forskarens egna värderingar (s.63-68). Han menar att de inneboende värderingarna hos de som formgett undersökningen kan vara avgörande. Med värderingar menar han det som speglar forskarens personliga åsikter och känslor. Objektivitet har förr varit idealet i forskningsvärlden, men man har i modern tid kommit fram till att forskare omöjligen kan vara fullständigt objektiva då forskares intresse och inriktning baseras på vad som denne värderar som värt att undersöka, vilket gör att värderingar kan påverka forskningsprocessens alla skeden (s.64).

Bryman (2018) menar att användningen av kvalitativa forskningsstrategier även öppnar för risken att forskaren utvecklar en sympatisk samhörighet med de människor som studeras, något som detta arbetet får ha i åtanke då vi redan från början går in i forskningsområdet som blivande lärare och därmed har en redan stadgad relation till yrket som ska studeras. Bryman (2018) menar att ett sätt att beakta detta problem är att vara självreflekterande och medveten om hur närvarande ens värderingar är i ens forskning, och på så vis belysa hur ens resultat kan ha blivit färgade av dessa (s.65).

4.3 Datainsamlingsmetod

Studien ämnade undersöka lärares erfarenheter av demokrati- och kunskapsuppdraget samt lärares ämnesdidaktiska tillvägagångssätt för att tillämpa uppdragen. Med detta i åtanke utformades denna studie till att vara empirinära, vilket betyder att det är i huvudsak studiens insamlade material som kommer att bidra med svaret till forskningsfrågorna. För insamlandet av denna empiri valde vi att genomföra intervjuer, något som Creswell (2009) menar är en av de mest använda metoderna i kvalitativ forskning, detta på grund av metodens relativa anpassningsbarhet (s.175). Denna påtalade anpassningsbarhet gjorde denna metod till det mest passande tillvägagångssättet att svara på våra frågeställningar då studiens syfte kallar efter en specifik arbetsgrupps erfarenheter, något som endast kan urskönjas från individer inom arbetsgruppen.

När detta bestämts var det dags att fördjupa sig i hur dessa intervjuer skulle gå till. Det första som gjordes var att fastställa hur våra intervjuer skulle ta form. Creswell (2007) talar om att de två huvudsakliga versionerna av intervjuer är "open-ended" eller "close-ended", vilket syftar till om huruvida intervjun består av öppna eller slutna frågor. Detta relaterar till om man som forskare valt att genomföra en strukturerad eller en icke-strukturerad intervju (s.133). Vidare menar Bryman (2018) att kvalitativa intervjuer främst består av semi- och ostrukturerade ramverk (s.561). För vår del hade vi intresse av att verkligen få grepp om lärarnas erfarenheter, och ville därmed rikta in oss på ett av de mer fria ramverken för att ge lärarna utrymme till att tala fritt. Dock fanns det fortfarande orsak till att behålla en någorlunda strukturerad grund för att försäkra oss om att intervjuerna höll sig inom det avsedda forskningsområdet samt den angivna tidsramen.

Med detta i åtanke utformades studien för att genomföras i semistrukturerad anda där intervjupersonerna kan tala fritt om sina erfarenheter samtidigt som en intervjuguide med nedskrivna frågor tjänar som ett ankare för att säkerställa materialets relevans för besvarandet

av vår frågeställning. Bryman (2018) menar att fördelarna med semistrukturerade intervjuer är just deras möjlighet att fånga in intervjupersonens upplevelser och tolkningar genom det relativt fria samtalet (s.562), vilket överensstämmer med vad vi ämnat göra i denna studie.

4.4 Urval

Urvalen som gjordes för studien baserades på en rad avgränsningar som befästs på grund av våra forskningsfrågor. För att säkerställa att det material som samlades in till arbetet var i linje med vad vi ämnade undersöka användes ett mål- och kriteriestyrt urval. Detta innebär att man inte söker efter slumpmässiga deltagare men snarare letar strategiskt efter deltagare som är relevanta för den forskningsfråga som ställts. Vidare innefattas det kriteriestyrda urvalet av att forskaren väljer ut alla enheter som uppfyller vissa kriterier som ställts för vad som ska undersökas (Bryman, 2009, s.496-497).

Våra forskningsfrågor berör specifikt lärares erfarenheter, och därför behövdes urvalet avgränsas till legitimerade lärare som kunde bidra med deras yrkeserfarenheter. Utöver detta har studien ett ämnesdidaktiskt perspektiv, och därmed krympte urvalet till de som har erfarenhet och behörighet av att undervisa i samhällskunskapsämnet, det vill säga legitimerade samhällskunskapslärare. Således utgjordes studiens urval av följande kriterier: legitimerade och aktiva samhällskunskapslärare med erfarenhet av att undervisa mot gymnasiet. Efter urvalskriterierna stadgats kontaktades flera skolor och lärare via mail med förfrågningar om att delta i studien. Sex intervjuer var inplanerade men på grund av sjukdom bortföll en och det slutliga antalet intervjuer som genomfördes blev tillslut fem.

4.5 Genomförande och bearbetning av data

Samtliga intervjuer genomfördes i enlighet med vad som beskrivits ovan om den semistrukturerade designen. Intervjuguiden tog form i tre huvudsakliga skeden. Först bearbetades arbetets syfte och frågeställningar för att försäkra om att de intervjufrågor som sedan formulerades var i linje med vad som studien avsåg undersöka. Därefter formulerades frågor genom att ringa in olika synsätt och infallsvinklar till frågeställningarna där det huvudsakliga syftet var att ge förutsättningarna för ett öppet samtal med intervjupersonerna samtidigt som kärnan i vad studien ämnade undersöka beaktades. Till sist stipulerades även i text hur intervjutillfället skulle genomföras i praktiken genom att redogöra för vad som skulle göras innan, under, och efter intervjutillfället. För vår egen skull formulerades även definitioner

och förtydliganden som även skrevs in i intervjuguiden i form av underpunkter till frågorna, dessa lästes ej upp men behölls i guiden för att ha dem nära till hands utifall att de skulle behövas under intervjutillfället. De nedskrivna frågorna fungerade som ett ankare för att förhålla det fria samtalet till forskningsfrågorna. Följdfrågor skapades organiskt av samtalet med avsikt att urskönja de individuella lärarnas erfarenheter och finna vad de själva tyckte var viktigt angående deras profession och relationen mellan de två uppdragen².

Intervjuerna spelades in och förvarades i enlighet med riktlinjer och regler från GDPR samt Vetenskapsrådet och blev sedan transkriberat och tolkat av oss. Tolkningen av svaren skedde genom en kodningsprocess där vi först etablerade två kategorier utifrån våra frågeställningar, och ur dessa urskildes sedan teman för respektive kategori. De teman som identifierades från våra frågeställningar var lärares tolkningar av uppdragen och det praktiska, hur uppdragen implementeras i undervisningen. Kategorierna syftade till att rama in och redogöra för aspekter av intervjupersonernas svar vilka var av vikt för besvarandet av forskningsfrågorna. De tolkade svaren har sedan analyserats och diskuterats utifrån forskningsfrågorna, och slutligen summerades undersökningen i en rad slutsatser.

4.6 Metoddiskussion

Om antalet intervjupersoner hade varit fler hade det bidragit till en mer generaliserbar studie vari resultaten eventuellt hade blivit annorlunda. Studien legitimeras dock av faktumet att vi ämnade undersöka erfarenheter från individuella lärare och risken med en mer kvantifierbar metod skulle varit att det unika perspektivet från de individuella lärarna undermineras de övergripande parallellerna. Dock hade studien möjligen gynnats av kompletterande enkäter då det eventuellt hade kunnat bidra till en mer komplett inblick av intervjupersonernas erfarenheter. Enkäterna hade kunnat lämnas ut efter intervjuerna för att utveckla de svar vi redan fått från intervjun och därmed reda ut eventuella frågetecken. Detta är dock en lärdom som vi insåg i ett skede där det ej längre var ett realistiskt åtagande på grund av tidsramen för arbetet.

