

Medborgarkunskap i fokus

Samhällskunskapsundervisning
för nyanlända

CHRISTINA ODENSTAD



Medborgarkunskap i fokus

Samhällskunskapsundervisning för nyanlända



Christina Odenstad

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Statsvetenskap

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2018:40

Medborgarkunskap i fokus

Samhällskunskapsundervisning för nyanlända

Christina Odenstad

Medborgarkunskap i fokus - Samhällskunskapsundervisning för nyanlända

Christina Odenstad

DOKTORSAVHANDLING

Karlstad University Studies | 2018:40

urn:nbn:se:kau:diva-69267

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7063-876-3 (Tryck)

ISBN 978-91-7063-971-5 (pdf)

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för samhälls- och kulturvetenskap
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2018

WWW.KAU.SE

MEDBORGARKUNSKAP I FOKUS
- SAMHÄLLSKUNSKAPSUNDERVISNING FÖR NYANLÄNDA

Christina Odenstad

Abstract

This thesis focusses on the concept of citizenship in teaching civics to newly arrived immigrant pupils. The aim is to investigate how citizenship is expressed in the subject of civics. My empirical contribution is to show how different dimensions of citizenship appear, but also to aid understanding of the teaching on the basis of the existing contextual situation. Using analytical tools from the field of teaching, the thesis explores the content (what), form (how), and aim (why) of the teaching, as well as its adaptation to different groups of pupils (for whom). Hereby, I provide a methodological contribution, by showing that concepts from the field of teaching may enrich political science.

This study analyses the teaching of civics using a theoretical structure based around three dimensions of citizenship: rights, participation, and identity. I have used political ethnography as a method. The empirical data consists of interviews with teachers, classroom observations, education and examination materials, and also regulatory and policy documents.

The results show that newly arrived immigrant pupils mostly receive education about citizenship regarding the dimension of rights and views of what constitutes a good citizen. Contextual factors such as school organisation, lack of time, and heterogeneous groups matter greatly for how the subject of civics is taught in practice. The discrepancy between policy and practise shows that the syllabus is unrealistic with regards to the actual situation.

The subject of civics may influence pupils' views of citizenship. Within the limits given, the teachers have created a class that is mostly concerned with knowledge regarding civil, political, and social rights and obligations. The subject, such as it appears in this thesis, is a kind of moral education based on the teachers' care for the pupils. The teaching appears as an introductory course in citizenship knowledge, and as a part in integrating new citizens into society.

Förord

Min licentiatuppsats *Prov och bedömning i samhällskunskap* från år 2010 hade fokus på ämnesdidaktik och bedömning. När jag senare fortsatte mina doktorandstudier inom statsvetenskap blev forskningsinriktningen samhällskunskapsundervisning för nyanlända elever ur ett medborgarskapsperspektiv. Det gjorde att jag fick sätta mig in i nya områden, vilket innebar en stor arbetsinsats, men i gengäld har jag både breddat och fördjupat mina kunskaper avsevärt.

Tack till Karlstads universitet och Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik för att ni tror på kombinationen forskning och skola. Jag vill också tacka det statsvetenskapliga kollegiet som öppnat upp för mötet mellan statsvetenskap och ämnesdidaktik. Ett särskilt tack till mina handledare Hans Löden och Johan Samuelsson. Ni har olika styrkor som tillsammans har utgjort en bra kombination. Tack till mina läsare vid olika seminarier. Era kommentarer har drivit arbetet framåt. Tack till Ester Lüken för hjälp med den engelska sammanfattningen. Och tack till min dotter Elin för teckningen till bokens framsida, en symbol för unga medborgare på väg ut i livet.

Ett stort tack till de lärare som bidrog till min undersökning. Utan er hade studien inte kommit till stånd.

Jag vill tacka min gymnasieskola Rudbeck för att jag har haft möjlighet att förena undervisning och forskning. Tack alla fina kollegor och elever som genom åren gett mig ny energi!

Slutligen går mina tankar till dem som betyder mest för mig. Mats, som har stått vid min sida i snart 30 år, och våra tre älskade barn, Elin, Ivar och Johan. Tankarna går också till min mamma och pappa som alltid stöttat mig. Inte att förglömma vår kanin Magnus, och Mulis. Skola, statsvetenskap och samhällskunskap i all ära, men vad vore livet utan er, min familj? Utan vår musik och annat som bidrar till glädje, skratt och gemenskap? Ni finns där. Jag älskar er.

Sollentuna september 2018
Christina Odenstad

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
1 Inledning	6
1.1 Migration som utmaning för skola och medborgarskap.....	9
1.2 Skolans fostran av goda medborgare	12
1.3 Samhällskunskapsundervisning för nyanlända	13
1.4 Ämnesdidaktik som metodologiskt bidrag till statsvetenskap.....	16
1.5 Styrdokument och andra kontextuella faktorerers betydelse	19
1.6 Syfte och forskningsfrågor	22
1.7 Disposition	25
2 Utbildning av medborgare i en mångkulturell skola	26
2.1 Kunskaper om samhället kan påverka medborgare	28
2.2 Samhällskunskap – att utbilda medborgare	29
2.3 Utbildning och medborgarskap på jämlika villkor?	37
2.4 Undervisning och bedömning av nyanlända elever	44
2.5 Sammanfattning.....	54
3 Teoretiska perspektiv på medborgarskap	56
3.1 Begreppet medborgarskap.....	56
3.2 Rättighets-, deltagande- och identitetsdimensioner av medborgarskap.....	59
3.3 Den gode medborgaren	64
3.4 Kontextuella faktorer och styrdokument	70
3.5 Sammanfattning.....	74
4 Metod och material	76
4.1 Politisk etnografi - reflekterande empirisk forskning med hermeneutisk tolkning... 78	
4.2 Studiens empiriska material	81
4.3 Etiska överväganden.....	94
4.4 Analysredskap.....	96
4.5 Analysarbetet	102
5 Kontextuella faktorerers betydelse för undervisning och bedömning	105
5.1 Lagar och förordningar kring språkintröduktion	106
5.2 Tidsramar och organisation som begränsar.....	109
5.3 Heterogena grupper - elever med olika förutsättningar.....	112
5.4 Språkliga aspekter påverkar undervisningen	114
5.5 Sociala aspekters betydelse för undervisningen.....	121
5.6 Samhällskunskap enligt styrdokumenten.....	122
5.7 Ämnets innehåll i relation till kursplanen.....	126
5.8 Kunskapssyn i relation till styrdokument och elevgrupp.....	129

5.9 Kontextuella faktorerers betydelse för medborgarskapande.....	134
6 Medborgarskapsdimensioner inom samhällskunskap	136
6.1 Varför ska nyanlända elever läsa samhällskunskap?	136
6.2 Rättighetsdimensionen i fokus	143
6.3 Deltagandedimensionen – en väg att bli integrerad	155
6.4 Identitetsdimensionen – baserad på vad?	168
6.5 Goda medborgare uppfyller medborgarskapsdimensionerna	173
6.6 Sammanfattning av medborgarskapsdimensionerna.....	178
7 Medborgarkunskap för nyanlända	180
7.1 Rättighetsdimensionen i fokus – praktisk medborgarkunskap	183
7.2 Deltagandedimensionen – ett marginaliserat medborgarskap?.....	184
7.3 Identitetsdimensionen – hur byggs den och på vad?.....	187
7.4 Den gode medborgaren – samhällsorientering, samhällsanpassning och fostran.....	188
7.5 Kontextuella faktorerers betydelse för undervisning och bedömning	192
7.6 Hur ser diskrepansen mellan policy och praktik ut?	198
7.7 Samhällskunskap – vilka kunskaper behöver nyanlända medborgare?	204
7.8 Samhällskunskapsämnets roll för nyanlända medborgare.....	213
Summary	221
Aim and research questions.....	221
Theoretical background	222
Method and data.....	224
Results and conclusions	225
Referenser.....	232
Bilaga 1 Sammanställning av empiriskt material	250
Intervjuer.....	250
Klassrumsobservationer.....	250
Skrivna dokument som lärarna tog med sig till intervjuerna.....	250
Styrdokument och policydokument.....	251
Bilaga 2 Intervjumanual.....	252
Bilaga 3 Kursplan i samhällskunskap för grundskolan åk 7-9.....	254

1 Inledning

Det är samhällskunskapslektion i en gymnasieskola i Sverige. Läraren undervisar denna dag om hur en kommun fungerar. Eleverna försöker förklara vad en kommun är. De kommer med många olika förslag och bollar dessa med sin lärare. Längst fram i klassrummet sitter en 18-årig flicka från Syrien. Hon hade nästan gått klart gymnasiet i sitt hemland innan hon var tvungen att fly till Sverige tillsammans med sin familj. Hon sitter bredvid en flicka som har mist hela sin familj i krigets Syrien. Bakom flickorna sitter en pojke från Afghanistan. Han kom ensam till Sverige för två år sedan. Han har knappt fem års skolgång från sitt tidigare hemland. Snett bredvid sitter en flicka vars familj nyligen har arbetskraftsinvandrat. Hon har en i princip fullständig gymnasieexamen från Polen. Längre bak sitter en pojke med flera traumatiska upplevelser från sitt tidigare hemland Somalia. I klassrummet undervisar läraren 20 nyanlända elever som går språkintrouktion. De läser en kurs i samhällskunskap som motsvarar grundskolans årskurs 7-9. En del av eleverna har varit i Sverige endast några veckor. Andra har varit här i två-tre år. De har olika bakgrund och förutsättningar, men alla elever arbetar för att nå minst betyget E i samhällskunskap enligt kunskapskraven för årskurs 9. Målet är att få behörighet att söka till gymnasieskolan och därmed fortsätta sin utbildning i Sverige.

Skolan utgör en arena där framtidens medborgare formas och förbereds att delta i samhället. Elever kan genom undervisning få kunskap och kompetens som bidrar till att de agerar och känner sig som "goda" deltagande medborgare, vilket kan skapa samhörighet och tillit mellan såväl stat och medborgare som medborgare sinsemellan. Här kan undervisning i samhällskunskap vara av betydelse.

I denna avhandling står medborgarskap inom samhällskunskapsundervisning för nyanlända ungdomar i åldern 16-19 år i fokus. Som det inledande exemplet indikerar har dessa elever olika bakgrunds-förutsättningar och erfarenheter. De har dessutom under sin tidigare uppväxt inte varit en del av det svenska skolsystemet. Sådana kontextuella faktorer kan vara betydelsefulla för undervisningens innehåll och utformning. Andra kontextuella faktorer handlar om styrdokument, skolorganisation och lärares värderingar och erfarenheter som också påverkar den undervisning som kommer till stånd. Vilka kunskaper som är väsentliga att kunna och vad det innebär att vara en god medborgare är inte självklart. Styrdokumentet ger uttryck för

visst innehåll, men lärarens val av innehåll och utformning har också betydelse. Eftersom skolan i stort och särskilt ett ämne som samhällskunskap kan påverka elevers syn på vad det innebär att vara medborgare är det relevant att ur ett medborgarskapsperspektiv undersöka den konkreta undervisningen. Detta kan bidra till ökad kunskap och förståelse om processer kring medborgarskapande hos unga människor och ge underlag för en diskussion om skolans roll.

Utbildning och dess betydelse för forandet av medborgare i ett demokratiskt samhälle är ett forskningsområde som statsvetare har ägnat uppmärksamhet. Intresset har ofta riktats mot relationen mellan formell utbildning och forandet av medborgare i ett demokratiskt samhälle.¹ En utgångspunkt är att demokratiska samhällen behöver medborgare som har kunskaper, förmågor och värderingar som gör att de kan agera som kompetenta aktiva demokratiska medborgare.² Därför är skolans roll viktig. En annan utgångspunkt är att människor inte föds till goda medborgare utan genom skolans försorg kan barn och ungdomar fostras till goda medborgare, även om andra påverkansfaktorer också har betydelse. Föräldrars utbildning och ungdomars socioekonomiska bakgrund är exempel på faktorer som visar sig ha betydelse för politiskt deltagande, intresse och engagemang.³

Utbildning har betydelse för medborgarskap. Vi kan se att utbildning har positiv inverkan på exempelvis benägenheten att rösta, politisk aktivitet och tolerans mot andra människor.⁴ Utbildning ger kunskap och skapar ett intresse för politiska frågor, vilket bland annat yttrar sig i att individer går och röstar eller på annat sätt engagerar sig i samhällsfrågor. Utbildning bidrar även till ett ökat stöd för demokratiska värderingar.⁵

¹ Se t.ex. Claes & Hooghe (2017); Citrin & Sears (2014); Galston (2001); Almgren (2006); Ekman (2007); Broman (2009).

² Galston (2001) s. 217f.; Mansbridge (1999) s. 316.

³ Se t.ex. Brady, Schlozman & Verba (2015); Citrin & Sears (2014).

⁴ Se t.ex. Claes & Hooghe (2017); Nie et al. (1996); Galston (2001); Torney-Purta et al. (2001); Delli Carpini & Keeter (1996).

⁵ Nie et al. (1996); Torney-Purta et al. (2001); Ekman (2007); Claes & Hooghe (2017); Skolverket (2017).

Samtidigt råder en paradox. Den brittiske statsvetaren Paul Whiteley ställer frågan om varför det politiska deltagandet inte ökar i takt med ökad utbildning, om nu utbildning har denna positiva effekt.⁶ Svaret ligger delvis i att det sällan går att mäta den direkta effekten av utbildning i medborgarkunskap.⁷ En annan förklaring är att det är svårt att renodla vilken effekt just skolans utbildning har eftersom en individ påverkas av allt som finns omkring denne. Utbildning sker dessutom i en större skolkontext och elever kan påverkas i sin roll som medborgare även av andra ämnen än samhällskunskap.⁸ En tredje förklaring ligger i att kunskap och utbildning i sig generellt ger positiva följd effekter på så sätt att kunskap bidrar till att man som medborgare lättare förstår samhället och därmed lättare kan påverka, delta och engagera sig. Utbildning ger ofta också positiva följd effekter som bidrar till ökad social och ekonomisk status. Ökade socioekonomiska resurser korrelerar positivt med medborgardeltaktighet och tillit till samhället.⁹ Det senare blir dock något av ett cirkelresonemang eftersom undersökningar visar att ungdomar från socioekonomiskt starka familjeförhållanden uppvisar en högre medborgarutbildning än de från sämre socioekonomiska förhållanden. Exempelvis är de förstnämnda mer benägna att rösta, kan mer om politik och demokrati, är mer toleranta och visar tillit till såväl institutioner som sig själva som medborgare.¹⁰

De studier som har gjorts kan kritiseras för att det är svårt att veta om den utbildning som elever tar del av i unga år har någon effekt när de är vuxna. Sådana undersökningar kräver att individer tillhörande samma åldersgrupp följs upp flera år senare.¹¹ Å andra sidan är det fortfarande svårt att avgöra vilken roll utbildning har jämfört med andra påverkansfaktorer. Det mesta tyder ändå på att ju mer kunskaper elever har desto mer känner de tillit till samhället och agerar

⁶ Whiteley (2005) s. 15.

⁷ Whiteley (2005) s. 20. Se även t.ex. Broman (2009) om samhällskunskap i den svenska gymnasieskolan.