² Intervjuguide finns bifogad som bilaga

4.7 Etiska överväganden

Vi har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och redan i vår första kontakt med intervjupersonerna delades information om arbetets syfte. Vidare var det en del av intervjuguiden att studiens syfte upprepades vid själva intervjutillfället, samt att intervjupersonen informerades om att deltagandet är frivilligt och att intervjun när som helst kunde avbrytas. I studien medtogs samtyckesblanketter till intervjutillfället som vidare detaljerade arbetet och premisserna för intervjupersonernas deltagande. Intervjuerna som genomfördes spelades in på diktafoner som lånats från Malmö Universitet och ljudfilerna har endast bearbetats av de direkt inblandade i arbetet. För att skydda intervjupersonernas personliga uppgifter kodades deras identiteter redan vid transkriberingen och all bearbetning har utgått ifrån deras respektive koder. Slutligen har allt insamlat material endast använts till att bidra till vårt arbete och inte för några andra syften eller avsikter då premisserna för denna studie endast varit för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002).

5. Teori

I följande kapitel presenteras de teoretiska begrepp och teorier som används för att analysera studiens resultat samt i diskussionen av det insamlade materialet. Vidare beskriv även hur teorin och begreppen använts i analysen samt vår tolkning av dem.

5.1 Skolans samhällsfunktioner

Uppsatsens analys bygger på Gert Biestas (2010) definition av skolans tre samhällsfunktioner och hur han anser att dessa funktioner samverkar. Biestas (2010) definition av skolans samhällsfunktioner används för att tolka intervjupersonernas resonemang kring de två uppdragen, kunskaps- och demokratiuppdraget, och dess relation till varandra då denna relation även kan urskiljas i Biestas (2010) diskussion om hur funktionerna samverkar.

Gert Biesta (2010) menar att skolan fyller tre samhällsfunktioner vilka han definierar som den kvalificerande funktionen, den socialiserande funktionen, och den subjektifierande funktionen. Vi tolkar de funktioner som Biesta (2010) talar om som att den kvalificerande funktionen syftar på skolans roll att förbereda framtidens arbetskraft. Denna funktion skapar skolans bidrag till den ekonomiska utvecklingen i samhället då den ger framtida samhällsmedborgare de nödvändiga kvalifikationerna för att delta på arbetsmarknaden. Vidare är denna funktion vad som ger människor de faktakunskaper som behövs för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle (s.20). Den socialiserande funktionen är hur vi genom skolans reproduktion av särskilda värden och normer blir en del av en specifik social, kulturell och politisk ordning. Biesta (2010) menar att all utbildning leder till en viss nivå av socialisation, även om det inte är det primära målet med undervisningen. Kultur och tradition överlever och bevaras genom skolans reproduktion av redan existerande värden då unga visas in i stöpta system av hur saker görs och hur man ska vara (a.a., s.20-21). Den subjektifierande funktionen är istället de förutsättningar som utbildning bidrar med som leder till elevers utveckling av ett självständigt förhållningssätt som kritiskt tänkande individer. Denna funktion förstår vi som att den bäst förstås som socialisationens motpol då detta snarare handlar om hur utbildning föder självständiga individer kapabla till att dra egna informerade slutsatser och därmed kan kritiskt granska de system, normer, och värden som råder i samhället (a.a., s.21). Dessa funktioner menar Biesta (2010) verkar parallellt med varandra, men att subjektifiering och socialisering ofta erfars som två funktioner i direkt motsättning till varandra. Denna dikotomi lämnar lärare i en sits där de måste göra en svår avvägning mellan den samhällsbevarande socialisationen och

formandet av unika och kritiskt tänkande individer (Biesta, 2010, s.21). Biesta (2010) trycker på vikten av den samhällsbevarande socialisationen, men menar att det måste ske efter formandet av unikt tänkande. Det är endast då som dessa två uppdrag kan mötas i dynamik snarare än dikotomi (s.81).

Analysen av arbetets insamlade material har primärt fokuserat på den diskussion som Biesta (2010) för angående relationen mellan de två sistnämnda funktionerna. Det är de olika perspektiven angående reproduktion av samhällsvärden och normer kontra fostrandet av kritiska och självständiga samhällsmedborgare som varit det huvudsakliga syftet med undersökningen och därför har Biestas (2010) teori varit behjälplig i analysen av resultatet.

5.2 Första och andra ordningens kunskaper

I analysen av intervjupersonernas svar angående hur samhällskunskapslärare tolkar kunskaps- och demokratiuppdraget, samt hur de erfar uppdragen förhåller sig till varandra har Sandahls (2011) begrepp första och andra ordningens kunskaper valts som verktyg för att förstå frågan om uppdragens relation till varandra. Skolans funktion är att föra vidare kunskaper, förhållningssätt, värden och stabilitet till nästa generation och innebär därmed att skolan inte är värdeneutral utan snarare politisk och ideologisk i sitt väsen vars syfte är att socialisera och demokratisera följande generationer (Sandahl, 2014, s.56). Utbildning har alltså flera funktioner men två av dem är grundläggande, en reproducerande funktion i att förmedla värden, ideal, normer och kunskaper, samt en produktiv funktion i form av att förmedla kunskaper och förmågor. I intervjupersonernas tal om relationen mellan de två uppdragen framkom en tydlig distinktion mellan vilka kunskaper de prioriterar. Medan Biestas (2010) teori används som verktyg för att analysera skolans samhällsfunktion och relationen mellan de tre funktionerna så används Sandahls (2011) begrepp första och andra ordningens kunskaper som komplement till Biestas (2010) teori genom att ha en ämnesdidaktisk förankring. Första och andra ordningens kunskaper är centrala begrepp för analysen eftersom de bidrar till att belysa och förklara relationen mellan uppdragen kopplade till samhällskunskapsämnets specifikt komplexa natur i och med att en del av samhällskunskapsämnets centrala innehåll är att ge elever förutsättningar för att aktivt delta i samhällslivet vilket kräver förmågor såsom kritiskt tänkande.

Första och andra ordningens kunskaper används som begreppsliga analysverktyg såsom vi tolkat Sandahls (2011) definition av dem; första ordningens kunskaper - som sakbegrepp där kunskaper listas som begrepp med en tydlig innebörd som ofta är kopplade till större sammanhang. Andra ordningens kunskaper definieras som processkunskaper där kunskapen

istället ses som mer ämnesspecifika färdigheter och redskap för att kunna analysera samhällsfenomen (Sandahl, 2011, s.42). Vidare tolkar vi Sandahls (2011) resonemang om relationen mellan kunskapstyperna som att förutsättningarna för att elever ska få den kompetens som behövs för att lära sig att tänka samhällsvetenskapligt, och därmed utveckla det kritiska tänkandet som behövs för att demokratiseras, är att kunskapstyperna inte reduceras till att behandlas en och en. Det behövs en samverkan mellan kunskapstyperna och att de behandlas i symbios med varandra (a.a., s.176).

5.3 Samverkan mellan teori och begrepp

Vi har valt att använda Sandahls (2011) begrepp och Biestas (2010) teori i samverkan för att svara på de forskningsfrågor som studien ämnar undersöka då deras begrepp och teori belyser det spänningsfält som råder mellan kunskaps- och demokratiuppdraget. Vi tolkar Sandahls (2011) begrepp första och andra ordningens kunskaper som komplement till Biestas (2010) teori eftersom Sandahl (2011) använder dessa i relation till samhällskunskapsämnet medan Biesta (2010) talar om hela skolans samhällsfunktion. Syftet med att använda Sandahl (2011) och Biesta (2010) är inte att kategorisera, men snarare att belysa relationen mellan kunskapstypernas funktioner för att utveckla de förmågor som krävs för demokratisk kompetens och ett kritiskt förhållningssätt.

Både Biesta (2010) och Sandahl (2011) beskriver fenomen som i teoretisk förståelse ska verka parallellt, men skapar ett spänningsfält om de uppfattas som koncept i dikotomi. Det som Sandahl (2011) beskriver som första ordningens kunskap återfinns i Biestas (2010) beskrivning av skolans funktion som kvalificerande och socialiserande samhällsorgan, då Sandahl (2011) skildrar denna kunskap som sakbegrepp, den kunskap som i första hand används för att förmedla direkt faktakunskap, vilket Biesta (2010) menar är en del av skolans kvalificerande funktion. Vad som ska förmedlas genom kunskapsuppdraget går att finna i styrdokumentet, dels i ämnets centrala innehåll och dels i värdegrundsavsnittet. Det demokratiska uppdraget som återfinns i styrdokumentens budskap är ett resultat av sociala och politiska intressen var den dominerande ideologin utgör grunden för dessa. Därmed knyts första ordningens kunskaper även ihop med Biestas (2010) teori om skolans socialiserande funktion då han menar att samhällets kultur och tradition existerar i och genom styrdokumentet och bevaras genom skolans reproduktion av redan existerande normer och värden. Å andra sidan relateras Sandahls (2011) begrepp om andra ordningens kunskap till Biestas (2010) teori om skolans subjektifierande samhällsfunktion. Detta då Sandahl (2011) menar att denna sorts kunskap tar

formen av ämnesspecifika färdigheter såsom att kunna analysera samhällsfenomen, alltså det som lägger grunden för ett kritiskt förhållningssätt, något som Biesta (2010) menar är en aspekt av skolans funktion som arena för elever att utveckla ett självständigt kritiskt tänkande gentemot den rådande samhällsstrukturen.

6. Resultat och analys

Nedan har det insamlade materialet kategoriserats utifrån teman som har urskilts från de transkriberade intervjuerna. Vad som ryms inom det första temat är resultat och analys av vad som synliggjorts under de genomförda intervjuerna gällande intervjupersonernas tolkningar av demokrati- och kunskapsuppdraget inom samhällskunskapsämnet samt dess relation till varandra. Detta följs av ett andra temat vilket behandlar intervjupersonernas erfarenheter av deras praktiska tillämpning av demokrati- och kunskapsuppdraget i form av ämnesdidaktiska tillvägagångssätt. Resultaten kommer vidare att analyseras genomgående i texten med de teoretiska begrepp som redogjorts för under teoridelen.

6.1 Yrkesverksam tolkning: Hur erfar lärare uppdragen?

6.1.1 Tolkningar av demokrati- och kunskapsuppdraget

Vad avser det demokratiska fostransuppdraget var samtliga intervjupersoner överens om att det genomsyrar all deras undervisning: "Ja det försöker man ju alltid ha med sig. Sen kanske det inte alltid blir så. [...] Skolans värdegrund är ju jätteviktig". L2 säger att demokratiuppdraget förutsätter att eleverna är oense: "Det är en utgångspunkt, snarare än vi tycker lika. Annars är det ju inte särskilt demokratiskt", och hen visar eleverna en "verklighet ur så många aspekter som möjligt och sedan är det upp till eleverna att fatta sina egna beslut kring vad som fungerar eller inte fungerar". Samtliga intervjupersoner menade att elevens åsikter inte hör hemma i klassrummet eftersom det inte leder till någon utveckling av kunskap så som den finns beskriven i kursmålen, exempelvis säger L4:

Jag vill ha bort åsikterna, de rena åsikterna, från klassrummet. Naturligtvis har alla elever rätt att ha en åsikt men det ska följas upp av intellektuella argument, resonemang och analys. Man ska inte tycka någonting för tyckandets skull, det hör inte hemma för det leder inte till kunskap.

Intervjupersonernas uttryck går att tolka som kunskap som reducerats till att fokusera på förmedlandet av bestämda, generella kunskaper om ett ämne och diskutera ämnet utifrån dessa, snarare än att också ge eleverna verktyg att utveckla kompetenser och förmågor inom eller genom ämnet, även om det kanske inte är intervjupersonernas syfte. Genom att reducera demokrati- och kunskapsuppdraget till att handla om generella, bestämda värden och kunskaper om ett ämne finns risken att effekten av undervisningen leder till att de kompetenser och

förmågor som eleverna utvecklar är generella och tomma på innehåll (Ljunggren, 2015, s.41). En konsekvens av detta kan vara att läraren i framtiden kan få svårt att engagera elevers politiska intresse vilket är en del av demokratiuppdraget.

L1 menade att kritiskt tänkande gentemot samhällsstrukturen är något som absolut tillskrivs samhällskunskapen: "SO har ju kritiskt tänkande mot hur samhället ser ut, varför det är som det är och varför det ser ut som det gör". L4 och L5 menade att utvecklandet och formgivandet av kritiskt tänkande individer ofta förpassas till konkreta övningar i form av källkritik snarare än klassrumsdiskussioner. Anledningen till detta menade L4 är att mycket undervisningstid spenderas med att förmedla basal faktakunskap, vilket L5 även belyser som ett faktum i hens erfarenhet: "...i och med det är lite speciellt eftersom man har väldigt kort tid på sig här så har vi det centrala innehållet som vi ska försöka hinna med så snabbt som möjligt". Båda intervjupersonerna menade att det kritiska tänkandet inte utvecklas innan eleverna har grepp om hur mekanismen ser ut: "[...] jag undervisar ju mycket mot basal faktakunskap för att det är det som de behöver, de behöver förstå hur systemet fungerar för vi kan inte hålla på med det kritiska tänkandet [...] om vi inte kan hänga upp det på någonting". Sandahl (2011) menar dock att det inte finns någon hierarkisk ordning i hur de olika kunskapstyperna ska läras ut (s.41). Istället behöver inte utvecklandet av redskap för att tänka i samhällskunskap vara en påbyggnad av faktakunskaper och eleverna måste inte vara bekanta med grunderna i ett kunskapsområde för att utveckla dessa redskap. Så frågan uppstår om det verkligen är som L4 poängterar; att det kritiska tänkandet ofta blir "den sista kryddan för ett högre betyg"? Om utgångspunkten istället utgår från att samhällskunskap förstås som bäst när de två kunskapstyperna samverkar och när eleverna använder båda två samtidig kan detta påstående problematiseras. Tolkningsen av demokrati- och kunskapsuppdraget hos L4 och L5 belyser därmed att dessa kunskapstyper hamnar i otakt med varandra i och med att faktakunskaper prioriteras över det kritiska tänkandet, vilket kolliderar med idén om kunskapsformernas ömsesidiga beroende av varandra; elever måste arbeta med båda kunskapsformerna och inte bara faktakunskaper.

6.1.2 Uppdragen i samverkan eller rivalitet?

Bland intervjupersonerna fanns en samstämmighet angående samhällskunskapen som ett ämne med särskilt ansvar för arbetet med det demokratiska fostransuppdraget och kunskapsuppdraget att främja kritiskt tänkande. L3 talade om att kunskaps- och demokratiuppdraget är de främsta uppdragen för hen som samhällskunskapslärare eftersom samhällskunskapen bidrar med en arena där åsiktskorridorerna kan vidgas: "Som samhällslärare ser jag det som mitt absolut

viktigaste uppdrag. Speciellt i en värld där informationsinhämtningen förändras så mycket så snabbt och åsiktskorridoren blir så pass skyggglappade". Om samhällskunskapens centrala roll för att olika uppfattningar och erfarenheter möts på en och samma plats talar också Ljunggren (2015) om och tillskriver lärares strategier för att arbeta med detta särskild betydelse (s.28). Betoningen på undervisningen måste dels utgå från att ge elever förutsättningar att utveckla ett kritiskt förhållningssätt och dels kunskaper genom att bland annat införliva kontroversiella frågor som en del av undervisningen. Att införliva kontroversiella frågor i klassrummet för att ge elever förutsättningar att utveckla det kritiska tänkandet är dock inte okomplicerat i klassrum med olika erfarenheter och uppfattningar om samma fråga. Skolans demokrati- och kunskapsuppdrag innebär bland annat att alla anställda inom skolan ska verka för att reproducera demokrati och mänskliga rättigheter men samtidigt ska elever ges förutsättningar för att utveckla ett kritiskt tänkande och frågan är om dessa uppdrag går att förena? Biesta (2010) menar att dessa funktioner samverkar parallellt med varandra, problemet är dock att subjektivering och socialisering är två begrepp som lätt uppfattas som koncept i direkt motsättning till varandra (s.21). Resultatet av detta blir att lärare måste prioritera det ena över det andra - dikotomin lämnar lärare i en sits där de måste göra en svår avvägning mellan den samhällsbevarande socialisationen och formandet av unika och kritiskt tänkande individer. Om uppdragens dynamik talar L4 om och menade att den moral som är inbyggd i demokratiuppdraget på många sätt hugger saker i sten, men att samhällskunskapen fortfarande kan kritisera ämnen som i andra omständigheter är tabu: "Men att då börja ifrågasätta alla människors lika värde, då ligger det ju inopererat i oss att då ska vi bryta för att läxa upp den personen som menar på att det inte är så. [...] Där är det så pass hugget i sten att det är ju liksom... man diskuterar det inte ens".