⁸ Whiteley (2005) s. 20.

⁹ Nie et al. (1996).

¹⁰ Torney-Purta et al. (2001); Skolverket (2017) om ICCS 2016, en internationell studie om elevers kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor.

¹¹ Ett exempel på en sådan longitudinell studie, se Claes & Hooghe (2017).

som deltagande demokratiska medborgare. Genom undervisning i samhällskunskap kan elever få kunskaper och kompetens som bidrar till att de känner sig som en del av samhället. För nyanlända ungdomar kan det vara ett sätt att integreras i samhället.

1.1 Migration som utmaning för skola och medborgarskap

I dagens värld migrerar årligen miljontals människor. Människor flyr undan krig och nöd eller flyttar på grund av ekonomiska och arbetsrelaterade orsaker. År 2018 rapporteras att över 68 miljoner människor är på flykt, bland annat från Syrien, Afghanistan och Somalia. Flertalet flyr inom sitt hemland, men ungefär en tredjedel beger sig till andra länder, i första hand till grannländer. Ett antal människor tar sig även vidare till europeiska länder, som Sverige.¹²

Enligt FN:s flyktingorgan UNHCR är hälften av flyktingarna barn. Flertalet har någon vuxen med sig, men andelen ensamkommande barn har ökat. Detta framgår även av svensk statistik.¹³

Samhället och skolan står inför nya utmaningar i och med den immigration som sker och har skett under lång tid, vilket har uppmärksamrats inom forskningen. De globala förflyttningar som sker kan påverka medborgares syn på samhället och medborgarskapsbegreppets innebörd. Det kan handla om vilka rättigheter och skyldigheter medborgare har, men också medborgares delaktighet och identitet.¹⁴

Varje år kommer nyanlända elever till kommuner och skolor runt om i Sverige. Eleverna kommer från olika delar av världen och har med

¹² www.unhcr.org/statistics; UNHCR Global Trends 2018 – Forced displacement 2018; UNHCR Global Trends 2015 – Forced displacement 2015.

¹³ www.unhcr.org/statistics; UNHCR Global Trends 2018 – Forced displacement 2018; UNHCR Global Trends 2015 – Forced displacement 2015; www.migrationsverket.se. Enligt Migrationsverkets hemsida definieras ett ensamkommande barn som asylsökande barn eller ungdomar under 18 år utan någon medföljande förälder eller annan legal vårdnadshavare. Se även Lag (1994:137) om mottagande av asylsökande m.fl. 1 §, i vilken "ensamkommandebarn" definieras som "barn under 18 år som vid ankomsten till Sverige är skilda från båda sina föräldrar eller från någon annan vuxen person som får anses ha trätt i föräldrarnas ställe, eller som efter ankomsten står utan sådan ställföreträdare".

¹⁴ Se t.ex. Osler & Starkey (2005); Hoskins et al. (2017); Campbell et al. (2012); Verba, Schlozman & Brady (1995); Andersen (2004).

sig olika erfarenheter och bakgrundsförutsättningar. När det gäller ämnet samhällskunskap är däremot kursplanen densamma som för elever som har vuxit upp i Sverige, vilket innebär högt ställda kunskapskrav avseende såväl svenska språket som samhällsvetenskapliga begrepp och förmågor. Det finns fler kontextuella faktorer av betydelse, som elevsammansättning, skolorganisation och lärarnas erfarenheter och värderingar. I klassrummet möts lärare och elever i en praktisk undervisningssituation. Den undervisningspraktik som då uppstår och dess betydelse för unga människors medborgarskapande står i fokus i föreliggande avhandling.

När skolans roll diskuteras i relation till nyanlända kan man fråga sig vad syftet är med undervisningen. Är undervisningen ett led i att politiskt och kulturellt integrera nyanlända elever? Finns det ett normativt perspektiv som innebär att undervisningen ska bidra till en politisk och kulturell gemenskap och vad ska denna gemenskap i så fall innebära?

Svaren på ovanstående frågor kan leda till olika konsekvenser. Om den så kallade kulturella nationen står i centrum kan skolans roll bli att försöka assimilera nyanlända elever in i en viss kultur och tradition. Det kan dock i sin tur bidra till ett exkluderande synsätt där majoritetens traditioner går före minoritetens. Om ett mer politiskt medborgarskap, som innefattar medborgares rättigheter och skyldigheter, istället betonas kan konsekvensen bli att tillhörigheten inte blir lika stark och därmed inte heller gemenskapen mellan olika medborgare. Detta på grund av att det sammanhållande kittet i ett sådant medborgarskap främst utgörs av formella juridiska regleringar, vilket i sin tur kan skapa marginaliserade grupper som antingen inte har möjlighet eller inte känner sig ha möjlighet att delta.¹⁵ Å andra sidan kan betoning av demokrati samt vikten att följa lagar och regler bidra till ett inkluderande synsätt eftersom detta kan vara lättare för medborgare att uppnå, till skillnad från exkluderande kännetecken som kultur och etnicitet.¹⁶

¹⁵ Solhaug (2012) s. 12-17.

¹⁶ Se t.ex. Ank (2011); Böhmelt, Böker & Ward (2016); Lödén (2005).

1.1.1 Medborgarskapsdimensioner och skolans roll

Medborgarskap utgör enligt en formell definition ett rättsligt förhållande mellan stat och medborgare.¹⁷ I denna avhandling används en vidgad definition av medborgarskap där även substantiella deltagande- och identitetsdimensioner ingår.¹⁸ Begreppet medborgarskap använder jag dels för att analysera hur medborgarskap kommer till uttryck i samhällskunskapsundervisning för nyanlända elever, dels för att diskutera skolans och specifikt samhällskunskapsundervisningens roll för elever som samhällsmedborgare.

Den danske statsvetaren Jørgen Goul Andersen har i sina analyser av immigration till Danmark använt tre medborgarskapsdimensioner. *Rättighetsdimensionen* innefattar juridiska rättigheter och skyldigheter mellan stat och individ. *Deltagandedimensionen* handlar om medborgares politiska och sociala deltagande i samhället. *Identitetsdimensionen* behandlar medborgares uppfattning av sig själv i relation till staten och andra medborgare, exempelvis att känna sig respekterad och känna tillit. Här framkommer även mer normativa aspekter av hur en ”god” medborgare ska vara.¹⁹ Dessa tre medborgarskapsdimensioner utgör denna avhandlings teoretiska utgångspunkter och analysredskap.

Frågor kring medborgares identitet har uppmärksammats allt mer, främst inom sociologi, men även inom statsvetenskap.²⁰ Exempelvis framhåller sociologen Bryan Turner att skolan är viktig i utformandet av medborgarskap eftersom utbildningssystemen ”...are thus crucial to cultural citizenship, because they are an essential aspect of the socialization of the child into this national system of values”.²¹ Det innebär dock inte att skolans uppgift, enligt Turner, är att i en imperialistisk anda assimilera elever, utan snarare handlar det om att elever

¹⁷ Se t.ex. Nicoll et al. (2013) s. 830; Midtbøen (2009) s. 526f. och Nationalencyklopedien, sökord ”medborgarskap”.

¹⁸ Se t.ex. Mitchell (2001) s. 51f.; Midtbøen (2009) s. 527; Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011) s. 1.

¹⁹ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). En fördjupad presentation och diskussion ges i föreliggande avhandlings kapitel tre och fyra.

²⁰ Se t.ex. Citrin & Sears (2014); Carlbaum (2012); Gustafsson (2016).

²¹ Turner (1994) s. 159.

socialiseras in i någon form av gemensamma normer samtidigt som det mångkulturella samhället bejakas. Syftet är, enligt Turner, att undvika polarisering och hierarkiska uppdelningar, eftersom detta kan leda till marginalisering.²²

Skolan i stort och kanske särskilt de samhällsorienterande ämnena har påverkats av det mångkulturella samhället. Under andra hälften av 1900-talet förändrades till exempel ämnet historia från att fokusera på att stärka den svenska nationen till att få in fler perspektiv i undervisningen och kristendomskunskap vidgades till ämnet religionskunskap. Samhällskunskap fick under 1960-talet och framåt allt mer ta över ansvaret att fostra elever till goda demokratiska medborgare. Det innebar bland annat att de skulle lära sig att tänka kritiskt, att se orsakssamband och studera samhällsfrågor ur olika perspektiv.²³ Liknande tendenser finns i USA. Läroplanerna har påverkats av immigrationen till USA och 1960-talets medborgarrättsrörelse på så sätt att de innehåller mångkulturella inslag och acceptansen kring en mångkulturell skola har ökat.²⁴ Samtidigt finns det amerikansk forskning som påvisar att det förekommer ständiga läroplansdiskussioner om vad ett ämne som historia ska innehålla i relation till den samhällsutveckling som sker.²⁵

1.2 Skolans fostran av goda medborgare

Skolan har ofta betraktats som en plats där framtidens medborgare formas. Reformen genomförs i syfte att ge alla elever en god skolgång och göra dem väl förberedda att delta som ”goda” medborgare i samhället. Däremot är det inte lika tydligt vilka medborgarkunskaper som anses väsentliga att kunna och vad det innebär att vara en god medborgare. Frågor kring vad som är viktigt att kunna som medborgare är i hög grad relevanta inom ämnet samhällskunskap.

²² Turner (1994) s. 159f.

²³ Schüllerqvist & Osbeck (2009); Nygren (2009); Bernmark-Ottosson (2009).

²⁴ Citrin & Sears (2014) s. 74.

²⁵ Evans (2004).

Skolan utgör en av flera arenor där unga människor deltar och förbereds för att bli en del av en politisk gemenskap genom att de bland annat använder sina politiska rättigheter. Denna förberedelse sker självklart även utanför skolan, bland annat inom familjen eller i föreningslivet.²⁶ Det handlar om att skapa en politisk bildning och kompetens som bidrar till att medborgarna vet sina politiska rättigheter och skyldigheter och aktivt kan delta i det politiska livet om de så önskar.²⁷ Att skapa sig en medborgaridentitet kan också innefatta mer symboliska dimensioner, där identitet och tillhörighet är viktiga beståndsdelar.²⁸ Denna kan också skapas inom skola och familj, men även genom diskussioner med andra medborgare och genom användning av media²⁹ eller i arbetslivet,³⁰ som en form av informell utbildning.

När nationella skolsystem ska förbereda ungdomar att aktivt delta i samhället är det inte självklart att begreppet medborgarskap explicit används. Vissa länder har ett ämne som heter just ”medborgarkunskap”, exempelvis USA:s *civic education*, medan andra, däribland Sverige, inkluderar kunskaper (*knowledge* och *skills*), attityder och handling. Elever ska få kunskap om politiska, ekonomiska och sociala strukturer och processer, men även förståelse för andra människor, där ord som tolerans och jämlikhet är centrala. Här handlar det alltså om attityder och en värdebaserad undervisning. I Sverige har kunskapsdimensionen och värderingsdimensionen varit relativt jämnstarka (även om det i samband med läroplansreformer har varierat något genom åren).³¹ Fostran av framtidens medborgare pågår i flera delar av skolutbildningen, men specifikt i ämnet samhällskunskap.

1.3 Samhällskunskapsundervisning för nyanlända

Samhällskunskapsundervisning kan bidra till att forma elevers syn på vad det innebär att vara medborgare. Undervisningen kan också på-

²⁶ Se Isin & Turner (2002).

²⁷ Whiteley (2005); Biesta (2010).

²⁸ Biesta (2010).

²⁹ Isin & Turner (2002); Citrin & Sears (2014).

³⁰ Darling (2017); Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011).

³¹ Mikkelsen (2003) s. 62; Löden (2014).

verka hur elever kommer att agera som framtida medborgare. De amerikanska statsvetarna Jack Citrin och David O. Sears pekar på att ungdomar som går i skolan påverkas av skolans miljö och undervisning. Ungdomarna är därmed mer formbara än vuxna immigranter, särskilt om de vuxna inte har ett arbete.³²

I Sverige kan nyanlända ungdomar över 16 år som inte har behörighet att påbörja ett nationellt gymnasieprogram gå språkintröduktion på gymnasieskolan, vilket ger dem möjlighet att läsa in grundskolans ämnen och få betyg i dessa. Med nyanländ avses elev som har varit bosatt utomlands och nu är bosatt i Sverige. Efter fyra års skolgång i Sverige anses däremot en elev inte längre som nyanländ.³³

De nyanlända eleverna har olika skolerfarenheter och kunskaper. En del har, tillsammans med förälder eller annan anhörig alternativt ensam, flytt från krig eller annan nöd. Andra har kommit till Sverige på grund av föräldrars arbetskraftsinvandring. Vissa elever har en gedigen utbildning med sig, medan andra har haft en mycket knapphändig skolgång. Studier visar att de i dessa avseenden utgör en mycket heterogen grupp. Det som är gemensamt för alla barnen och ungdomarna är att de tidigare har levt i ett annat land, att de inte har svenska som sitt modersmål och den absoluta majoriteten har någon form av skolerfarenhet från sitt före detta hemland.³⁴

Åldersmässigt är de nyanlända eleverna på språkintröduktion på väg mot eller har nått svensk myndighetsålder, men juridiskt sett är de oftast inte svenska medborgare. Eftersom de har gått i skola i något annat land innan de kom till Sverige har de inte formats av det svenska skolsystemet med dess läroplan. Därmed har de inte heller tagit del av det medborgarskapande som sker i skolan.

Under de senaste åren har en mängd frågor uppmärksamrats med anledning av att andelen nyanlända har ökat i Sverige. En handlar om

³² Citrin & Sears (2014).

³³ Skollagen (2010:800) 3 kap. 12a §.

³⁴ Skolverket (2016b) s. 14; Skolinspektionen (2009) s. 7; Skolverket (2014a); Skolinspektionen (2014).

elevers kunskaper, bland annat därför att nyanlända elever som kommit till Sverige under högstadietiden har svårt att nå gymnasiebehörighet.³⁵ En annan fråga som diskuterats är om nyanlända, inte enbart ungdomar utan även vuxna, ska få kurser i samhällsorientering, medborgarkunskap och jämställdhet. I debatten, som förs av både politiker och exempelvis statsvetare, framförs att nyanlända bör få orientering om svenska värderingar. Dessa svenska värderingar anses baserade bland annat på regeringsformens paragrafer om demokrati och människors lika värde.³⁶

Enligt lag har kommuner ett ansvar att erbjuda nyanlända mellan 18 till 65 år och som är folkbokförda i kommunen en kurs i samhällsorientering.³⁷ Kursen ska ge förståelse för det svenska samhället i syfte att underlätta för nyanlända att etablera sig i arbets- och samhällslivet. Deltagarna ska utveckla kunskap om de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar, den enskildes rättigheter och skyldigheter, hur samhället är organiserat och praktiskt vardagsliv.³⁸ Exemplet med samhällsorienteringskursen ger en viss inblick i vad regering och riksdag anser är viktigt att kunna som samhällsmedborgare i Sverige.

³⁵ Skolverket (2016a); Skolverket (2016b).

³⁶ Se t.ex. Sveriges radio 2016-03-08; Johansson (2017); Hirschfeldt & Petersson (2017).

³⁷ Lag (2013:156) om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare 5 §. Hur kommunerna utformar kursen är upp till respektive kommun, men någon form av samhällsorientering ska erbjudas på individernas modersmål. Kursen är dock inte obligatorisk, men kommunerna ska motivera de nyanlända att gå den. I lagen anges även vilka nyanlända som omfattas. De nyanlända som inte omfattas av lagen regleras istället i Lag (2010:197) om etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare. Enligt denna lag ska etableringsinsatser för nyanlända innefatta samhällsorientering, vid sidan av utbildning i svenska språket, se 7 §.

³⁸ Förordning (2010:1138) om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare 2 §. Enligt 3 § ska samhällsorienteringen innehålla 1. Att komma till Sverige. 2. Att bo i Sverige. 3. Att försörja sig och utvecklas i Sverige. 4. Individens rättigheter och skyldigheter. 5. Att bilda familj och leva med barn i Sverige. 6. Att påverka i Sverige. 7. Att vårda sin hälsa i Sverige. 8. Att åldras i Sverige. På länsstyrelsernas portal för nyanlända finns en skrift "Om Sverige" att ladda ner. I den drygt 200 sidor långa boken behandlas ovanstående åtta punkter i var sitt kapitel. Syftet med boken är att ge kommuner stöd att genomföra kurser i samhällsorientering för nyanlända.
<https://www.informationsverige.se/Svenska/Samhalle/Sidor/Samh%C3%A4llsorientering.aspx>

1.4 Ämnesdidaktik som metodologiskt bidrag till statsvetenskap

Svensk statsvetenskaplig utbildnings- och skolforskning har ofta haft en demokratisk fostransaspekt i fokus. Några slutsatser som kan dras är att ungdomar generellt omfattar ett demokratiskt förhållningssätt, som jämlikhet, men samtidigt förknippas demokrati främst med val och rösträtt.³⁹ En annan slutsats är att det finns skillnader mellan olika elevgrupper avseende såväl vilken undervisning eleverna får som hur demokratiska och politiskt aktiva eleverna är. Skillnaderna beror främst på vilket gymnasieprogram eleverna går.⁴⁰ Inom statsvetenskaplig forskning har oftast läroplaner eller hela skolans medborgarfostrande uppdrag legat till grund för de undersökningar som har gjorts.⁴¹ I min studie undersöks ämnet samhällskunskap specifikt.

Skolan som daglig arena för medborgarskapande är viktig att studera. Undervisningen kan ha betydelse för ungdomarnas syn på vad det innebär att vara medborgare i Sverige och hur de agerar som medborgare. I denna avhandling lyfts samhällskunskapsundervisning utifrån de särskilda omständigheter som råder kring nyanlända elever.

Enligt statsvetaren Joakim Ekman är det samlade forskningsläget kring medborgarskapande i skolan relativt omfattande om man väljer att ta del av forskningsresultat från fler discipliner än statsvetenskap, som pedagogik och sociologi.⁴² I likhet med forskning kring medborgarskapande kan man konstatera att svenska och internationella studier som har gjorts kring nyanlända elever sällan är tvärvetenskapliga.⁴³ Ekman menar att forskningen skulle vinna på att disciplinerna möts, men att detta sällan sker. Ett par förklaringar är, enligt Ekman, för det första att det är lättare att hålla sig inom sitt eget fält och för det andra att disciplinerna har olika metodologiska traditioner. Etnografiska studier med fältanteckningar som material har exempelvis sällan betraktas som det naturliga inom statsvetenskapen.⁴⁴ Att fältet

³⁹ Se t.ex. Gustafsson (2016); Broman (2009); Almgren (2006); Ekman (2007); Eriksson (2006). Se även Englund (2006).

⁴⁰ Se t.ex. Ekman (2007); Eriksson (2006); Gustafsson (2016).

⁴¹ Se t.ex. Whiteley (2005); Verba, Schlozman & Brady (1995); Gustafsson (2016).

⁴² Skolverket (2009) s. 122f.

⁴³ I en forskningsöversikt dras liknande slutsatser, Bunar (2010) s. 113-115.

⁴⁴ Skolverket (2009) s. 122f. och 134.

ändå har breddats är Sofie Gustafssons fältstudie om medborgarskapande i gymnasieskolan ett exempel på.⁴⁵ Min avhandling utgör ytterligare ett bidrag, samtidigt som den även tillför ett ämnesdidaktiskt perspektiv.

I min avhandling tillämpar jag stats- och samhällsvetenskaplig teori- bildning inom ett praktisknära fält. Eftersom studien är praxisnära och undersöker den undervisning som sker i klassrummet kan det ämnesdidaktiska forskningsfältets begrepp användas för att analysera undervisning och bedömning i ämnet samhällskunskap utifrån ett medborgarskapsperspektiv. Ämnesdidaktik ger möjlighet att reflektera över olika val, exempelvis kring undervisningens innehåll och form. Lärarnas val ger signaler om vad som är viktig kunskap. Eftersom undervisningssituationerna varierar beroende på till exempel vilken elevgrupp som undervisas eller de förutsättningar som finns behöver lärare anpassa sin undervisning utifrån olika undervisningsförhållanden.⁴⁶ De val lärare gör påverkar den undervisning och bedömning som sker och detta påverkar i sin tur eleverna. Lärarnas ämnesdidaktiska val har således betydelse för elevers syn på medborgarskap och deras medborgarroll.

1.4.1 Ämnesdidaktik – att omforma ämnet utifrån förutsättningarna

Ämnesdidaktisk forskning utgår från de ämnesdidaktiska frågorna *vad?* (ämnets innehåll), *hur?* (ämnets form), *varför?* (syftet med undervisningen) och *för vem?* (vilken elevgrupp). Eftersom undervisningssituationer varierar beroende på rådande förutsättningar utgör kontextuella faktorer också en del av min analys. Till den didaktiska triangeln bestående av lärare, elev och undervisningsinnehåll fogas därför kontextuella faktorer. Exempel på sådana kan vara vilka elever man har, vilken läroplan man ska följa, vilken skolmiljö man befinner sig i, vilket samhälle och vilket land man lever i.⁴⁷

⁴⁵ Gustafsson (2016).

⁴⁶ I kapitel två ges en fördjupad presentation av relevant samhällskunskapsdidaktisk forskning.

⁴⁷ Se t.ex. Sjøberg (2005); Ball et al. (2012).

Den norske ämnesdidaktikern Sigmund Ongstads begrepp ”omstilingselementer” handlar om hur skolämnen omformas utifrån olika förutsättningar. En lärares kunskaper om sitt ämne, sina elever och kursplaner ska anpassas till en specifik situation och elevgrupp för att undervisningen ska nå de tänkta mottagarna.⁴⁸

Liknande resonemang förs av amerikanen Lee S. Shulman som menar att det saknas något emellan ämneskunskaperna och de pedagogiska kunskaperna och detta saknade paradigm är ämnesdidaktiken, som Shulman betecknar PCK *Pedagogical Content Knowledge*.⁴⁹ Kort kan man säga att PCK handlar om att lärares ämneskunskaper omformas och anpassas till en konkret undervisningssituation.⁵⁰

Både svensk och anglosaxisk forskning tyder på att lärare med goda ämneskunskaper och stor lärarerfarenhet har större förmåga att göra de omformningar som Ongstad och Shulman poängterar.⁵¹ Genom erfarenhet får lärare en ökad insikt i elevernas förförståelse, exempelvis vad som är lätt och svårt eller hur ämnet kan förklaras och illustreras så att eleverna förstår. När lärare upparbetar en större undervisningsrepertoar kan undervisningen lättare omformas utifrån de omständigheter som råder.⁵² I denna studie deltar därför erfarna utbildade samhällskunskapslärare som har kunskaper både i sitt ämne och flera års erfarenhet av att arbeta med nyanlända elever i gymnasieåldern.

I min undersökning används ämnesdidaktiken som redskap för att analysera undervisning och bedömning i ämnet samhällskunskap utifrån ett medborgarskapsperspektiv. Frågan om ämnets innehåll (vad)

⁴⁸ Ongstad (2006).

⁴⁹ Shulman (1986); Shulman (1987) identifierar sju områden som kännetecknar lärares yrkeskunskaper och som är centrala i undervisningen: Ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper, kunskaper om styrdokumentet, PCK (ämnesdidaktiska kunskaper), kunskaper om elever, kunskaper om skolans kontext och kunskaper om undervisningens mål.

⁵⁰ Shulman (1986); Shulman (1987).

⁵¹ Se t.ex. Martin (2008); Nilsson (2009); Bernmark-Ottosson (2009); Vernersson (1999); Nygren (2009) s. 151-153; Wineburg (2001) s. 139-154; Håkansson & Sundberg (2012) s. 74 och 181-183.

⁵² Lärares ämnesdidaktiska kompetens är också betydelsefull vid bedömning av elever. Internationell forskning tyder på att lärarens ämnesdidaktiska kunskaper står i centrum när lärare ska formulera bedömningsuppgifter, skriva provfrågor, förklara de framåtsyftande målen eller ge återkoppling till elever i syfte att utveckla deras lärande. Se Bennett (2011); Black et al. (2010); Baumert et al. (2010).

och form (hur) relateras till frågan om syftet (varför) och i vilken kontext och för vilken elevgrupp (för vem). Studien är tvärvetenskaplig så till vida att statsvetenskap och samhällskunskapsdidaktik kombineras. Härmed avser jag att ge ett metodologiskt bidrag till statsvetenskapen. Svaren på de ämnesdidaktiska frågorna har en funktion genom att de speglar värderingar om vad som är viktig kunskap och kompetens inom ämnet samhällskunskap för nyanlända, vilket i sin tur indirekt kan påverka elevers syn på vad det innebär att vara medborgare i Sverige.

Skolans undervisning är ett av statsmakternas centrala verktyg att påverka ungdomars medborgarskapande. Dock vet vi ganska lite om hur detta går till på klassrumsnivå, det vill säga i mötet mellan lärare och elev. Att använda ämnesdidaktiska analytiska verktyg i syfte att förstå hur medborgarskapande fungerar kan bidra till att utveckla det statsvetenskapliga forskningsfältet. Jag menar att ett ämnesdidaktiskt angreppssätt tillför det statsvetenskapliga perspektivet nya dimensioner och det erbjuder nya verktyg som grund för teoriutveckling inom medborgarskap i relation till undervisning och bedömning.

1.5 Styrdokument och andra kontextuella faktorerers betydelse

Lärare måste följa styrdokument som staten sätter upp. Enligt den brittiske sociologen Stephen J. Ball har lärare ett visst handlingsutrymme eftersom styrdokumentet delvis är tolkningsbara. Ball poängterar också att det som sker i skolan alltid görs inom den kontext som råder. Sådana kontextuella faktorer kan vara institutionella ramar och elevgruppernas sammansättning.⁵³ Att undersöka undervisningskontexten kan skapa förståelse för den undervisning och bedömning som kommer till stånd. Om förhållandena hade varit annorlunda hade samhällskunskapsundervisningen och bedömningen troligen sett annorlunda ut, vilket i sin tur hade påverkat den syn på medborgarskap som eleverna får med sig.

⁵³ Ball et al. (2012); Ball (2006).

Utifrån avhandlingens empiriska material urskiljer jag ett antal kontextuella faktorer av betydelse för undervisning och bedömning i samhällskunskap för nyanlända. Jag har inspirerats av Balls kontextuella dimensioner; *situerade kontexter*, *professionella kulturer*, *materiella kontexter* och *externa kontexter*,⁵⁴ men de kontextuella faktorer som framkommer i min undersökning har fastställts utifrån materialet. Med situerad kontext avser jag elevgruppers sammansättning, bland annat etnicitet, kön, skolbakgrund samt språkliga och sociala aspekter. Professionella kulturer handlar om lärarna, till exempel deras erfarenheter och värderingar, vilka speglar vad de anser är viktigt när det gäller innehåll och utformning av undervisning och bedömning. Materiella kontexter avser skolorganisation och tidsramar medan externa kontexter handlar om utomstående krav och förväntningar, som att lärare bör få ett visst antal elever godkända.

Den faktiska undervisningen kan således ge uttryck för olika innehåll och kunskaper, vilket i sin tur kan botten i styrdokumentens skrivningar och en rad andra omständigheter som påverkar den undervisning som bedrivs och den bedömning av elever som görs. Vilka val lärare gör påverkar i sin tur eleverna och i förlängningen kan det ha betydelse för deras syn på medborgarskap och framtida medborgarroll.

1.5.1 Begreppen undervisning och bedömning

Undervisning definieras enligt skollagen som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”.⁵⁵

I denna undersökning avses med begreppet *undervisning* en lärarledd utbildning som elever får ta del av och i analysen ingår de ämnesdidaktiska frågorna vad?, hur?, varför? och för vem?. Undervisning innefattar både kunskapsinnehållet och hur lärare och elever ar-

⁵⁴ Ball et al. (2012) s. 21ff. De svenska begreppen är översatta av mig, i original heter de kontextuella dimensionerna; *situated contexts*, *professional cultures*, *material contexts* och *external contexts*.

⁵⁵ Skollagen (2010:800) 1 kap. 3 §.

betar med innehållet samt varför undervisningen bedrivs som den görs med tanke på den aktuella elevgruppen, nyanlända elever i gymnasieåldern.

Begreppet *bedömning* innefattar de metoder som används för att värdera elevernas kunskaper. Bedömningen kan avse dels själva företeelsen eller processen där informationen om elevernas kunskaper tolkas, dels de verktyg som används för att få information om elevernas kunskaper. Det kan till exempel vara en praktisk uppgift som ska lösas, ett muntligt seminarium eller ett skriftligt prov.⁵⁶ Bedömningen kan vara av formativ eller summativ karaktär. Formativ bedömning syftar till att eleven utvecklar sina kunskaper. Summativ bedömning är en summering av elevens kunskaper, vilken ligger till grund för till exempel betyg.⁵⁷

Bedömningsverktygen påverkar elevernas syn på kunskap och syn på ämnet. De styr även elevernas lärande på så sätt att elever anpassar sin inläring utifrån vad som efterfrågas.⁵⁸ Genom att studera bedömningens innehåll och form får vi tillgång till vad lärarna anser vara viktig kunskap och därmed indirekt för medborgare att kunna. Lärare styrs här av skolans styrdokument, men även av sina egna erfarenheter och värderingar av vad elever kan eller bör ha kunskap om.

Bedömningen sker inom undervisningens ram. I avhandlingens syfte anges ändå uttryckligen både begreppet undervisning och begreppet bedömning. Avsikten med detta är att tydliggöra att bedömning utgör en specifik del av undersökningen. Om lärarna inte hade varit tvungna att bedöma elevernas kunskaper enligt styrdokumentens krav hade förutsättningarna för undervisningen varit annorlunda, vilket troligen även hade påverkat studiens resultat.

⁵⁶ Black (1998) s. 5; Korp (2003) s. 72; Nordgren, Odenstad & Samuelsson (2017).

⁵⁷ Se t.ex. Nordgren, Odenstad & Samuelsson (2017).

⁵⁸ Se t.ex. Virta (1997); Marton et al. (1999); Peck & Seixas (2008).