L4 lyfter exemplet om människors lika värde och menade att i de flesta omständigheter är detta inte något som diskuteras, det är ett faktum, men under samhällskunskapsundervisningen kan hen lyfta det till kritisk granskning då denna diskussion genomsyrar stora delar av vad hen anser viktigt inom samhällskunskapsämnet - är vi verkligen lika värda, eller fostras vi in i olika skikt i samhället? "Sen kan jag naturligtvis ha en lektion i samhälle 2 där jag kritiserar det här, är vi lika värda? Är det så? Om vi tittar på rent förutsättningsmässigt och hur alla system är uppbyggda, är vi lika värda eller fostras vi in i olika skikt i samhället?". Samtidigt menade L4 att hen ser samhällskunskap som ett tacksamt ämne för just reproduceringen av demokratiuppdragets inneboende moral, samtidigt som hen menade att det kritiska tänkandet finns som en röd tråd i samhällskunskapsundervisningen.

Vad gäller demokrati- och kunskapsuppdragets relation till varandra finns det delade erfarenheter bland intervjupersonerna. L2 uppfattar uppdragen som dynamiska och menar att de förutsätter varandra:

[...] de förutsätter väl varandras närvaro. Det är ju det som är självaste ämnets kärna. Dynamiken mellan att det finns fakta, kunskap, något som ska föras vidare, och samtidigt så ska det här ifrågasättas. Och det ifrågasätts. Och det är så det går runt. Så ser jag på det.

L4 belyser en problematik i och med att fostrandet av kritiskt tänkande förr eller senare kommer att leda till att eleverna som ställer sig kritiska till det som demokratiuppdraget syftar till ska ligga stöpt och givet:

Om vi tittar på att fostra kritiska medborgare, men samtidigt reproducera någonting som ligger, där har vi ju ett problem. På vilket sätt ska vi vara kritiska? Sådär...om jag går in och fostrar kritiskt tänkande medborgare eller om jag fostrar eleverna mot det så kommer de ju i sin tur kritisera det som ska ligga stöpt och givet på något sätt.

Frågan blir huruvida det kritiska ifrågasättandet av redan existerande värderingar sker i andan av skolans subjektifierande funktion, och hur detta i så fall ter sig gentemot den samhällsbevarande roll som skolans socialiserande funktion har. L4 menade att detta är en konflikt då hen erfar de två uppdragen som oförenliga: "Där har vi ju en konflikt i sig, liksom, att du ska vara på ett visst sätt, du ska tänka på ett visst sätt, men samtidigt ska du utbilda eleverna att ni ska inte köpa allting ni ska inte tänka som alla andra utan ni ska ifrågasätta". Dock uttryckte L1, L2 och L3 att det inte finns någon motsättning och att de snarare går hand i hand. L4s erfarenhet angående att uppdragen verkar i dikotomi med varandra skulle kunna förklaras utifrån att skolans subjektifierande och socialiserande funktioner samverkar parallellt, men att det lätt uppfattas som koncept i dikotomi. Risken med att prioritera demokratiuppdraget att samhällsutvecklingen stagnerar eftersom normer, värderingar och samhällsstrukturer inte ifrågasätts eller kritiskt granskas. Risken med att prioritera kunskapsuppdraget är att icke-demokratiska värderingar kan uppkomma om sådana diskurser får råda fritt.

6.2 Praktisk tillämpning: Hur implementeras uppdragen?

6.2.1 Det fria ordet och skolan som politisk plats

På frågan om intervjupersonernas undviker vissa ämnen i sina klassrum svarade majoriteten att de inte gör det. L1, L2 och L5 menade att de inte stött på något ämne som de undviker att ta

upp till diskussion i klassrummet och menade att det är viktigt att man i ett klassrum ska kunna prata om allt. L3 sa att hen upplever att hen kan ta upp nästan alla frågor till debatt men att hen undviker abortfrågan i hens arbete på vuxenutbildning eftersom hen upplever att det bara blir en debatt som inte leder någonstans då eleverna bara "blir förbannade på varandra, så jag tog bort den för den ger inget, den hjälper inte till att skapa det som är tanken med idén". Intervjupersonerna lyfter fram att de anser att det är viktigt att eleverna känner att klassrumsklimatet är fritt och öppet för debatt och använder sig av olika didaktiska metoder för att främja det: "Jag arbetar aktivt i min undervisningssituation med något jag kallar för prov-prata. Med detta menar jag att eleverna snarare ska ställa de dumma frågorna aktivt, allt det som finns i huvudet ska ut och sedan ska klassen ha en öppenhet inför det". L4 talade om att hen använder sig av provokation som metod eller medel för att väcka intresse och därmed ett högt tak i diskussionerna:

Jag använder provokation som en metod eller medel för att väcka intresse liksom just när det kommer till de olika grejerna framförallt inom samhällskunskap, om vi talar om feminism eller miljö eller aktivism. Man kan trycka på vissa tillsynes harmlösa knappar men som startar...som ger en reaktion.

På samma sätt använder sig L3 av ironi som metod för att inte göra ämnena för allvarliga och för att eleverna ska kunna våga uttrycka sig och se på ämnet och diskussionen ur ett mer nyfiket perspektiv:

Jag arbetar otroligt mycket med att plocka ner allting till en skämtnivå. Näst intill ironisera över så att säga storheten av vad vi pratar om. På det sättet blir även mina elever medvetna om att allt som sägs här inne kan vara på allvar, men det blir också en nivå av att vi vågar säga saker och skulle det bli fel ber vi om ursäkt.

L2 talade om vikten av ett klassrumsklimat där man kan skämta om det allvarliga och att eleverna därmed antar ett mer nyfiket förhållningssätt: "Hur känsligt är det att ha olika åsikter? Jag hoppas att jag lyckas få en känsla att alla åsikter är tillåtna och att man till och med kan skämta om det allvarliga. Det är inte så blodigt, utan det är mer spännande". Intervjupersonerna säger samtidigt att åsikter och tyckande inte hör hemma i klassrummet: "Man ska inte tycka någonting för tyckandets skull, det hör inte hemma för det leder inte till kunskap", "Jag tycker att den gränsen går när det handlar om kränkningar eller när man börjar bli väldigt grov". Intervjupersonernas tal om hur de rent ämnesdidaktiskt arbetar mot att uppfylla demokrati- och kunskapsuppdraget går att tolka som att det är viktigt att skapa ett öppet klassrum med öppenhet för diskussioner. Att undervisningen ska utgå från eleverna och att de ska ges utrymme att just uttrycka sina åsikter är vad Ljunggren (2008) menar är en grundbult i att skapa ett klassrum där

offentliga samtal kan föras, något som intervjupersonerna menade " [...] inte hör hemma i klassrummet". Öppna, utvecklande, tillåtande och utmanande samtal bör ses som ett bidrag till både kunskapsuppdraget och det demokratiska uppdraget medan syftet med diskussionerna och det öppna klassrumsklimatet, utifrån intervjupersonernas svar, verkar reduceras till att utveckla generella, allmänna kunskaper om olika samhällsfenomen; " [...] det leder ändå inte till ny kunskap". Om lärare uppfattar syftet med det offentliga samtalet som att det ska bidra till nya generella kunskaper om samhällsfenomen kan det leda till att det finns en uppfattning om att demokrati- och kunskapsuppdraget inte samverkar med varandra.