1.6 Syfte och forskningsfrågor

Samband mellan formell utbildning och medborgares kunskaper, deltagande och tillit har påvisats inom statsvetenskaplig forskning. Kunskaper om samhället och demokratiska värderingar samt förmågor som gör att man som medborgare kan förstå och engagera sig i samhället kan vara ett led i att ett demokratiskt samhälle ska fungera.⁵⁹ Forskning pekar däremot på att individer med utländsk bakgrund i lägre utsträckning än infödda röstar i val, deltar i samhället och känner tillhörighet.⁶⁰

Skolan utgör en central del av samhället eftersom elever påverkas av det som pågår inom skolans ram. Att forma framtida medborgare är ett viktigt uppdrag och vilken typ av medborgarskapande som äger rum kan, vid sidan av andra påverkansfaktorer som familj och arbete, ha betydelse för samhällets utveckling. Därför är det centralt att undersöka vad som sker i skolan.

I denna avhandling står ämnet samhällskunskap och en särskild elevgrupp i fokus, nämligen nyanlända elever i åldern 16-19 år. Eleverna är på väg att uppnå eller har redan uppnått myndighetsåldern. De har däremot inte formats i vare sig svensk skola eller samhälle och de har varierande erfarenheter med sig från tidigare länder. De kunskaper elever får genom samhällskunskapsundervisningen kan påverka deras medborgarskapande, både i relation till staten och andra medborgare. Det är därför viktigt att studera undervisning i samhällskunskap för nyanlända ungdomar.

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur medborgarskap kommer till uttryck i ämnet samhällskunskap i ett mångkulturellt klassrum. Detta görs genom att studera undervisning och bedömning inom de särskilda omständigheter som råder för nyanlända ungdomar. Den övergripande forskningsfrågan handlar om hur samhällskunskapsundervisning kan bidra till att forma elevers bild av vad det innebär att

⁵⁹ Se t.ex. Nie et al. (1996); Almond & Verba (1989); Torney-Purta et al. (2001); Galston (2001); Whiteley (2005); Claes & Hooghe (2017).

⁶⁰ Se t.ex. Hoskins et al. (2017); Osler & Starkey (2005); Campbell et al. (2012); Verba, Schlozman & Brady (1995); Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011).

vara medborgare i Sverige, vilka kunskaper som anses centrala att lära sig och varför, men även syn på deltagande och identitet.

Undervisning för nyanlända elever på språkintröduktion sker i en speciell kontext under särskilda omständigheter. Sådana omständigheter utgör de ramar som kursen har i form av organisation, tid, styrdokument och elevers förutsättningar, exempelvis bakgrund och tidigare skolgång. Dessa omständigheter påverkar de ämnesdidaktiska val som lärare gör avseende ämnets syfte, innehåll och utformning. Kontexten har betydelse för den undervisning och bedömning som görs, vilket i sin tur har betydelse för hur undervisning formar medborgare.

För att besvara syftet formuleras följande forskningsfrågor:

1. Hur kommer olika medborgarskapsdimensioner till uttryck i samhällskunskapsundervisning och bedömning av nyanlända elever?
2. Vilka kontextuella faktorer framträder i studiens empiriska material och vilken betydelse har dessa för undervisning och bedömning?

I studien undersöks och analyseras samhällskunskapsundervisning utifrån ett teoretiskt ramverk uppbyggt kring tre dimensioner av medborgarskap; rättigheter och skyldigheter, deltagande och identitet. Här lyfts således både formella och substantiella aspekter av medborgarskap.⁶¹ I analysen av det specifika ämnet samhällskunskap används begrepp hämtade från det ämnesdidaktiska forskningsfältet.

Staten formulerar genom lagar, styrdokument och policydokument vad skolan och ämnet ska innefatta och i detta ingår synen på medborgarskap. Även om detta inte är en implementeringsstudie kan man inte bortse från att styrdokument och andra policydokument påverkar undervisning och bedömning och därmed förutsättningar av betydelse för studiens syfte och forskningsfrågor.

⁶¹ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). Se även Midtbøen (2009); Mitchell (2001); Nicole et al. (2013); Amnå (2008); Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011).

Skolans styrdokument tolkas och anpassas till lokala förhållanden, även om lärare måste följa dem. Lärare selekterar innehållet och betonar vissa delar eller lägger in aspekter som inte uttryckligen eller inte i så hög grad anges i styrdokumentet. Vidare har lärare vissa intentioner som de önskar genomföra. Det är däremot inte säkert att det är dessa som kommer till uttryck i den praktiska undervisningen, vilket i sin tur kan bero på faktorer som lärare själva har mer eller mindre möjlighet att påverka.⁶²

För att undersöka medborgarskapsdimensioner i konkret undervisning har politisk etnografi använts som metod. Genom att analysera avhandlingens empiriska material, som består av lärarintervjuer, klassrumsobservationer, undervisnings- och bedömningsmaterial samt styr- och policydokument undersöks hur olika medborgarskapsdimensioner framträder i undervisning och bedömning. Den textanalys som använts på materialet är hermeneutiskt inspirerad.

Resultaten från en fallstudie av det slag som denna avhandling utgör kan skapa insikt och förståelse för hur medborgarskap kommer till uttryck i undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet samhällskunskap. Slutsatserna kan användas av andra forskare som studerar liknande fall.⁶³ Utifrån detta specifika fall kan även vissa slutsatser lyftas för att på en mer övergripande nivå diskutera frågor kring ämnet samhällskunskap och dess påverkan på nyanlända elevers syn på medborgarskap, vilket i sin tur kan bidra till diskussionen om utbildningens roll för framtida medborgares kunskaper, deltagande och identitet.

Mitt kunskapsbidrag är således att visa hur olika medborgarskapsdimensioner framträder i samhällskunskapsundervisning och bedömning för en särskild elevgrupp, men också skapa förståelse för varför undervisningen tar den form och det innehåll som den gör utifrån de kontextuella omständigheter som råder för undervisning av nyanlända ungdomar på språkinträdning. Med hjälp av ämnesdidaktiska

⁶² Ball et al. (2012); Ball (2006).

⁶³ Larsson (2015).

redskap kan jag få syn på undervisningens innehåll (vad), form (hur), syfte (varför) och omformning beroende på elevgrupp (för vem). Jag vill härmed lämna ett metodologiskt bidrag genom att visa att ämnesdidaktiska begrepp kan tillföra en dimension till statsvetenskapen. Avhandlingens resultat avseende hur medborgarskap kommer till uttryck i samhällskunskapsundervisning ligger till grund för en mer normativ diskussion om samhällskunskapsundervisningens betydelse för elevers medborgarskapande.

1.7 Disposition

I detta inledande kapitel presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Utifrån en diskussion om samhällskunskapsundervisningens betydelse för elevers medborgarskapande framhålls relevansen av att undersöka den undervisning som kommer till stånd utifrån de kontextuella omständigheter som råder i ett mångkulturellt klassrum. I följande kapitel presenteras tidigare forskning avseende skolans medborgarfostrande uppdrag, samhällskunskapsämnet och nyanlända elever. I kapitel tre diskuteras studiens teoretiska utgångspunkter avseende medborgarskapsdimensioner och kontextuella faktorer följt av avhandlingens metod och material i kapitel fyra, där också de teoretiska utgångspunkterna leder fram till formulerandet av studiens analysredskap.

I kapitel fem och sex presenteras avhandlingens resultat. Kapitel fem handlar om kontextuella faktorer och hur de påverkar den undervisning och bedömning som sker i ämnet samhällskunskap på språkintröduktion. I kapitel sex presenteras avhandlingens resultat avseende hur medborgarskapsdimensioner framträder i samhällskunskapsundervisning och bedömning för nyanlända elever. I avhandlingens sista kapitel följer en avslutande analys, i vilken studiens resultat dras samman och diskuteras.

2 Utbildning av medborgare i en mångkulturell skola

I detta kapitel ges en översikt över relevant forskning kring medborgarskap i relation till en mångkulturell⁶⁴ skola, både ur ett samhällsperspektiv och på klassrumsbasis i form av undervisning i ämnet samhällskunskap. Först presenteras forskning kring samhällskunskapsämnet och elevers medborgarskapande. Därefter diskuteras om utbildningen sker på jämlika villkor följt av kontextuella omständigheter kring undervisning av nyanlända elever.

Flera studier inom det statsvetenskapliga forskningsfältet tar sin utgångspunkt i skolans medborgarfostrande uppdrag, exempelvis genom att studera undervisning, kunskap och medborgerligt deltagande.⁶⁵ Svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning⁶⁶ har oftast sin bas i antingen statsvetenskap eller pedagogik och flertalet studier handlar om demokratiperspektiv inom gymnasieskolan, främst utifrån läroplaner och läroböcker.⁶⁷ De senaste åren har studierna blivit fler och de har breddats till att omfatta mer praxisnära skolforskning, det vill säga forskning som undersöker undervisning.⁶⁸ Fortfarande är

⁶⁴ Begreppen mångkultur och mångkulturell kan användas i såväl positiv som negativ bemärkelse och kan syfta på både integration och segregation. I föreliggande avhandling används begreppen mångkultur och mångkulturell inte värderande, utan som en beteckning på ett samhälle, en skola eller ett klassrum där personer med olika bakgrund, exempelvis avseende språk, historia, kultur, traditioner och etnicitet, agerar. För en utförligare redogörelse för begreppet och hur det används i svensk och internationell forskning se t.ex. Granstedt (2010). Mångkultur i normativ bemärkelse benämns ibland som mångkulturalism, till skillnad från mångkultur som då är mer deskriptivt. Se Johansson Heinö (2012) s. 68-69. Se även Hertzberg (2015) s. 181-184 som för ett resonemang om mångkulturalism i form av en politisk-filosofisk inriktning som, i motsats till nationalism, framhåller att även minoritetens normer och värderingar ska erkännas och betraktas som en normalitet (och inte en avvikelse), likväl som minoriteter ska erkänna majoritetens normer och värderingar. Detta i syfte att samtliga samhällsmedlemmar ska känna sig delaktiga i samhället. Se även Nationalencyklopedin där det anges att "I en politisk mångkulturalismtanke ryms en integrationssträvan som går ut på att flera kulturer ska integreras, men där var och en av dessa ska kunna behålla sina kulturella särdrag."

⁶⁵ Se t.ex. Claes & Hooghe (2017); Nie et al. (1996); Galston (2001); Gustafsson (2016); Broman (2009); Almgren (2006); Ekman (2007); Eriksson (2006). Se även Mansbridge (1999).

⁶⁶ För en mer uttömmande forskningsöversikt kring samhällskunskapsdidaktisk forskning se Odenstad (2014); Odenstad (2013); Odenstad (2017a); Odenstad (2017b).

⁶⁷ Se Johansson Harrie (2011). Den första avhandlingen i samhällskunskapsdidaktik skrevs av Birger Bromsjö (1965). Exempel på forskning: Bronäs (2000); Bernmark-Ottosson (2005); Almgren (2006); Eriksson (2006); Ekman (2007); Broman (2009).

⁶⁸ Se t.ex. Olsson (2016); Sandahl (2015); Lindmark (2013); Larsson (2013); Odenstad (2010); Karlefjärd (2011); Karlsson (2011); Wall (2011); Jansson (2011); Grönlund (2011); Forsberg (2011); Blanck (2014); Tväråna (2014).

det dock svårt att uttala sig om hur samhällskunskapsundervisningen ser ut i den svenska skolan eftersom flertalet studier bygger på intervjuer med lärare och därmed är det lärarnas utsagor som utgör grunden för forskningsresultaten.⁶⁹ Min avhandling tar sin utgångspunkt i den konkreta skolsituationen i form av undervisning och bedömning av nyanlända elever. Hur samhällskunskapsämnet kommer till uttryck undersöks genom klassrumsobservationer, undervisnings- och bedömningsmaterial samt styr- och policydokument, vid sidan av intervjuer. Den kan därför utgöra ett bidrag till forskning om samhällskunskapsundervisning på gräsrotsnivå.

Eftersom det svenska skolämnet samhällskunskap inte har en tydlig motsvarighet inom till exempel den anglosaxiska skolvärlden kan internationella forskningsresultat vara svåra att applicera i Sverige. Därför kommer främst svensk forskning att refereras i kapitlet när det gäller ämnet samhällskunskap.

Statsvetenskaplig forskning kring nyanlända elever är inte särskilt omfattande. Därför innefattar följande forskningsöversikt även viss sociologisk, etnologisk och pedagogisk forskning. Överhuvudtaget har det svenska och internationella forskningsfältet kring nyanlända elever och deras skolgång inte varit stort,⁷⁰ även om det har utökats under de senaste åren.⁷¹ Frågor som behandlas i svensk och internationell forskning är främst andraspråksinläring, kultur- och identitetsfrågor samt rättsliga perspektiv.⁷² Fokus ligger på flyktingbarn och deras situation,⁷³ kanske för att denna kategori ofta har en svår social situation, men nyanlända elever kan även vara barn till arbetskraftsinvandrare.

Nyanlända elevers skolgång uppmärksammas mer och mer i Sverige, vilket har resulterat i ett antal Skolverks- och Skolinspektionsrapport-

⁶⁹ Bergström & Ekström (2015).

⁷⁰ Se även Bunar (2010); Skolinspektionen (2014) bilaga 3.

⁷¹ Se t.ex. Bunar (2015); Wimelius et al. (2016); Nilsson & Axelsson (2013); Skowronski (2013); Wigg (2008); Gustafsson (2016); Sharif (2017).

⁷² Se Nilsson (2015) s. 39f. Se även Bunar (2010); Andersson, Lyrenäs & Sidenhag (2015).

⁷³ Inom anglosaxisk forskning talar man bl.a. om *refugee students* eller *newly arrived students*. Se t.ex. Roxas (2011).

ter.⁷⁴ Skolverks- och Skolinspektionsrapporter ingår i forskningsöversikten. Det motiveras med att rapporterna är gjorda utifrån ett vetenskapligt arbetssätt med tydlig metodredovisning och att resultaten kan ge värdefulla bidrag till vår förståelse av nyanländas skolgång.

Forskningsfältet avseende elever med utländsk bakgrund är betydligt större än det som specifikt handlar om nyanlända elever. Det som dominerar är studier kring språkinläring hos elever som inte har svenska som modersmål.⁷⁵ I forskningsöversikten hänvisas till några forskningsresultat avseende elever med utländsk bakgrund eftersom dessa är relevanta även för nyanlända elever.

2.1 Kunskaper om samhället kan påverka medborgare

Skolan har ofta betraktats som en plats där samhällets framtida medborgare utbildas, bildas och fostras enligt de ideal som anses önskvärda i samhället. I skola och undervisning formas barnen och deras identitet påverkas. Utbildningens mål och syfte har däremot varierat genom århundradena och fram till vår tid.⁷⁶ Det har funnits olika former av medborgarfostran som exempelvis ekonomi- och arbetslivsriktad, politisk och kulturell medborgarfostran.⁷⁷

Den svenska skolan har under hela 1900-talet och framåt haft en medborgarfostrande uppgift där demokratiska värden har varit centrala.⁷⁸ Resultaten från svensk statsvetenskaplig skolforskning tyder på att elever i hög grad instämmer i grundläggande demokratiska värderingar, men att de främst förknippar demokrati med frågor kring val och röstning på nationell nivå.⁷⁹ Ju mer kunskaper elever har om samhället och om demokratiska värderingar desto större be-

⁷⁴ Se t.ex. Skolinspektionen (2009); Skolinspektionen (2014); Skolverket (2007); Skolverket (2014a); Skolverket (2014b); Skolverket (2016b).

⁷⁵ Samma slutsats dras i t.ex. Bunar (2010) s. 75; Nilsson (2015) s. 39.

⁷⁶ För en översikt över hur synen på medborgarfostran har förändrats inom skolan under 1900-talet fram till idag, se Dahlstedt & Olson (2013). För en bild av hur gymnasieskolan har förändrats ur ett medborgarperspektiv, se t.ex. Carlbaum (2012).

⁷⁷ Olson (2008).

⁷⁸ Se t.ex. Dahlstedt & Olson (2013).

⁷⁹ Se t.ex. Gustafsson (2016); Broman (2009); Almgren (2006); Ekman (2007); Eriksson (2006). Se även Englund (2006).

nägenhet har de att till exempel rösta eller på andra sätt aktivt handla för att förändra något.⁸⁰

Att skolan har en viktig roll när det gäller att förbereda elever att bli medborgare i samhället framhålls i de internationella undersökningarna ICCS 2009 och ICCS 2016 (*International Civic and Citizenship Education Study*). Svenska ungdomar har jämfört med ungdomar i andra länder goda kunskaper i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor och uttrycker ett starkt stöd för demokratiska värderingar, lika rättigheter och jämställdhet. Det råder däremot större variation mellan *olika* elever i Sverige än vad andra länder uppvisar. De bakomliggande faktorer som bidrar till skillnader i resultaten är elevernas socioekonomiska resurser, kön och migrationsbakgrund. Elever med högutbildade föräldrar och med större socioekonomiska resurser klarar sig generellt sett bättre. Flickor har högre resultat än pojkar och svenskfödda elever med minst en svenskfödd förälder har också högre resultat än utlandsfödda elever. Elever som uttrycker intolerans mot andra etniska grupper eller kring jämställdhet har sämre socioekonomiska förutsättningar och de har dessutom en lägre kunskapsnivå.⁸¹

2.2 Samhällskunskap – att utbilda medborgare

Skolan ska bidra till att ge elever kunskaper om de rättigheter och skyldigheter som medborgare har i ett demokratiskt samhälle. Detta framfördes redan i samband med den demokratidiskussion som fördes då Sverige 1918 införde allmän och lika rösträtt för män och kvinnor. Skolan hade en viktig uppgift att lära ut kunskaper om hur ett demokratiskt samhälle fungerar och det skedde bland annat inom ramen för ämnet ”medborgarkunskap” eller som det hette i vissa skolformer, ”historia med samhällslära”.⁸²

⁸⁰ Se t.ex. Claes & Hooghe (2017); Nie et al. (1996); Galston (2001); Torney-Purta et al. (2001); Delli Carpini & Keeter (1996); Ekman (2007); Skolverket (2017); Skolverket (2010).

⁸¹ Skolverket (2017); Skolverket (2010). I ICCS-studierna har 14-åringar från 38 respektive 24 länder, däribland Sverige, besvarat kunskapsprov och enkäter i syfte att kartlägga ungdomars kunskaper, värderingar och framtida deltagande avseende demokratiska och politiska frågor.

⁸² Bronäs & Selander (2002); Bernmark-Ottosson (2009).

Efter andra världskriget uppmärksammades att elever behöver kunskaper om samhället i syfte att fostras till demokratiska samhällsmedborgare. I 1946 års skolkommissons betänkande står att läsa: ”Ur medborgerlig synpunkt är särskilt den bristfälliga samhällsorienteringen att beklaga.”⁸³ Därför föreslogs att ett särskilt skolämne, samhällskunskap, inrättades.⁸⁴ Eleverna skulle lära sig färdigheter som att läsa och förstå aktuella samhällsproblem. Kritiskt tänkande uppmuntrades i kombination med en samhällsorientering. Exempel på viktiga kunskapsområden var demokrati och statskick, ekonomi, yrkesorientering, ideologier, nykterhetsundervisning och praktiska kunskaper som att ”betala per post, bank” eller ”ingå kontrakt”.⁸⁵

De medborgarskapstankar som framkommer i 1946 års skolkommision byggde på en övergripande idé om att: ”Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor.”⁸⁶ Samtidigt slås tydligt fast att demokratisk undervisning vilar på objektiv vetenskaplig grund och utifrån saklig undervisning ska elever uppmanas att själva ta ställning.⁸⁷

Under 1960-talet blev samhällskunskap ett eget ämne som fick allt större betydelse för elevernas medborgarfostran. Parallellt med att samhället blev mer pluralistiskt och mångkulturellt, samtidigt som objektivitet, vetenskap och demokratiska värden betonades i läroplanerna, tog samhällskunskapsämnet över en del av religionskunskapens och historieämnets domäner.⁸⁸

Samhällskunskapsämnets innehåll har varierat över åren även om det hela tiden funnits en tonvikt på de statsvetenskapliga och nationalekonomiska disciplinerna. En gemensam nämnare är begrepp som handlar om samhällets funktion och struktur, liksom att undervis-

⁸³ SOU 1948:27, s. 6.

⁸⁴ SOU 1948:27, s. 7.

⁸⁵ SOU 1948:27, s. 166f.

⁸⁶ SOU 1948:27, s. 3.

⁸⁷ SOU 1948:27, s. 4.

⁸⁸ Schüllerqvist & Osbeck (2009).

ningen ska bidra till elevernas demokratiska medborgarfostran samt förmåga till kritiskt tänkande och självständigt ställningstagande.⁸⁹

Undervisningen har främst fokuserat på beskrivningar av olika institutioner och begrepp. Arbetet med samhällsfrågor⁹⁰ och elevernas förmåga till kritiskt tänkande framhålls allt mer i styrdokumentet under 1980-talet och 1990-talet.⁹¹ Samhällsfrågor har dock funnits med i diskussionen även tidigare. Kursplanemålen i Lgy 70 anger att eleven ska ”analysera och diskutera samhällsfrågor”.⁹² Tanken med att utgå från samhällsfrågor i undervisningen var bland annat ett försök att minska stoffträngseln, det vill säga att ämnet innehöll många olika kunskapsområden (moment) som skulle hinnas med. Nu förordades också ett mer processinriktat arbetssätt och elevernas förmåga till kritiskt tänkande.⁹³

Ämnet har genom åren genomsyrats av att ha en medborgarfostrande roll, vilket innebär att elever ska få kunskaper om och samtidigt införlivas i gemensamma demokratiska värden och traditioner. I styrdokument och undervisning har kunskapsaspekten respektive fostranaspekten varit mer eller mindre i fokus. Fram till 1970-talet stod kunskapsaspekten mer i centrum medan fostranaspekten allt mer tog över fram till 2000-talet då pendeln åter lutar åt kunskapshållet.⁹⁴ Det är dock viktigt att påpeka att dessa två aspekter kan gå hand i hand, vilket också finns belägg för i forskning där det påpekas att lärare ofta omfattar båda perspektiven.⁹⁵

⁸⁹ Bronäs & Selander (2002) s. 75-79; Bjessmo (1990) s. 7-11; Bernmark-Ottosson (2009) s. 75; Schüllerqvist & Osbeck (2009) s. 225. Se även Odenstad (2014) och Odenstad (2013) för en sammanfattning av samhällskunskapsämnet utveckling.

⁹⁰ Det är svårt att hitta en vedertagen definition av begreppet samhällsfrågor. I 1988 års kursplan för samhällskunskap på gymnasiet betonas att undervisningen bör utgå från olika komplexa samhällsfrågor: ”Nästan alla samhällsfrågor kan belysas med stoff från flera huvudmoment.” Se Läroplaner 1988:82, Samhällskunskap, kursplan med kommentarer s. 8f.

⁹¹ Bronäs & Selander (2002) s. 76.

⁹² Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70, s. 251 kursplan för samhällskunskap.

⁹³ Bjessmo (1994); Bronäs & Selander (2002).

⁹⁴ Bronäs (2000); Bronäs (2003); Bernmark-Ottosson (2009). Se även Englund (1986a; 1986b) som i sin läroplansteoretiska forskning undersöker hur den medborgerliga utbildningen förändrades under 1900-talet.

⁹⁵ Se t.ex. Olsson (2016); Sandahl (2015); Bernmark-Ottosson (2009).

2.2.1 Samhällskunskapsämnets karaktär

Samhällskunskapsämnets innehåll är omfattande. Ett av skälen är att flera vetenskaper som statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi ligger till grund för skolämnet.⁹⁶ Ämnets tvärvetenskaplighet kan uppfattas som en svaghet eftersom det saknas tydliga band till en viss akademisk disciplin. Därmed kan det bli större skillnader i lärarnas stoffurval i ett ämne som samhällskunskap än i andra ämnen. Genom stoffurvalet finns det också möjlighet för läraren att ge uttryck för sin uppfattning om läroplanen. Att samhällskunskapsämnet är stort och perspektivrikt och att lärare har ett stort mått av frihet att utforma undervisningen har påpekats av flera forskare, såväl i Sverige som internationellt.⁹⁷ Även om lärarna uttrycker att de har en frihet råder en selektiv tradition med viss konsensus kring innehållet. De kunskapsområden som lärare framför allt fokuserar på är statskick med demokrati och politik, ekonomi, internationella relationer och massmedia samt lag och rätt.⁹⁸

I ämnet samhällskunskap ska elever utveckla förmågor, till exempel att analysera och argumentera. Dessa förmågor är inte kopplade till något specifikt kunskapsområde utan används i undervisningen i kombination med olika innehållskunskaper. Ämnet karaktäriseras i forskning därför ibland utifrån olika kompetenser som lärare vill att elever utvecklar.⁹⁹

I min licentiatuppsats visar jag att samhällskunskapsämnet har tre ämnesdidaktiska profiler, nämligen *orienteringsämne*, *analysämne* och *diskussionsämne*. *Orienteringsämne* innebär att elever informeras om hur samhället är organiserat och får kunskap om olika begrepp

⁹⁶ Bronäs & Selander (2002) s. 76-78. När kulturgeografin i samband med 1990-talets läroplansreformer lades under ämnet geografi fick sociologiska frågor mer utrymme vid sidan av statskunskap och ekonomi.

⁹⁷ Se t.ex. Linde (2006) s. 10; Linde (1993); Bjessmo (1994) s. 16; Bjessmo (1992) s. 14; Bronäs & Selander (2002); Larsson (2011); Långström & Virta (2011); Lindmark (2013) s. 160; Sandahl (2015). Även inom anglosaxisk forskning framkommer att lärare som undervisar i *social studies* uppvisar en större bredd och frihet avseende innehåll och undervisning än exempelvis lärare i matematik. Se t.ex. Stodolsky & Grossman (1995) s. 243.

⁹⁸ Se t.ex. Odenstad (2010); Karlefjärd (2011); Lindmark (2013); Bernmark-Ottosson (2009); Olsson (2016); Bronäs & Selander (2002); Vernersson (1999).

⁹⁹ Se t.ex. Sandahl (2015); Vernersson (1999); Bjessmo (1994).

och institutioner. *Analysämne* innefattar förmågor som att förklara orsaker och konsekvenser och jämföra olika fenomen ur olika perspektiv.¹⁰⁰ Modeller, bland annat den så kallade analysmodellen som innebär att en samhällsfråga analyseras utifrån orsaker, konsekvenser och åtgärder, används ofta för att strukturera ett innehåll och åskådliggöra komplexa samband.¹⁰¹ Samhällskunskap som ett *diskussionsämne* innebär att elever reflekterar och argumenterar kring någon fråga.¹⁰² Dessa ämnesdidaktiska profiler ska inte ses som isolerade från varandra utan de kan samverka. Fakta och begrepp används i analyser och diskussioner. En diskussion, som görs med välgrundade argument och belägg, innehåller såväl begrepp som analytiska delar, till exempel genom att olika perspektiv jämförs och slutsatser dras. Likafullt kan en diskussion ske utan att relevanta begrepp används eller att elever har välgrundade argument.¹⁰³

Samhällskunskapsämnet kan framträda på olika sätt beroende på kunskapsområde. När det gäller Sveriges statskick, demokrati, ideologier och partier samt EU ligger fokus på samhällskunskap som ett orienteringsämne. Ämnets analys- och diskussionsprofil framträder starkare inom ekonomi, massmedia, lag och rätt samt internationell politik.¹⁰⁴

Samhällskunskapsämnet ser även delvis olika ut beroende på elevgrupp och ålder.¹⁰⁵ Skillnader mellan studie- och yrkesförberedande program avseende bedömning visar att orienteringsämnet är framträdande för båda elevgrupperna, men mer framträdande på yrkesprogrammen med en konkret och vardaglig orientering där fakta och begrepp står i fokus. Analysämnet kommer däremot mer till uttryck på studieförberedande program i form av abstrakta och teoretiska ansatser. Diskussionsämnet framträder på båda programmen.¹⁰⁶

¹⁰⁰ Odenstad (2010).

¹⁰¹ Se t.ex. Vernersson (1999); Bronäs (2000); Odenstad (2010); Sandahl (2015). Att elever ska använda modeller uttrycks också i grundskolans kursplan för ämnet samhällskunskap och gymnasieskolans ämnesplan.

¹⁰² Odenstad (2010). Se även Odenstad (2012).

¹⁰³ Liknande slutsatser dras i Blanck (2014); Sandahl (2015); Alexandersson (2005).

¹⁰⁴ Odenstad (2010).

¹⁰⁵ Wahlström (2009); Skolverket (2006b); Ekman (2007); Bronäs (2000); Gustafsson (2016).

¹⁰⁶ Odenstad (2010).

Undersökningar tyder på att elever är bra på att prata och diskutera, men argumenten underbyggs inte med faktakunskaper, delvis beroende på att eleverna saknar innehållsliga kunskaper.¹⁰⁷ Elever förväntas vidare delta i diskussioner oavsett om det är en fråga som engagerar dem eller inte, om de är blyga, inte känner sig trygga i klassrummet eller om de helt enkelt inte vill delta. Till skillnad från fria medborgare som kan välja om de vill engagera sig i en viss fråga har elever i klassrummet inte samma valfrihet, menar Johan Liljestrand. Skolan kan därför betraktas som en plats där elever introduceras i hur man kan delta i debatter innan de själva, efter avslutat skolgång, kan välja huruvida de önskar engagera sig eller inte.¹⁰⁸

Att arbeta med aktualiteter och nyheter är ett annat av samhällskunskapsämnets särdrag.¹⁰⁹ När det gäller användning av internet visar tidigare studier att elever är bra på att använda datorer, men osäkra på hur de ska finna relevant information. De har svårt att sälla i informationen, att bearbeta informationen och att dra slutsatser, vilket gör att de ofta kopierar texterna utan att förstå innehållet eller sammanhanget.¹¹⁰ Elevers förförståelse och även intresse har en stor betydelse i detta sammanhang. Elever som har en god förförståelse och ett intresse för uppgiften har ett mer variationsrikt sätt att ta sig an en uppgift och de får även en mer nyanserad och fördjupad förståelse för området än elever som inte vet så mycket om området i förväg.¹¹¹ Min studie om nyanlända är relevant med tanke på att elevers förförståelse och referensramar är centrala för deras lärande, men nyanlända elever har ofta annan förförståelse och referensram än elever som är uppvuxna i Sverige.