Skolan är idag en samling för individer med skilda värderingar, moral och uppfattningar om sig själva och världen och en plats där det finns en spänning mellan dem. Både lärare och elever bär på latent eller manifesterade kontroverser vilka kan orsakas av antingen redan existerande skillnader i moraliska och politiska preferenser utifrån deras bakgrund eller individernas värderingar som inte överensstämmer med den moral som skolan reproducerar. Utbildningen befinner sig i en situation med krav på att lärare ska verka under det demokratiska uppdraget; att hindra icke-demokratiska krafter att växa där intolerans, politisk totalitarism och extremistiska uppfattningar ska kvävas. Samtidigt ska utbildningen möta kunskapsuppdraget - att främja kritiskt tänkande - genom att inte grunda sig i uttalandet av vad "de rätta" uppfattningarna och värderingarna är. Detta leder till att skolan blir en plats varifrån kontroverser kan uppstå och dessa kontroverser bör vädras i klassrummet (Ljunggren, 2008). L1 talar om vikten av att lära eleverna att föra fram sina åsikter och säger att: "Mitt klassrum ska få lov att vara ett klassrum [...] vi måste kunna vara oense också för att kunna [...] förstå varandra", och på så vis visa elever att det finns olika åsikter och att de måste lära sig att respektera varandras olikheter. För att detta ska kunna ske menade samtliga intervjupersoner att klimatet i klassrummet är centralt. L3 säger att "det behövs finnas ett rum där man har en möjlighet att ha väldigt högt i tak". Det höga tak och det klassrumsklimat som samtliga intervjupersoner eftersträvar i sina klassrum är också beroende av mötet mellan lärare och elev och mellan elev och elev vilket i sig kan leda till olika möjligheter och begränsningar. För att eleverna ska engageras och klassrumsklimatet ska uppfattas som öppet och högt i tak bör skolan agera som en politisk diskussionsarena varifrån frågorna som behandlas där är samma dagsaktuella frågor som behandlas i den stora offentligheten, först då kan det dynamiska mötet mellan demokrati- och kunskapsuppdraget uppstå. Det ter sig problematiskt när samtliga intervjupersoner eftersträvar ett öppet klassrumsklimat med högt i tak samtidigt som de uttrycker en skepsis mot att eleverna yttrar åsikter utan vetenskaplig grund eller fakta om skolan ska agera som politisk

diskussionsarena och behandla dagsaktuella frågor utifrån elevernas livsvärld. Då uppstår istället en uppfattning av att uppdragen verkar i dikotomi.

6.2.2 Kan en politisk plats samtidigt vara en lärande plats?

L2 menade att lyckad samhällskunskapsundervisning bedrivs i ett klassrum som är ett minisamhälle i sig, och att all undervisning i ämnet på något vis relaterar till verkligheten och de frågor som debatteras i samtiden: "Har man lyckats med sitt samhällsuppdrag så kan man ju se varje klassrum som ett minisamhälle. Då måste utgångspunkten vara att här får vi tycka. Här är vi olika. Det är en utgångspunkt, snarare än vi tycker lika. Annars är det ju inte särskilt demokratiskt". Det viktiga i diskussioner menade L2 är "[...] att få höra andras utgångspunkter i detta flöde av argument och åsikter och fakta så kanske du hittar dig själv". Dock sa L2 att det finns problematik i dagens samhälle som skulle gynnas av att samhällskunskapens ämnesuppdrag uppdaterades. Hen menade att det finns en fatalistisk kritik bland elever; förtroende för politiker, demokrati, och samhällsinstitutioner är ovanlig och misstron är utbredd. L2 poängterade att "detta har vuxit som ett förhållningssätt i samhällets uppbyggnad och funktion och att få det att minska borde kanske vara ett uppdrag för samhällsundervisningen, att inge hopp inför framtiden". Samhällets, och därmed skolans, förändrade karaktär till följd av globaliseringen och den ökande heterogeniteten i form av klass och kultur uttrycker sig i form av skilda uppfattningar, synsätt, moral och intresse.

Intervjupersonernas tal om skolan som en politisk plats är rentav en förutsättning för att skolan ska efterleva det demokrati- och kunskapsuppdrag den är underkastad, nämligen att verka för att fostra demokratiska samhällsmedborgare. De frågor, diskussioner och debatter som tas upp i skolan bör inte reduceras till att endast handla om kunskapsfrågor utan ska beröra elevernas liv, traditioner, vanor och identitet, något som intervjupersonerna menar inte är relevant eftersom det inte går att betygsätta elevers åsikter: "Vill man uttrycka sin åsikt får man naturligtvis göra det, men jag är alltid noga med att säga att jag inte betygsätter era (elevernas) åsikter. Så de behöver ni (eleverna) inte skriva om så". De politiska frågorna är politiska i den mening att skilda åsikter och uppfattningar möts och det goda meningsskapande samtalet, ett samtal där olika uppfattningar får utrymme att uttryckas, mötas och övervägas i syfte att utveckla reflexiva förmåga är grundbulten för att ge elever förutsättningar för politiskt deltagande. Det är genom begrepp som eleverna får stora delar av sina samhällskunskaper men dessa bör kopplas till elevernas livsvärld och vardagsföreställningar för att fördjupa elevernas uppfattningar. Visst är det viktigt att eleverna har en god begreppslig förståelse för att analysera,

problematisera och kritiskt granska samhällsfrågor men de ska kunna mer än bara fakta i form av begrepp och teorier - de ska träna på olika förmågor.

De förmågor som krävs för att förstå och analysera samhällsfrågor är fler än inom andra ämnen, eftersom samhällsfrågor är mer komplexa. Ekendahl, Nohagen och Sandahl (2015) definierar analysförmåga, informationshanteringsförmåga och förmåga till kritisk tänkande som specifika och betydelsefulla för samhällskunskap. Samhällskunskap arbetar sällan med enkla frågor som har givna svar och därför behöver eleverna olika redskap för att ta sig an de samhällsfenomen de möter i sin vardag (s.58-61). L5 lyfter det faktum att hen anser att det gynnar elever att ha ett heterogent klassrum med elever från hela världen eftersom det blir mer personligt undervisningen om det är självupplevda erfarenheter snarare än eleverna bara läser om ett fenomen i en bok: "mmm...alltså det... för mig har det nog nästan alltid känts som en tillgång med eehm... blandningen. Eh... faktiskt. för att man fångar in många aspekter som man kanske inte riktigt hade fått in annars". Ett exempel som L5 talade om är att hen har en hel del elever som upplevt hur det är att leva i en diktatur under förtryck och att det då blir en mer intressant och verklig diskussion:

[...] så har vi rätt många elever som faktiskt förstår det här med förtryck och rädsla [...] det är så lätt att stå och prata om det som lärare men det blir ju ganska så märkligt när elever alltså kan komma med sina personliga erfarenheter. Det blir ett helt annat, alltså eehm... det blir mer autentiskt om man säger så.

L3 menade att hens främsta metod för att främja diskussioner i ett klassrum är att föra fram argumentet om betyg. L3 menade att om hen gör det så kan detta främja mer diskussioner i klassrummet:

Det främsta argumentet är ju att jag sätter betyg så fort vi går in. Oftast så är det så att det klassrummet som är tyst är antingen extremt lågpresterande eller extremt högpresterande. Det vill säga att det högpresterande klassrummet vill bara ha svaren, de vill ha en föreläsning så de vet vad de ska kunna till provet och sedan ska de skriva provet och få sitt betyg.

Problemet med detta blir dock en fråga om vilka diskussioner som går att betygsätta. Elevers vardagsföreställningar, de åsikter och uppfattningar som ligger till grund för deras verklighetsbild, går som sagt inte att betygsättas och lärare bör beakta dessa om de menar att göra den nya kunskapen till en del av elevernas insikter blir frågan om detta inte faller bort om fokus ligger på vad som kan betygsättas. Risken blir att de olika kunskapstyperna får en hierarkiskt indelning där den första ordningens kunskaper prioriteras över den andra ordningens kunskaper och att den dynamik mellan kunskapstyperna som Sandahl (2011) menar är så viktig

går förlorad. Om det är i det dynamiska mötet mellan kunskapstyperna som eleverna demokratiseras, så förutsätter kunskapstyperna varandra och är beroende av att de på lika förutsättningar får vävas tillsammans och samverka för att forma elevernas förståelse av materialet, först då kan uppdragen verka i dynamik.