¹⁰⁷ Wahlström (2009); Alexandersson (2005).

¹⁰⁸ Liljestrand (2002).

¹⁰⁹ Se t.ex. Olsson (2016); Vernersson (1999); Wahlström (2009); Skolverket (2006b); Skolverket (2005a).

¹¹⁰ Alexandersson et al. (2007).

¹¹¹ Limberg (1998); Carlgren & Marton (2007).

2.2.2 Målet med att läsa samhällskunskap

Samhällskunskapslärare vill ge elever kunskaper om olika samhällsvetenskapliga områden, förbereda dem för ett aktivt samhällsliv och fostra dem till demokratiska medborgare. Lärare vill också skapa förståelse för samhälleliga strukturer och funktioner så att elever kan se olika orsakssamband. Förhoppningen är att de genom undervisning ska socialiseras till att bli aktiva och trygga samhällsmedborgare.¹¹²

Hur denna utbildning tar sig uttryck kan variera. Tomas Englund särskiljer fem typer av undervisning. En traditionell nationell medborgarfostran, en ekonomi- och arbetsmarknadsförberedande medborgarfostran, ett konfliktperspektiv med kritiskt granskande i förgrunden och med målsättningen att göra elever till aktiva medborgare, en samhällsvetenskapligt fokuserad undervisning som tar sin utgångspunkt i de akademiska disciplinerna och en problemorienterad undervisning som utgår från elevers erfarenheter. De olika typerna ska inte ses som isolerade från varandra utan kan kombineras.¹¹³

Utifrån sin analys av tidigare samhällskunskapsdidaktisk forskning urskiljer Roger Olsson *samhällsanpassande* respektive *samhällsförändrande* målsättningar. Inom den samhällsanpassande kategorin får elever en kompetens som gör att de klarar sig i samhället och inte blir lurade eller på annat sätt råkar illa ut. Undervisningen ska bidra till att eleven blir en ”god” medborgare som är lojal med det rådande samhället, sköter sina medborgerliga rättigheter och skyldigheter och anpassar sig till samhällets lagar, demokratiska värderingar och normer. Den samhällsförändrande kategorin sätter fokus på att skapa aktiva och kritiska medborgare som i framtiden har kunskaper och ett intresse av att engagera sig i att förändra samhället. För att ha möjlig-

¹¹² Se t.ex. Vernersson (1999); Skolverket (2005b); Bernmark-Ottosson (2009); Skolinspektionen (2013); Sandahl (2015); Lindmark (2013); Olsson (2016); Christensen (2011).

¹¹³ Englund (1997) s. 140. Englund baserar sin typologi på en amerikansk modell som definierar olika typer av undervisning inom ämnet social studies. Se Barr, Barth & Shermis (1977) som visar på tre traditioner: *Social Studies as Citizenship Transmission*, som innebär att läraren förmedlar fakta och normer till eleverna så att de kan socialiseras in i den kultur som råder i samhället och även bli lojala med samhället. *Social Studies Taught as Social Science*, där undervisningen utgår från de akademiska disciplinerna och samhällsvetenskaplig metod. *Social Studies Taught as Reflective Inquiry*, som utgår från aktuella samhällsproblem över ämnesgränserna, med kritiskt tänkande i fokus med syfte att eleverna ska lära sig att kunna bli aktiva medborgare som kan fatta beslut.

het att påverka samhället behöver de kunna vara källkritiska, argumentera och ta ställning.¹¹⁴ Även Gunilla Svingby använder i sin läroplansteoretiska avhandling kategorierna samhällsanpassade och samhällsförändrande mål där samhällsanpassade mål innebär att elever ska fostras att följa samhällets regler medan samhällsförändrande mål handlar om att ge eleverna en handlingsberedskap att kunna och vilja förändra samhället.¹¹⁵

Att det inte behöver råda någon motsättning mellan ett samhällsanpassande och samhällsförändrande perspektiv framkommer redan i 1946 års skolkommision. Där framgår att elever ska fostras till att bli fungerande medborgare som har kunskap om hur samhället fungerar, har kompetens att utföra praktiska göromål som att sköta sin ekonomi samt anammar demokratiska värderingar. Samtidigt ska skolan fostra eleverna till kritiskt tänkande individer som ser saker ur olika perspektiv och utifrån detta tar ställning och bidrar till samhällets utveckling.¹¹⁶

Inom forskning framträder något olika uppfattningar om vad som avses med medborgarfostran och medborgarkompetens. Två synsätt återkommer i diskussionerna. För det första handlar det om att elever ska socialiseras och fostras till fungerande medborgare som anpassar sig till samhällets rådande demokratiska normer och värderingar. För det andra betonas att elever ska fostras till kritiskt tänkande individer som är självständiga i tanke och handling.¹¹⁷ Vissa lärare uttrycker att det råder en spänning mellan att socialisera in eleverna i samhällets värderingar och normer och samtidigt utveckla dem till kritiskt tänkande individer. Andra lärare ser inte detta som ett problem utan anser att dessa två syften kan sammanfalla till ett.¹¹⁸

Forskare har även diskuterat vad medborgarkompetens kan vara, som exempelvis kritisk granskning och orsaksanalys ur olika perspektiv.¹¹⁹

¹¹⁴ Olsson (2016) s. 89-93 och 156.

¹¹⁵ Svingby (1978).

¹¹⁶ SOU 1948:27 s. 3-7 och 166-168.

¹¹⁷ Dahlstedt & Olson (2013). Se även Lindmark (2013); Tväråna (2014) s. 23.

¹¹⁸ Lindmark (2013) s. 154-157.

¹¹⁹ Tväråna (2014) s. 126f.

I centrum för medborgarfärdighet står, enligt Torbjörn Lindmark, att förbereda elever att bli aktiva medborgare som kan påverka samhället.¹²⁰ Medborgarfostran har även diskuterats utifrån om det är individen eller kollektivet som står i fokus. Enligt forskning finns det under 2000-talet en tendens att individen betonas.¹²¹ En annan aspekt handlar om att fostra eleverna till att vara verksamma såväl nu som i framtiden.¹²²

Forskare har således genom åren urskilt särskilda medborgarfostrande kategorier.¹²³ Samtidigt finns det forskare, inklusive mig själv, som inte särskiljer och kategoriserar ett särskilt medborgarfostrande perspektiv utan snarare menar att alla de kunskaper och färdigheter som elever lär sig i form av begrepp och analytiskt och argumenterande kritiskt tänkande är en grund för att kunna fungera som medborgare i samhället.¹²⁴

2.3 Utbildning och medborgarskap på jämlika villkor?

En fungerande demokrati behöver deltagande medborgare. Annars föreligger en risk för utanförskap. Även om inte lagstiftningen innebär att en minoritet exkluderas kan socialt tryck från delar av samhället bidra till att vissa grupper exkluderas och detta kan i sin tur få negativa följder för demokratin i ett land.¹²⁵ Immigranter som ännu inte har fått juridiskt medborgarskap i det nya hemlandet kan betraktas som icke-medborgare eller marginaliserade medborgare.¹²⁶ Marginaliserade medborgare deltar sällan i det politiska livet och de kan vara alienerade från samhället eftersom de sällan har någon makt eller inflytande, varken politiskt eller ekonomiskt.¹²⁷ Medborgare kan också bli marginaliserade om de hamnar utanför arbetsmarknaden.¹²⁸

¹²⁰ Lindmark (2013). Se även Blanck (2014) s. 160, 177 och 186, som talar om ett handlingsämne.

¹²¹ Båth (2006); Olson (2008).

¹²² Se t.ex. Lindmark (2013).

¹²³ Se t.ex. Englund (1997); Lindmark (2013); Blanck (2014); Tväråna (2014).

¹²⁴ Se t.ex. Sandahl (2015); Odenstad (2010); Odenstad (2013); Långström & Virta (2011).

¹²⁵ Cohen (1971) s. 12.

¹²⁶ Olson (2009) s. 77; Könönen (2017).

¹²⁷ Isin & Turner (2002).

¹²⁸ Andersen (2004) s. 26f.

Lojalitet till den stat en medborgare lever i kan ta sig olika uttryck och bygga på ett inkluderande eller exkluderande synsätt. Ett inkluderande synsätt innebär att medborgare identifierar sig som medborgare i staten genom till exempel gemensamma lagar och regler. Sådana lagar och regler är öppna för alla medborgare att omfatta. Ett exkluderande synsätt kan handla om identifikationsfaktorer som etnicitet eller religion, vilka inte omfattas av alla medborgare i ett mångkulturellt samhälle.¹²⁹ Socialantropologen Aihwa Ong ser en framväxande tendens att kulturella skillnader framhålls mer än etnicitet. Hon kallar det en ny form av underlag för marginalisering och diskriminering av minoritetsgrupper som har invandrat till en stat.¹³⁰

Att sociala ojämlikheter påverkar politiskt engagemang och deltagande har uppmärksammats av flera statsvetare.¹³¹ Även elevers politiska deltagande och engagemang skiljer sig åt beroende på elevernas socioekonomiska bakgrund.¹³² Medborgare som tillhör starkare socioekonomiska grupper röstar i större utsträckning än medborgare som tillhör svagare socioekonomiska grupper. Sådana sociala ojämlikheter och dess effekter i form av lägre politiskt deltagande överförs ofta från föräldrar till barn. Just därför är skolans roll desto viktigare och elever är särskilt formbara i åldern 15-16 år eftersom de då börjar bli mogna att utvecklas till politiska medborgare. Forskare drar därför slutsatsen att utbildning är en väg att försöka minska dessa ojämlikheter.¹³³

Den undervisningsmetod som framstår som mest effektiv för att utjämna sociala ojämlikheter avseende politisk socialisation är medborgarkunskapsundervisning där elever får kunskaper och förståelse för det omgivande samhället. Klassrumsdiskussioner och politiska skolaktiviteter som elevråd gynnar däremot mest elever som redan, utifrån sin socioekonomiska bakgrund, har med sig en förförståelse som gör att de känner sig hemma i diskussioner och andra forum för sam-

¹²⁹ Se t.ex. Citrin & Sears (2014); Lödén (2017); Lödén (2005) s. 25f.

¹³⁰ Ong (1996) s. 738.

¹³¹ Se t.ex. Brady, Schlozman & Verba (2015); Delli Carpini & Keeter (1996); Verba, Schlozman & Brady (1995); Campbell et al. (2012).

¹³² Torney-Purta et al. (2001); Skolverket (2010); Skolverket (2017).

¹³³ Hoskins et al. (2017).

hällsengagemang. Elever med arbetarklassbakgrund identifierar sig inte som diskussionsbenägna och de deltar därför i lägre utsträckning än elever från hem där föräldrarna har akademisk utbildning.¹³⁴

I en longitudinell statsvetenskaplig studie från Belgien jämförs hur olika former av undervisning påverkar politisk tillit och intresse. Författarna drar slutsatsen att det är viktigt med traditionell klassrumsundervisning där elever lär sig fakta och får förståelse för bland annat politiska system. Men även diskussioner där elever uttrycker sina åsikter är av värde eftersom medborgare behöver olika former av kunskap och förmågor.¹³⁵

Inom utbildningspolitiken identifieras och problematiseras vissa grupper, till exempel skoltrötta, avhoppare och ”tysta”, det vill säga de som avviker från den gängse sociala och kulturella ”normala” eleven. De elever som av olika skäl inte ”passar in” i det kollektiva medborgarskapet riskerar att marginaliseras. Medborgarskapet blir villkorat eftersom de inte anses uppfylla kraven som ställs på ett fullgott medborgarskap.¹³⁶

Ett exempel på ovanstående kan hämtas från forskning som tyder på att introduktionsprogrammen i sig skapar exkludering eftersom eleverna betraktas stå utanför den vanliga gymnasieskolan.¹³⁷ Introduktionsprogramselever (IV-elever) med utländsk bakgrund får en annan undervisning än elever på samhällsvetenskapsprogrammet. För den förstnämnda elevgruppen handlar det om att lära sig vissa begrepp och fakta samt att rösta på valdagen. För den andra elevgruppen innebär det analys och kritiskt tänkande i syfte att få aktiva deltagande demokratiska medborgare. Detta ger, enligt Gustafsson, olika signaler om vad det innebär att vara demokratisk medborgare.¹³⁸

¹³⁴ Hoskins et al. (2017).

¹³⁵ Claes & Hooghe (2017).

¹³⁶ Carlbaum (2012) s. 250-252.

¹³⁷ Dovemark & Arreman (2017).

¹³⁸ Gustafsson (2016) s. 290.

Elever som är födda utomlands har relativt sett sämre skolresultat än elever som är födda i Sverige.¹³⁹ Ju äldre eleverna är när de invandrar till Sverige desto färre är det som uppnår ett slutbetyg i gymnasieskolan. För elever som har invandrat i 16-17 års ålder är det bara ungefär 10 procent som i tjugofemårsåldern har ett slutbetyg.¹⁴⁰ En PISA-studie visar att nyanlända ungdomar som är över 15 år när de börjar skolan i sitt nya hemland har betydligt svårare att nå kunskaper som gör att de kan fortsätta med högre studier på gymnasieskolan.¹⁴¹ Samma sak visar statistik i Sverige. Endast nio procent som påbörjar språkintrödn i gymnasieåldern fullföljer ett nationellt gymnasieprogram. De hinner helt enkelt inte slutföra ett gymnasieprogram, eftersom flertalet elever läser på språkintrödn två-tre år.¹⁴²

Det finns däremot vissa skillnader beroende på vilket land eleven har invandrat ifrån. Ungdomar som kommer från länder vars språk skiljer sig mycket från det nya landets språk har störst svårigheter. Samma sak gäller avseende hur skolgången har sett ut i deras tidigare hemland jämfört med deras nuvarande.¹⁴³ Ensamkommande ungdomar, främst pojkar från Afghanistan, Irak, Syrien och Somalia, har till exempel svårt att klara sina studier eftersom deras modersmål skiljer sig från svenska språket och deras tidigare skolerfarenheter är begränsade.¹⁴⁴

Lärare och skolor ställs inför en svår problematik när det gäller just nyanlända ungdomar som kommer till Sverige i gymnasieåldern. På kort tid ska eleverna utveckla sina kunskaper samtidigt som de har begränsad skolgång med sig från sitt hemland och dessutom talar ett modersmål som skiljer sig mycket från det svenska språket.¹⁴⁵

¹³⁹ Skolverket (2016a); Heller Sahlgren (2015). Forskning visar också att sämre socioekonomiska förutsättningar ger negativa effekter på elevers studieresultat. Se t.ex. Gustafsson & Myrberg (2002); Gustafsson, Cliffordsson & Erickson (2014); Skolinspektionen (2014), bilaga 3.

¹⁴⁰ Skolinspektionen (2014), bilaga 3, s. 5f. Se även Böhlmark (2007); Bunar (2010).

¹⁴¹ PISA in Focus (2013). Se även Skolverket (2016a).

¹⁴² Skolverket (2016b).

¹⁴³ Böhlmark (2007); Bunar (2010) s. 57-60. Se även Bouakaz & Bunar (2015) som beskriver olika skolkulturer avseende svensk och syriansk skola.

¹⁴⁴ Skolverket (2016b) s. 16, 39 och 50.

¹⁴⁵ Skolverket (2016b).

2.3.1 Ett "vi- och dem"-tänkande

I forskning avseende elever med utländsk bakgrund framkommer att skolor och lärare har en tendens att fokusera på svårigheter och problem istället för möjligheter. Problembilden handlar ofta om kulturskillnader och bristande språklig förmåga. Det råder ett normtänkande som innebär att skolor och lärare har en generaliserad bild av hur elever med utländsk bakgrund är. Eleverna bedöms i relation till en form av "svenskhetnorm" och "medelklassnorm", vilket gör att elever med utländsk bakgrund kategoriseras utifrån ett bristtänkande då de inte motsvarar kraven på "svenskhet" och "medelklass". Detta kan även leda till att lärare anpassar sin undervisning utifrån sina föreställningar om hur elever med utländsk bakgrund "är", vilket inte behöver överensstämma med elevernas egen bild och ambition. Istället för att se till respektive individ betraktas eleverna som grupp, det vill säga "invandrare" och ibland även utifrån kön, till exempel "invandrapojkar". Vidare finns det en tendens att mångkulturella perspektiv inte är del av en naturlig vardag utan snarare ses som särskilda projekt. En annan tendens är att ett fåtal lärare anses som specialiserade på invandrarelever.¹⁴⁶ Liknande resultat framkommer i forskning kring nyanlända elever i Australien. Elever ses som grupp istället för individer och lärarna betonar främst problem.¹⁴⁷

Elever med utländsk bakgrund identifieras alltså relativt ofta som en grupp med vissa attribut och de kategoriseras som avvikande och "de andra". Inom skolan skapas en idealbild av hur en elev ska vara, men utifrån denna idealbild har elever med utländsk bakgrund och elever från utsatta områden svårt att hävda sig. Detta riskerar att skapa ett utanförskap snarare än integration, vilket i sin tur kan få konsekvenser för elevernas identitetsskapande. Etnologen Ann Runfors påpekar dock att det inte handlar om att kritisera enskilda lärares undervisning. Snarare är det så att den samhällssyn som råder överförs även till skolans värld.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Se t.ex. Lindgren (2010); Kallstenius (2010); Gruber (2007); Runfors (2003); Fridlund (2011); von Brömssen (2003). Se även Elmeroth (2008).

¹⁴⁷ Taylor (2008).

¹⁴⁸ Runfors (2003).

Skillnader mellan olika bostadsområden påverkar elevers bild av sig själva. Det skapas en stigmatisering av förorten i form av något som inte är "svenskt". I skolan talas det om att alla är lika mycket värda och likvärdiga medborgare, men det sker ändå en exkludering utifrån etnicitet, språk och hudfärg samt utifrån var eleverna bor. Eleverna förväntas ta till sig majoritetens normer och anpassa sig till dessa som ett led i integrationen.¹⁴⁹ Detta ligger i linje med annan svensk forskning som tyder på att skolor och skolpersonal fokuserar på att elever med utländsk bakgrund (inte specifikt nyanlända elever) ska lära sig svenska språket och "svenska värderingar" som ett sätt att integreras i samhället. Detta bidrar till att det "icke-svenska" tonas ner då det anses mindre eftersträvarsvärt, men samtidigt att det ofta skapas ett "vi-och-dem"-tänkande.¹⁵⁰

Nyanlända elevers identitetsskapande kan kännetecknas av utanförskap, med distans till skola och samhälle. Individens identitet kan också vara kluven i ett försök att dels anpassa sig till den nya miljön, dels behålla sin gamla identitet. Slutligen kan individen aktivt och medvetet gå in för att skapa sig en identitet som innebär att i handling bilda sig ett nytt liv i sitt nya hemland. Identitetsskapandet sker självklart inte enbart i skolan utan även i familjen, bland vänner och i samhället i stort.¹⁵¹ Här kan jämföras med statsvetenskaplig amerikansk forskning kring skolans roll för unga immigranternas identitet. Resultaten tyder på att ju mer elever genom skolan får ta del av en politisk socialisation som bidrar till att de känner sig som amerikaner desto mindre framhåller de sin identitet i form av etnisk bakgrund.¹⁵²

2.3.2 Skolans organisation av betydelse för medborgarskapande

Skolan utgör ofta en viktig del av nyanlända elevers liv. Skolan har inte bara betydelse för deras kunskapsutveckling, utan även för deras identitet och uppfattning om tillhörighet.¹⁵³ Exempelvis uttrycker en-

¹⁴⁹ Lundberg (2015).

¹⁵⁰ Se t.ex. Lindgren (2010); Kallstenius (2010); Fridlund (2011); Gruber (2007); Runfors (2003); Hertzberg (2015).

¹⁵¹ Wigg (2008).

¹⁵² Citrin & Sears (2014) s. 73ff.

¹⁵³ Bunar (2010) s. 49. Se även Skowronski (2013); Canow (2016).

samkommande barn att de är i behov av vuxna som, likt deras föräldrar, ställer krav och förklarar vad man får och inte får göra. Flera av dem har också traumatiska upplevelser som de behöver bearbeta och skolan upplevs som en viktig plats som ger trygghet.¹⁵⁴

Skolororganisationen lyfts fram som en faktor av betydelse för elevers medborgarskap och möjligheter att integreras i samhället.¹⁵⁵ Därför är det relevant att studera hur elevernas skolgång ser ut, även rent organisatoriskt.

Språkintröduktion tillhör intröduktionsprogramsenheten, vilken i sin tur ofta är avskild från övriga nationella program på gymnasieskolan. Att språkintröduktion utgör en egen enhet på skolan, vilket innebär att nyanlända elever har få kontakter med elever som läser nationella program, har kritiserats både av skolmyndigheter och forskare då detta kan leda till marginalisering, både i skolan och samhället i stort.¹⁵⁶

Av såväl svensk som anglosaxisk forskning, bland annat från Australien, Kanada och Nya Zeeland, framgår problem med att elever sätts i särskilda förberedelseklasser, avskilda från övriga elever på skolan. Kritiken består främst i att integrationen försvåras, att det finns risk för stigmatisering och att elevernas språkutveckling kan missgynnas.¹⁵⁷ Att samtala med elever som har svenska som modersmål har betydelse för såväl kunskaper som socialisation och identitet.¹⁵⁸ Samtidigt är inte bilden entydig. Forskning tyder också på att nyanlända elever behöver sex månader upp till ett år i särskild klass för att kunna tillgodogöra sig det nya språket. I förberedelseklasser kan de få hjälp av särskilt utbildade lärare. Om eleverna direkt sätts in i ordinarie klasser finns en risk att de inte kommer till sin rätt och därför sätts tillbaka kunskapsmässigt. Det kan också vara svårare att uttrycka sig

¹⁵⁴ Canow (2016).

¹⁵⁵ Taylor (2008).

¹⁵⁶ Se t.ex. Skolverket (2016b); Skolverket (2014a); Skolverket (2007); Skolinspektionen (2014); Skolinspektionen (2009); Fridlund (2011); Nilsson & Axelsson (2013); Nilsson (2015); Sharif (2017).

¹⁵⁷ Bunar (2010); Hamilton et al. (2000/2007); Wimelius et al. (2016); Bunar (2015); Skowronski (2013).

¹⁵⁸ Gröning (2006).

på det nya språket i en ordinarie klass eftersom man är rädd att säga fel.¹⁵⁹

Nyanlända elever som går förberedelseklass på högstadiet vill helst inte gå språkintröduktion (eller tidigare IVIK) på gymnasieskolan utan önskar gå ett nationellt program, eftersom de tror att de kommer att prata mer svenska och att integrationen ökar.¹⁶⁰ När nyanlända elever väl går i en "vanlig" klass upplever de ibland ämnena som svåra eftersom det inte görs någon anpassad undervisning utifrån deras behov och att integrationen inte alltid blir som de önskar, vilket i sin tur kan skapa frustration och oro över att varken klara studierna eller de sociala relationerna. De upplever inte heller samma sociala trygghet som de kan göra i förberedelseklassen.¹⁶¹

Det finns således ingen entydig bild av om särskilda förberedelseklasser är bra eller inte. Av den forskning, samt myndighetsmaterial och annan litteratur som har publicerats, framgår att det kan finnas en pedagogisk poäng med att elever får läsa svenska som andraspråk och gå i särskild förberedelseklass, men samtidigt kan det bidra till en social cementering och brist på integration.

2.4 Undervisning och bedömning av nyanlända elever

Forskning visar tydligt att läraren har stor betydelse för elevers lärande. Elever kan inte lämnas ensamma i sitt arbete med att förstå samhällsvetenskapliga frågeställningar, eftersom dessa ofta är komplexa och sambanden är svåra att förstå. Även samhällsvetenskapliga begrepp kan vara komplexa. I undervisningen behöver läraren därför aktivt hjälpa eleverna såväl före som under arbetet.¹⁶²

Bedömning handlar inte enbart om vilka kunskaper eleven har utan även om hur eleven lär sig, eftersom detta kan vara nog så viktigt för

¹⁵⁹ Bunar (2010) s. 51, 84 och 94ff.; Hamilton et al. (2000/2007). Se även Economou (2007) om betydelsen av att läsa svenska som andraspråk på gymnasieskolan samt Elmeroth (2008).

¹⁶⁰ Nilsson & Axelsson (2013) s. 152; Nilsson (2015) s. 68.

¹⁶¹ Nilsson & Axelsson (2013). Se även Nilsson (2015); Canow (2016).

¹⁶² Se t.ex. Limberg (1998); Alexandersson et al. (2007); Carlgren & Marton (2007); Håkansson & Sundberg (2012); Hattie (2009); Hattie (2012); Wiliam (2013); Långström & Virta (2011).

den fortsatta kunskapsutvecklingen. Forskning tyder på att det finns varierande skolkulturer där såväl undervisning som bedömning tar sig olika uttryck.¹⁶³ Därför är det inte bara språket som är nytt för nyanlända elever utan även själva skolkontexten, vilket i sin tur gör att elever kan behöva lära sig nya inlärningsstrategier.

2.4.1 Mottagning och kartläggning varierar mellan kommuner

Nyanlända elever som kommer till Sverige har mycket varierande skolbakgrund och i övrigt olika erfarenheter med sig. De kan vara flyktingar, anknytningsfall eller barn till arbetskraftsinvandrande föräldrar. De senaste åren har även antalet ensamkommande ökat.¹⁶⁴

Kommuner saknar ofta gemensamma riktlinjer för hur mottagande och utbildning för nyanlända elever ska gå till. Det råder stora variationer mellan kommuner kring kartläggning av elevers kunskaper avseende vem som gör den, vad innehållet är och vad resultaten används till.¹⁶⁵ Vidare saknas kunskap om språkutvecklande undervisning och nyanländas rättigheter. Vilken undervisning eleverna får beror därför i stor utsträckning på enskilda lärare.¹⁶⁶

I och med att skolorna har stor frihet uppstår olika lösningar, vilket har lett till krav på ökad styrning och likvärdighet. Samtidigt framkommer att organisationen behöver vara flexibel eftersom elevgruppen är heterogen med individuella behov. Vidare är det svårt för skolor att organisera elevers studier eftersom nya elever tillkommer under läsåret.¹⁶⁷ Nyanlända elever är generellt sett motiverade att studera i syfte att skaffa sig behörighet till gymnasiestudier,¹⁶⁸ även om Skolverket påpekar att det är stor variation mellan nyanlända elever när det gäller motivation och förväntningar på sin skolgång.¹⁶⁹

¹⁶³ Bouakaz & Bunar (2015) s. 268f.; Sharif (2017).

¹⁶⁴ Skolverket (2016b); Skolverket (2014a); Skolverket (2014b). Se även www.migrationsverket.se.

¹⁶⁵ Skolinspektionen (2014); Skolinspektionen (2009); Skolverket (2014a); Skolverket (2014b); Skolverket (2013). Se även Hamilton et al. (2000/2007) för liknande slutsatser från Nya Zeeland.

¹⁶⁶ Skolinspektionen (2014); Skolinspektionen (2009); Skolverket (2016b).

¹⁶⁷ Se t.ex. Skolverket (2016b) s. 45.

¹⁶⁸ Skolinspektionen (2014); Skolverket (2014a).

¹⁶⁹ Skolverket (2016b) s. 45.

Att det råder stora skillnader i mottagande och kartläggning kan delvis bero på att det hittills inte har funnits någon lagstadgad text som anger hur mottagande och kartläggning ska gå till. Från och med den 1 januari 2016 regleras bedömning av nyanlända elevers kunskaper i skollagen.¹⁷⁰ Bedömning av språk och matematiska kunskaper ska ske. Därutöver kan även kartläggning av andra ämnen göras, men detta är frivilligt. Skolverket tillhandahåller dock kartläggningsmaterial i flera olika ämnen. Det återstår att se om detta kommer att få effekt och i så fall hur.

2.4.2 Kunskapssynens betydelse för elevers lärande

Forskning tyder på att nyanlända elever ibland har annan kunskapsyn än den som kommer till uttryck i de svenska styrdokument. Ungdomar från Syrien förklarar att i syriska skolor handlar kunskap om att memorera fakta, inte att reflektera eller tänka kritiskt. Eleverna har svårt att förstå hur kunskaper värdesätts och bedöms när de kommer till den svenska skolan, i vilken memorerande av kunskaper inte är tillräckligt utan det krävs även analys och kritiskt tänkande. De har även svårt med bildanalys eftersom de inte har någon tradition att diskutera bildmaterial, vilket är vanligt i svensk skola. En annan skillnad är att i den svenska skolan sker en fortlöpande bedömning och läraren är inte lika auktoritär. Eleverna anser att de inte kommer till sin rätt eftersom de upplever att det är otydligt att veta vad de ska kunna. Samtidigt uttrycker de att det är roligt att lära sig och de uppskattar friheten, men de behöver lära sig på ett annat sätt vilket är svårt att ta till sig och förstå. Det gör också att de upplever att de inte lär sig lika mycket som i sitt tidigare hemland.¹⁷¹

Nyanlända gymnasieungdomar från Irak är från sin skoltid vana vid utantillinläring. De har ett okritiskt förhållningssätt till kunskap, vilket särskilt märks inom de samhällsorienterande ämnena, när de till

¹⁷⁰ Skollagen (2010:800) 3 kap 12 §. Se även Andersson, Lyrenäs & Sidenhag (2015) s. 135.