L4 och L5 konstaterade att tidsbrist leder till att det centrala innehållet och basal faktakunskap prioriteras, till exempel menade L4 att ett ämne som mened går att diskutera men att det krävs gedigna genomgångar av rättsväsendet för att diskussionen ska kunna ta plats: "Mened är någonting jag diskuterar väldigt mycket med mina elever just för hur det påverkar hela rättssystemet och rättssäkerheten, men vi måste ha gedigna genomgångar av rättssystemet innan och det är det som tyvärr tar tiden att göra". Samtliga respondenter menade dock att tidsaspekten är en anledning till valda didaktiska tillvägagångssätt och innehåll. L5 och L4 menade även att det kan finns en språklig barriär som sätter käppar i hjulet för vad som faktiskt undervisas och vad de skulle vilja uppnå, både vad gäller innehåll och metod och L5 förklarade att hen känner sig tidspressad att förmedla ett visst paket inom en viss tid och att det då landar i uttryckta kursmål och faktakunskaper:

Vi håller oss i princip på ytan så det blir väldigt generaliserat, det blir på ytan för att man ska liksom bara få med sig ett paket till nästa steg. Så då de här lite mer djupgående hade varit.. ehm.. det blir lite tidsförödande. Just med det språkliga också [...] våra elever har... det tar enormt mycket tid.. det är jättesvårt att läsa in sig.

L5 pekade även på upplevd problematik vad gäller att använda sig av debatter på grund av språkliga barriärer. Hen menade att diskussioner är viktiga i dessa klassrum, men att de blir svåra att genomföra med ett heterogent elevunderlag där språkbarriärer försvårar kommunikationen: "Det som är lite svårt med de här eleverna här också är ju att språkligt uttrycka... alltså så att argumentation och debatt... kan vara lite knivigt faktiskt och använda som... eh... som eh, vad ska man säga? En metod i klassrummet för att ta sig vidare". Det handlar alltså inte alltid om lärares faktiska ambitioner och insikter om vad som är viktigt eller om vad som skulle krävas för att skolan som politisk plats ska vara möjlig. Det finns således andra, opåverkbara, faktorer som intervjupersonerna menar styr de ämnesdidaktiska valen såsom tid och språkliga barriärer. Undervisning sker inte utom yttre omständigheter som läraren har att ta hänsyn till. Först och främst sker undervisning i en skola med dess specifika kontext samt i ett klassrum med dess specifika kontext. Dels så innefattas de omständigheter som läraren har att ta hänsyn till av styrdokumentet men även av exempelvis schemaläggning, elevgrupper och tidsutrymme. Det faktum att ingen skola är den andra lik, att inget klassrum är

som ett annat och att lärarens vardag präglas av de villkor som benämnts ovan innebär att den undervisning som tar plats i ett klassrum inte alltid är ett resultat av lärarens didaktiska beslut utan av andra omständigheter som är utom lärarens kontroll. Utifrån detta resonemang kan det konstateras att dessa yttre omständigheter kan diktera hur lärare prioriterar uppdragen och därmed kan det uppfattas som att kunskapsuppdraget prioriteras framför demokratiuppdraget eftersom det i slutändan är det som betygssätts.

Till skillnad från L4 menade L2 att vilket ämne som helst kan utgöra en diskussion och att kontroversiella frågor kan kopplas till lektionens teoretiska innehåll: "Jag brukar börja varje lektion med något som är aktuellt, som kopplas till den teoretiska bit som är lektionens innehåll". Genom att det samhällsvetenskapliga perspektivtagandet inte tolkas som nästa trappsteg i en hierarki blir den diskussion som uppstår i klassrummet ett utbyte av förkunskaper och i samverkan med lektionens teoretiska innehåll uppstår den dynamik mellan kunskapstyperna som ger eleverna de bästa förutsättningarna att utveckla ett samhällsvetenskapligt förhållningssätt. Ett exempel på att kunskapstyperna samverkar är att analys förutsätter en mängd fakta för att inte bli intetsägande men för att utveckla elevers ämneskunnande krävs både färdigheter och fakta. Det räcker således inte för eleverna att få faktakunskaper om samhället för att uppfylla demokrati- och kunskapsuppdraget - det krävs utveckling av det samhällsvetenskapliga tänkandet genom ämnets centrala begrepp och de samhällsvetenskapliga tankeredskapen: att se samband, göra perspektivbyten, att jämföra och kontrastera, att värdera och ta ställning. Allt detta behövs för att eleverna ska kunna söka förklaringar och förståelse för olika samhällsfenomen och genom att konsekvent arbeta med att integrera begrepp och tankeredskapen i samhällskunskapsundervisning ger det eleverna de förutsättningar som behövs för att möjliggöra för nya erfarenheter och insikter vilket i sin tur bidrar till att se en mer nyanserad bild av världen.

7. Diskussion

7.1 Slutdiskussion

Vad som undersökts är lärares erfarenheter, hur de erfar relationen mellan demokrati- och kunskapsuppdraget, och hur de praktiskt tillämpas i lärarnas ämnesdidaktiska arbete. I arbetets inledande skede rådde den generella tankegången att studiens resultat skulle påvisa ett spänningsfält mellan demokrati- och kunskapsuppdraget, detta då forskare såsom Alvén (2018) och Ljunggren (2015) pekat på problematik i att skolan "[...] förväntas kunna förmedla etablerade samhällsliga normer och samtidigt möjliggöra situationer där dessa normer kan diskuteras och debatteras på ett sätt som innebär att de utmanas" (Ljunggren, 2015, s.32). Studiens resultat visade dock att det inte går att dra några generella slutsatser angående hur samhällskunskapslärare erfar uppdragets relation till varandra och huruvida de verkar i dynamik eller dikotomi. Samtliga intervjupersoner framhöll att det demokratiska fostransuppdraget genomsyrar all deras undervisning och en möjlig förklaring till detta kan vara att skolan har en samhällsfunktion som reproducerande organ för samhällets kultur och värderingar. Undervisningen grundar sig i de skrivelser och bestämmelser som är stöpta i de sociala och politiska intressen som utgörs av den dominerande ideologin vilket innebär att den socialiserande funktionen alltid är närvarande även när det inte är undervisningens primära syfte.

Vad gäller lärarnas erfarenhet om kunskapsuppdraget och förmågan kritiskt tänkande lyfts detta fram som ett särskilt viktigt uppdrag för samhällskunskapen, något som är i samklang med Ljunggren (2015) som menar att förutsättningarna för att eleverna ska kunna förstå samhället bättre möjliggörs om kontroversiella frågor lyfts in och kritiskt belyses i samhällskunskapsundervisningen (s.36). Dock fanns dissonans inom intervjupersonernas svar när det kom till vad dessa uppdragen innefattar. Samtliga intervjupersoner menade att de diskussioner som tar plats i klassrummet ska ske med saklighet och att elevernas egna åsikter bör undvikas då de inte leder till kunskap och inte kan betygsättas. Dessutom fanns det en uppfattning hos intervjupersonerna om en vedertagen ordning där den basala faktakunskapen förmedlas först vilket sedan kan följas av en kritisk diskussion baserad på sagda faktakunskap. Dock är detta problematiskt om vi talar om vikten av att lärare måste beakta elevers verkligheter för att ny kunskap ska kunna bli en del av deras gedigna insikter. Risken finns att det kritiska tänkandet inte tar form om fokus ligger på vad som kan betygsättas och dessutom vilar på en hierarkisk kunskapsordning som i teorin snarare ska verka parallellt.

I generella drag framstod lärarnas erfarenheter av uppdragens relation till varandra som att de var två i dynamik, att de förutsätter varandra i enlighet med vad Biesta (2010) menar om samverkan mellan skolans olika samhällsfunktioner (s.21). Det fanns även erfarenhet av uppdragens motsättningar. Erfarenheterna angående spänningsfältet mellan uppdragen bottnade i det faktum att skolan befinner sig i och verkar i en kontext med krav på att reproducera vissa moraliska värden samtidigt som den ska verka för att främja ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna. Vidare visar resultatet att samhällskunskapslärares erfarenhet av problematiken med att uppdragen inte verkar i dynamik med varandra handlar om att demokratiuppdraget, i avseende att reproducera skolans värdegrund, prioriteras högre än kunskapsuppdraget - att främja kritiskt tänkande. Detta överensstämmer med vad Ljunggren (2015) säger om uppdragens oförenlighet, att skolan ska förmedla vissa på förut bestämda normer och värden och samtidigt möjliggöra för utrymme för att dessa normer och värderingar diskuteras och utmanas (s.32).

Vad gäller samhällskunskapslärares tillämpning av demokrati- och kunskapsuppdraget i deras ämnesdidaktiska arbete så fanns det vissa gemensamma nämnare mellan intervjupersonerna. Samtliga menade att klassrummet, speciellt i samhällskunskap, ska ha ett öppet klimat för diskussioner, men att åsikter inte hör hemma eftersom det inte leder till utveckling av kunskap så som den finns beskriven i kursmålen. Utgår det då ifrån att klassrummet ska vara en arena för elever att utforska olika perspektiv och utveckla kritiskt tänkande genom processer såsom utvecklande, öppna och toleranta samtal kan frågan ställas om huruvida begränsandet av elevers åsikter hämmar eller främjar klassrumsklimatet och om demokrati- och kunskapsuppdraget i så fall uppfylls.

I den undervisningspraktik som lärarna lyfter fram, behandlas och diskuteras politiska frågor i klassrummet på ett livfullt sätt i ett öppet klassrumsklimat och flertalet metoder används såsom diskussioner, debatter, ironisering, humor och provokation. Deras resonemang antyder till klassrummet som plats för att granska och diskutera politiska frågor genom att eleverna vädrar sina egna uppfattningar och möter andras. Dock talar lärarna också om att åsikter inte hör hemma i klassrummet och om politiska frågor endast ska verka som medel för att utveckla elevers generella förmåga att tänka kritiskt riskerar dem att istället bli apolitiska. Det är visserligen viktigt att eleverna lär sig och får med sig dessa förmågor men fostran till demokratiska medborgare måste även inbegripa den politiska process som det innebär att vara en politisk medborgare och för att detta ska ske så behöver frågorna vara av politisk karaktär. Utifrån detta resonemang blir svaren på de politiska frågorna betydelsefulla och det är då vad eleverna svarar som ställs i centrum. Politiska frågor bör då inte reduceras till att handla om

generella förmågor utan skolan bör istället behandla politiska frågor på samma sätt som samhället i stort. En andel av intervjupersonerna menade att åsikter inte leder till kunskap och att om diskussionerna inte grundar sig i saklig basal faktakunskap blir samtalet reducerat till tyckande. Dock måste elevers egna verkligheter få utrymme i klassrummet för att den nya kunskapen ska internaliseras och bli en del av elevernas insikter.

Det gick även att urskilja separationer i intervjupersonernas svar vad gällde hur de arbetar med uppdragen i sin undervisning. Några av intervjupersonerna framhäver att kunskapsuppdraget reduceras till att handla om källkritik där det kritiska tänkandet främst fokuserar på vilka källor som används. Orsaken till att lärarnas erfarenheter är olika kan bero på faktumet att de alla undervisar på heterogena skolor med ett väldigt skilt elevunderlag - varje sammansättning är unik på sitt eget sätt, men som intervjuerna visat på kan det finnas omständigheter i dessa klassrummen som vidare påverkar hur läraren kan erfara och implementera uppdragen. Ett exempel på detta är när intervjupersonerna säger att språkskillnader riskerar skapa misskommunikation i klassrummen, vilket försvårar implementeringen av kunskapsuppdraget för utvecklandet av ett kritiskt förhållningssätt då de inte kan föra diskussioner i klassrummet. Språkbarriärer blir därmed ett av praktikens villkor, och är en av de yttre omständigheter som lärare måste ta hänsyn till som kan ta olika form beroende på kontexten dels för skolan i sig och dels för det individuella klassrummet. Hur situationen ser ut i ett visst klassrum kan bero på många faktorer, den påverkan som det specifika klassrummets tidsutrymme och elevgrupp har på lärares didaktiska beslut måste uppmärksammas och erkännas. Ingen skola är den andra lik, inget klassrum är som ett annat och den undervisning som tar plats i ett klassrum inte alltid är ett resultat av lärarens didaktiska beslut utan kan vara på grund av andra omständigheter som är utom lärarens kontroll.

De slutsatser som kan dras angående vilka uttryck som samhällskunskapslärare ger för deras erfarenheter av relationen mellan demokrati- och kunskapsuppdraget är att relationen ter sig på olika från lärare till lärare beroende på hur de tolkar de enskilda uppdragen. Huruvida denna relation erfars vara i dikotomi eller dynamik är därmed en fråga som inte kan ges ett generellt svar. Vad gäller slutsatserna som kan dras om hur samhällskunskapslärare ämnesdidaktiskt tillämpar uppdragen finns det olika tillvägagångssätt vilka dels är beroende av praktikens villkor och dels av didaktiska val. En gemensam nämnare bland samhällskunskapslärarna är att de alla talar om viljan till ett öppet klassrumsklimat där politiska frågor får ta plats men att det också bidrar med lika många möjligheter som hinder.

7.2 Uppsatsen och den framtida yrkesutövningen

Detta arbete föddes ur vår nyfikenhet gentemot det yrke som vi i framtiden kommer vara verksamma inom och därmed är de insikter som dess resultat i sin tur har gett oss av största möjliga relevans för vår kommande yrkesutövning. Intervjuerna med samhällskunskapslärare har gett en värdefull inblick i hur de uppdrag som vi kommit att känna till på ett teoretiskt plan verkställs i den praktiska verksamheten, huruvida uppdragen ter sig i dynamik eller dikotomi, och hur lärares ämnesdidaktiska tillvägagångssätt formas av hur de erfar uppdragens relation till varandra.

7.3 Vidare forskning

Studien har bidragit med att fylla en del av den kunskapslucka som finns inom det ämnesdidaktiska forskningsfältet om samhällskunskapslärares erfarenheter angående relationen mellan demokrati- och kunskapsuppdraget samt hur det implementeras i deras ämnesdidaktiska arbete. Angående vidare forskning med anknytning till studies syfte skulle det vara intressant att genomföra en studie med gruppintervjuer där lärare får tala om deras erfarenheter tillsammans i grupp. En diskussion skulle eventuellt kunna uppstå där lärarna skulle få ta del av varandras erfarenheter och på så sätt vidareutveckla sina egna resonemang. Det skulle även vara intressant att genomföra en komparativ studie där lärare med både heterogena och homogena elevunderlag intervjuas för att sedan jämföras. Ett utvecklande av studien skulle också kunna vara att införa ett elevperspektiv då eventuella mellan lärares erfarenhet och uppfattningar skulle kunna konstateras med elevers erfarenhet och uppfattning.

Referenser

Alvén, Fredrik. 2018. Det motsägelsefulla uppdraget. Pedagogiska magasinet.
<https://pedagogiskamagasinet.se/det-motsagelsefulla-uppdraget/>
Publicerad: 2018-05-08
Hämtad: 2018-04-01

Alvén, Fredrik. 2017. Tänka rätt och tycka lämpligt: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare. Diss. Malmö: Malmö högskola 2017
<https://dspace.mah.se/handle/2043/22445>

Biesta, Gert. 2010. Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers

Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. 1956. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green

Broman, Anders. 2009. Att göra en demokrat? [Elektronisk resurs]: demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2009. Tillgänglig:
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-4302>

Bryman, Alan. 2018. Samhällsvetenskapliga metoder. Upplaga 3 Stockholm: Liber

Creswell, John W. 2007. Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE

Creswell, John W. 2009. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage

Ekendahl, Ingegerd, Nohagen, Lars & Sandahl, Johan. 2015. Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion. 1. uppl. Sockholm: Liber

Englund, Tomas. 2005. Läroplanens och skolkunskapens politiska dimensioner. Daidalos AB, Göteborg.

Englund, Tomas (red.) 2007. Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet. Göteborg: Daidalos

Englund, Tomas. 2000. Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar. På uppdrag av Skolverket i syfte att ge en bakgrund och ett sammanhang till skolans demokratiuppdrag. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653e33/1553957135235/pdf752.pdf>

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. 2002. Stockholm. Tillgänglig:
http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Klafki, W. 1995. Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 27, Nr. 1, s. 13-30

Lee, Peter and Shemilt, Denis. 2003. A Scaffold, not a Cage. *Teaching History* No. 113.

Ljunggren, Carsten. 2015. Det offentliga rummet. I Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid & Englund, Tomas (red.). *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning. 25-42

Ljunggren, Carsten. 2008. Det offentliga rummets princip - om kontroversiella frågor i utbildningen. *Norsk pedagogisk tidskrift*.2008/04 (vol.92)
https://www-idunn-no.proxy.mau.se/npt/2008/04/det_offentliga_rummets_princip_-_om_kontroversiella_fragor_i_utbildningen

Sandahl, Johan. 2014. Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnens roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica - journal of humanities and social science education*. 2014:1: 53-84.

Sandahl, Johan. 2011. Att ta sig an världen: lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet. 2011

Skolinspektionen. 2012. Skolornas arbete med demokrati och värdegrund. Kvalitetsgranskning Rapport 2012:9. Stockholm. Tillgänglig:
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/demokrati/kvalgr-demokrati-slutrapport.pdf>

Skolverket. 1998: Vem tror på skolan? Attityder till skolan. Rapport 144. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2000: Attityder till skolan. Rapport 197. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2004. Attityder till skolan. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium. Stockholm.

Skolverket. 2011. Läroplan för gymnasieskolan. Tillgänglig:
https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2705.pdf?k=2705

Skolverket (2011), Kommentarmaterial till ämnesplanen i samhällskunskap i gymnasieskolan. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#kommat>

Skolverket. 2013. Serie Forskning för skolan: Att förstå sin omvärld och sig själv. Samhällskunskap, historia, religion och geografi. Tillgänglig:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65abaf/1553965340709/pdf3137.pdf>

Skolverket. 2018. Kontroversiella frågor. Tillgänglig:
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kontroversiella-fragor>

Thornberg, Robert. 2008. Värdepedagogiska texter. 3, Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan: en intervjustudie med 13 lärare. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.

Tryggvason, Ásgeir. 2015. Politiska frågor i klassrummet. I Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid & Englund, Tomas (red.). Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning. 61-76

Bilagor

Intervjuguide

Att göra inför intervjun:

- Se över verktygen: fungerar allt?
- Skriv ut samtliga papper som kommer att behövas, t.ex. blanketter.

Informera om under intervjun:

- GDPR, samtyckesblanketter, etc
- Samtycke för inspelning
- Det är anonymt, intervjupersonen får även avbryta när de än vill om det skulle behövas.

Instruktioner för genomförandet av intervjun:

- Detta är en semi-strukturerad intervju, frågorna nedan är grundpelarna och kommer vara utgångspunkten för informationsinhämtningen. I så stora drag som möjligt ska samtalsämnet hålla sig kring besvarandet av frågorna men de hanteras mer som teman än som specifika frågor som ska ha konkreta svar.
- Frågorna läses upp ordagrant, men alla kommer möjligen inte behöva läsas upp eftersom det fria samtalet kan göra att flera frågor svaras på en gång. Frågor läses upp om de blir relevanta eller om samtalet svävat iväg och behöver håvas tillbaka.
- Tidsangivelser är uppskattningar och fungerar främst för att hålla den tidsättning som intervjupersonen avsatt för intervjun. Skulle en fråga behöva mer/mindre tid att besvaras än angivet kommer detta noteras men inte påverka nästa genomförande av intervjun.

Lärares upplevelser av spänningsfältet mellan lärares demokratiska fostransuppdrag och uppdraget att fostra kritiskt tänkande samhällsmedborgare.

- Centrala begrepp

Kontroversiella frågor: politik, religion, kultur, traditioner, rasism, heder, sex och samlevnad, diskriminering, våldsbejakande extremism, krig och konflikter, anti-demokratiska val och partier etc.

Kunskapsuppdraget, att främja kritiskt tänkande

Demokratiuppdraget, att fostra demokratiska medborgare utifrån skolans värdegrund

1. Hur skulle du beskriva ditt elevunderlag?

a. Heterogent, homogent? **Hur skulle du säga att elevunderlaget samverkar?**

Lägga grunden för vår undersökning om lärares upplevelser av elevunderlaget i klassrummen. Man kan inte anta att de nödvändigtvis ser sina egna klassrum som det ena eller det andra, men att tidigt etablera resten av intervjun i denna ton kommer hålla saker relevant till vad vi vill undersöka.

2. Hur tolkar du som samhällslärare ditt uppdrag att reproducera skolans värdegrund?

- demokratiska värderingar; jämställdhet mellan män och kvinnor, solidaritet med svaga och utsatta, individens frihet och integritet. Motverka antidemokratiska tendenser
- mänskliga rättigheter, människolivets okränkbarhet, alla människors lika värde

I och med att samhällskunskapen har det teoretiska bagaget där de ska undervisa om ämnen såsom t.ex. demokrati så kan det finnas risk att det också antas att de tar störst ansvar för det demokratiska fostransuppdraget. Samhällskunskapens ursprungliga syfte var att vaccinera samhället från antidemokratiska tendenser, så risken blir att samhällslärare upplever att man inte pratar om vissa kontroversiella frågor på lektioner i andra ämnen eftersom det antas axlas av samhällskunskapen.

3. Hur anser du att de olika uppdragen som går in i läraryrket beaktas i din undervisning? didaktiska val; gruppövningar? debatter? individuellt arbete? föreläsningar?

- a. Det demokratiska fostransuppdraget? - att reproducera demokratiska medborgare
b. Fostra kritiskt tänkande samhällsmedborgare?

Hur de beaktar de olika uppdragen i sin undervisning → gateway till deras erfarenheter och upplevelser i hur de interagerar/samverkar i praktiken?

4. Hur sätter du gränsen för vad som får lov att kritiskt ifrågasättas i klassrummet?

Vid vilken punkt övergår det från att vara ett utbyte av synvinklar, hur vet man vart den gränsen ska dras och hur förmedlar man denna gräns till eleverna? Leder det till självcensur?

5. Finns det diskussioner du uppmanar till? Finns det diskussioner du undviker?

a. Varför/Varför inte?

Komma in på kontroversiella frågor och hur läraren i fråga hanterar dem i sitt klassrum.

6. Vilka didaktiska val gör du/har gjort som lärare göra för att främja diskussioner med kritiskt tänkande angående frågor som kan vara kontroversiella för elevunderlaget?

a. Vilka upplevelser har du haft?

7. Upplever du att ditt uppdrag att fostra kritiskt tänkande samhällsmedborgare hjälps eller stjälps av styrdokumentens tydligt utskrivna värdegrund?

a. Varför? Motivera gärna ditt svar!

Informera om efter intervjun:

- Resultat/godkännande av tolkning.
- Några förtydliganden.

Samtyckesblankett



På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MJEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Datum

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej,

Med följande brev vill vi dels förtydliga arbetets syfte samt några av de etiska riktlinjer som vi kommer att förhålla oss till angående det intervjumaterial som kommer att användas i vårt arbete. Arbetet genomförs av Tinez Jönsson och Martina Kjellman, lärarstudenter som genomför termin tio och kommer att ta examen i juni 2019 vid Malmö universitetet. Syftet med examensarbetet är att undersöka samhällskunskapslärares erfarenheter och upplevelser i fem heterogena skolor av två till synes motsägelsefulla uppdrag 1.) att ge elever förutsättningar att utveckla förmågor till ett kritiskt tänkande genom undervisning i kontroversiella frågor och samtidigt 2.) möta det demokratiska uppdraget, de värden som genomsyras i värdegrundsuppdraget.

Dokumentationen kommer att genomföras med hjälp av ljudinspelning var endast Malmö universitetets diktafoner kommer att användas. Materialet kommer sedan att transkriberas och behandlas med största konfidentialitet. De personuppgifter som kommer att samlas in är namn, skola och undervisande ämnen och dessa kommer att förvaras på Malmö universitetets server under arbetet och sedan förstöras. Examensarbetet utgår från dataskyddsförordningen, GDPR, i syfte att skydda enskilda personers rätt till personuppgifter samt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>) i bl.a. följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras genom kodning i de anteckningar som förs under intervjuerna samt i det färdiga arbetet i syfte att inte kunna identifiera intervjuobjekten.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Vänliga hälsningar Tinez Jönsson & Martina Kjellman

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....
Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....
Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....
Kursansvarig på Malmö universitet:

.....
Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00

Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datatillsynen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <http://www.codexvr.se/texts/HSEFR.pdf>