¹⁷¹ Bouakaz & Bunar (2015) s. 273-280. Studien bygger på intervjuer med lärare och elever (13-15 år) från Syrien. Se även Gustafsson (2016) om att elever från Irak, Syrien och Polen upplever det svenska skolsystemet som främmande.

exempel ska arbeta självständigt med frågor kring demokrati och mänskliga rättigheter. Ungdomarna upplever att undervisningen i de samhällsorienterande ämnena blir som att börja om på nytt, att det är en låg nivå, samtidigt som eleverna har svårast för just dessa ämnen eftersom de inte har med sig ett kritiskt tänkande.¹⁷²

När Ference Marton och Shirley Booth diskuterar begreppen fakta och förståelse skiljer de mellan ”memorering med avsikten att förstå” och ”mekanisk memorering” där faktakunskaperna lärs in utantill utan att sättas in i ett sammanhang.¹⁷³ Enligt Marton och Booth råder det inget enkelt samband mellan memorering av faktakunskaper och förståelse av desamma. I en studie där studenter i samhällsvetenskapliga ämnen vid Open University i Storbritannien deltog framkom att utantillinläring är ett ytrinriktat lärande som ger sämre förståelse av innehållet. Vid observationer av kinesiska skolelever (12-18 år) i Hong Kong framkom dock att memorering av faktakunskaper leder till ett framgångsrikt lärande när memoreringen är ett led i att nå förståelse. Läraren kan förmedla kunskaper och eleverna kan sedan lära in dessa genom att repetera och memorera med avsikten att nå förståelse.¹⁷⁴ Enligt det senare synsättet kan memorering av faktakunskaper och förståelse av desamma komplettera varandra.

Genom åren har det ibland framställts som att det råder en konflikt mellan förmedling av faktakunskaper och elevens eget kunskapande när dessa istället kan sägas komplettera varandra.¹⁷⁵ Det förstnämnda framställs ibland i negativa termer. Det betecknas som ”traditionellt” och som ”memorerande av kunskap”. Elevens eget kunskapande betraktas å andra sidan ibland som en sorts metod, lösryckt från själva ämnet. Elever ska till exempel söka sin kunskap på egen hand och arbeta självständigt med egna arbeten med fokus på själva processen

¹⁷² Sharif (2017) s. 128-135 och 171.

¹⁷³ Marton & Booth (2000) s. 62. Se även Carlgren (2009) s. 26f. och Dahlgren (2007) s. 44-48. Dahlgren talar om den *kataloga aspekten* i form av memoreringskunskaper, den *analoga aspekten* som handlar om att förstå sammanhang och betydelser av olika fenomen samt den *dialoga aspekten* där kunskap nås i samtal med andra – det avser mer bruket av kunskap. Han betonar att det råder ett samspel dem emellan. De kataloga memoreringskunskaperna är nödvändiga att ha för att kunna få förståelse, men den kataloga aspekten av kunskap inbegriper inte nödvändigtvis förståelse.

¹⁷⁴ Marton & Booth (2000) s. 57-69.

¹⁷⁵ Carlgren & Marton (2007) s. 211f. Se även Alexandersson (2005).

snarare än på ämnesinnehållet. En polarisering mellan dessa synsätt leder knappast kunskapsutvecklingen framåt. Tvärtom bör respektive perspektivs styrka tas fram och kombineras. Det finns ett stort värde i faktakunskap, men det kan vara en brist om det fastnar i lösryckta faktakunskaper som inte sätts in i ett sammanhang. Likaså kan elevens eget kunskapande, om det till exempel fokuserar på att eleven uttrycker egna åsikter utan att dessa förankras i faktakunskaper också framstå som bristfälligt. Om en person inte har förståelse för enskilda faktakunskaper blir dessa svåra att till exempel använda i ett resonemang eller en argumentation. Om faktakunskaper däremot saknas blir en argumentation tom på innehåll och hänförs till ett allmänt tyckande.¹⁷⁶ Om faktakunskaper och elevens eget kunskapande arbete kombineras kan både en sorts kunskapsbas föras vidare samtidigt som denna kunskap kan användas till att exempelvis se företeelser ur olika perspektiv. Därmed utvecklas en sorts relativ kunskapsyn som ändå baseras på en gemensam reproducerande kunskapsbas. Reproduktion och produktion kan gå hand i hand.¹⁷⁷

2.4.3 Provens betydelse för elevers inläring

Internationell och svensk bedömningsforskning pekar på att elever anpassar sig till de bedömningsuppgifter de får. Elever skapar olika inlärningsstrategier beroende på hur bedömningen går till. Genom bedömningsuppgifterna förmedlar läraren också vad som är viktig kunskap.¹⁷⁸ Att undersöka bedömningsmaterial är därför viktigt eftersom dessa ger uttryck för en kunskapssyn och därigenom kan man få syn på hur medborgarskapande kommer till uttryck i bedömnings-sammanhang. Bedömningsuppgifter, som ligger till grund för elevernas betyg, ger signaler om vad läraren anser är viktig kunskap och därmed indirekt för medborgare att kunna. Om lärare inte hade varit ålagda att bedöma elevers kunskaper utifrån de styrdokument som finns hade undervisningen möjligen haft en annan form och ett annat innehåll.

¹⁷⁶ Jfr. Alexandersson (2005) s. 235-238.

¹⁷⁷ Jfr. Carlgren & Marton (2007); Bronäs & Runebou (2010) s. 62 och 70-74; Alexandersson et al. (2007) s. 119.

¹⁷⁸ Se t.ex. Virta (1997); Marton et al. (1999); Peck & Seixas (2008).

Provens¹⁷⁹ utformning och innehåll har stor betydelse för elevers lärande.¹⁸⁰ Provens form och innehåll har betydelse inte enbart vid bedömning av elever utan forskning visar att prov även påverkar elevers syn på kunskap och ämnet. Vidare anpassar elever sig till de krav som ställs i proven och de styr därför deras studier. Om prov till exempel efterfrågar korta faktasvar skapar elever en form av inlärningsstrategi. Om prov innehåller analysfrågor byter elever inlärningsstrategi.¹⁸¹ Inte bara elevers lärande utan även lärarnas undervisning påverkas av examinationsuppgifter, så kallad *washbackeffekt*, det vill säga undervisningen anpassas utifrån provens innehåll och utformning.¹⁸²

Bedömningsforskare framhåller att förmågor som att till exempel analysera, dra slutsatser och föra egna resonemang inte är något som eleven kan eller inte kan. Istället handlar det om kvalitativa nivåer – att kunna bättre eller sämre. De drar också slutsatsen att prov som enbart är inriktade på att eleverna ska återge enskilda faktakunskaper inte överensstämmer med de formella undervisningsmålen. Om läraren har ambitionen att elever i någon utsträckning ska ha dessa färdigheter måste även bedömningsverktygen vara utformade på ett sådant sätt att det är möjligt att bedöma detta.¹⁸³

Forskning pekar på att lärare använder prov som ger entydiga utslag.¹⁸⁴ Annan forskning tyder på att lärares kunskapssyn till viss del har förändrats i riktning mot läroplanens intentioner. Elevernas förståelse har blivit mer central istället för att fokus ligger på fakta- eller detaljkunskaper. Detta är något som delvis även har påverkat provens innehåll och utformning. Exempelvis finns det en tendens att samhällskunskapsprov som används inom gymnasieskolan numera är

¹⁷⁹ Begreppet ”prov” används här för elevexaminationer, skriftliga, muntliga eller praktiska.

¹⁸⁰ Peck & Seixas (2008) s. 1019.

¹⁸¹ Se t.ex. Ramsden (2008) s. 205-207; Marton et al. (1999) s. 105ff.; Virta (1997) s. 171; Pettersson (2004) s. 92.

¹⁸² Tsagari & Cheng (2017).

¹⁸³ Lundahl (2007) s. 59; Kjellström (2005) s. 199f.; Korp (2003) s. 47. Se även Gipps (1994); Jönsson & Odenstad (2014); Nordgren, Odenstad & Samuelsson (2017).

¹⁸⁴ Boesen (2006); Liedman (2008) s. 43; Svingby (1998).

mer analytiskt inriktade,¹⁸⁵ men det varierar mellan olika lärare och faktafrågor är fortfarande centrala.¹⁸⁶

Det är inte alltid som lärares egna utsagor överensstämmer med den undervisning och bedömning som kommer till stånd i klassrummet. När lärare uttrycker sin syn på kunskap betonar de, i likhet med läroplanen, analys och sammanhang, men det är inte självklart att detta återspeglas i proven. Lärare kan välja att ha få resonerande frågor helt enkelt eftersom det är lättare att få elever godkända om man inte använder den typen av frågor. En annan förklaring kan vara att det är svårt och tidskrävande att utforma mer komplexa provuppgifter.¹⁸⁷

Även om en provfråga är utformad så att elevernas förståelse efterfrågas behöver det inte betyda att elever ger uttryck för förståelse i sina svar. Det finns utvärderingar som tyder på att det finns brister i elevers förmåga att underbygga sina ställningstaganden med välgrundade argument. När elever saknar förankring i fakta har de heller inte förmåga att kritiskt ifrågasätta information. En annan tendens är att elever har lösryckta och ytliga kunskaper och har svårt att se orsakssamband.¹⁸⁸

2.4.4 Olika bedömning beroende på elevgrupp

Prov som används på yrkesprogram innehåller i högre grad korta faktafrågor, ett mer vardagligt innehåll och ett enklare språk än prov som används på studieförberedande program. Elever på studieförberedande program får ta del av prov som innehåller fler och längre förståelsefrågor. Den skriftliga förmågan framhålls också mer i proven eftersom dessa prov innehåller fler essäfrågor där elever behöver

¹⁸⁵ Odenstad (2010). Se även Carlgren, Forsberg och Lindberg (2009) s. 12-14; Lindberg (2002) s. 46-48; Skolverket (2000) s. 45; Bernmark-Ottosson (2009) s. 62; Blanck (2014) s. 162.

¹⁸⁶ Odenstad (2010); Jansson (2011); Lindmark (2013).

¹⁸⁷ Svingby (1998); Boesen (2006); Törnvall (2001); Wedman (1988); Lindmark (2013); Odenstad (2010). Se även Skolverket (2008) Bilaga 2 – samhällskunskap s. 5f. och 32. I skolverksrapporten framkommer att samhällskunskapslärare på grundskolan stödjer läroplanens kunskapssyn. De ser kursplanen som relevant, men de har inte läst kursplanens formuleringar särskilt noggrant och inte använt den aktivt i bedömningsarbetet. Kursplanens formuleringar upplevs som otydliga och kursplanarbetet känns, mest på grund av tidsbrist, som otillfredsställande.

¹⁸⁸ Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 12 och 27. Se även Virta (1997) s. 179f.

skriva mer analyserande och långa svar. Proven som används på studieförberedande program har vidare en mer teoretisk ansats och ett mer avancerat språk än proven på yrkesprogrammen.¹⁸⁹

Såväl undervisning som bedömning av IV-elever¹⁹⁰ respektive elever på samhällsvetenskapligt program skiljer sig åt. Återgivande av begrepp och korta faktafrågor står i centrum på IV medan samhällsvetareleverna ska lära sig att analysera och kritiskt granska. Detta påverkar, enligt Gustafsson, elevernas kunskapssyn samt deras förmåga att klara framtida studier och samhällsliv, men det kan även bidra till segregering.¹⁹¹

2.4.5 Bedömning i det mångkulturella klassrummet

Den brittiska pedagogen Gordon Stobart pekar på att det sker en del reflektion kring undervisning i det mångkulturella klassrummet, men när det kommer till bedömning av elevers kunskaper, till exempel i form av prov, är uppmärksamheten kring etnicitetens betydelse inte lika stor.¹⁹²

Stobart har utvecklat tre modeller för hur nyanlända elevers kunskaper kan behandlas i bedömningsomgång. Den första handlar om att assimilera, vilket innebär att man inte tar hänsyn till elevernas tidigare kunskaper eller former för hur de bäst visar sina kunskaper. Eleverna ska istället anpassa sig. Den andra innebär att man erkänner andra former av kunskap och tar hänsyn till detta vid examinationer, utan att för den skull låta det få effekter för bedömning och undervisning för övriga elever. Den tredje innebär att man interaktivt låter andra former av kunskap influera den dominerande gruppen och på så sätt kan alla berikas av varandra. Stobart menar att även om det kan ses som självklart att ta till vara olika gruppers erfarenheter och kunskaper i undervisningen avspeglar själva proven ofta en ensidig

¹⁸⁹ Odenstad (2010).

¹⁹⁰ IV står för Individuellt program, som skulle förbereda elever att påbörja ett nationellt program. Efter gymnasireformen Gy 2011 ersattes IV av introduktionsprogram.

¹⁹¹ Gustafsson (2016) s. 285ff.

¹⁹² Stobart (2005) s. 280-284.

form samt ett innehåll som inte ger utrymme för mångkulturell påverkan.¹⁹³ Elever med utländsk bakgrund och där inräknat nyanlända elever ges också en bild av att vara lågpresterande, bland annat på grund av att de inte har lärt sig det svenska språket.¹⁹⁴

Lärare i Sverige önskar mer kunskap om hur nyanlända elevers kunskaper kan bedömas i förhållande till kursplanens kunskapskrav. Hur ska till exempel ämneskunskaper som inte motsvaras av innehållet i de svenska kursplanerna bedömas? Kan eller ska samma krav ställas på nyanlända elever som på inrikes födda? Den senare frågan är viktig eftersom lärarna anser att kunskapskraven är högt ställda. Dessutom kan det vara svårt att bedöma vad som handlar om brist i språkkunskaper och vad som är brist i ämneskunskaper. Även studiehandledare, som är tänkta att hjälpa lärarna vid kartläggningen, behöver mer ämneskunskaper för att kunna stötta elever kring facktermer, medan ämneslärare behöver kunskaper om svenska som andraspråk.¹⁹⁵

Inom skolforskning framhålls att skola och lärare ska ha höga förväntningar på elevers förmåga att utveckla sina kunskaper. Studier tyder på att nyanlända elever är motiverade att lära sig, har höga ambitioner och lägger ner kraft på sina studier.¹⁹⁶ Samtidigt är bilden mångbottnad då elevers motivation och syfte med studierna varierar, delvis beroende på tidigare skolerfarenheter och andra sociala faktorer.¹⁹⁷

Det är viktigt att skilja mellan elevens vardagsspråk respektive skolspråk. Det är en sak att kommunicera med sin omgivning och en annan sak att behärska ett skolspråk som omfattar mer abstrakta begrepp.¹⁹⁸ Inom ämnet samhällskunskap behöver elever bland annat

¹⁹³ Stobart (2005) s. 280. Stobart hänvisar till den israeliska forskaren Elena Shohamy.

¹⁹⁴ Se t.ex. Bunar (2010); Lindgren (2010). Se även Sharif (2017).

¹⁹⁵ Skolverket (2014b) s. 35ff. Se även Juvonen (2015) s. 167f.

¹⁹⁶ Bouakaz & Bunar (2015) s. 280; Bunar (2010).

¹⁹⁷ Skolverket (2016b).

¹⁹⁸ Hajer & Meestringa (2010); Gibbons (2010); Gibbons (2013); Bjerregaard & Kindenberg (2015); Skolverket (2013) s. 26.; Skolverket (2014a).

kunna läsa en politisk analys, en debattartikel eller tolka statistik. Det kan också handla om att vara källkritisk i sin läsning.

Språkvetaren Inger Gröning drar slutsatsen att elever som inte har svenska som modersmål presterar sämre i grundskolans samhällsorienterande ämnen (SO) och enligt lärarna beror det på att samhällsorienterande ämnen innehåller ett relativt avancerat ämnesspråk.¹⁹⁹ Gröning skriver:

Det här sambandet mellan språkbehärskning i svenska och kunskaper i SO tyder på att elever som inte hunnit utveckla åldersadekvata kunskaper i sitt andraspråk inte heller har förutsättningar att på ett rättvist sätt tillägna sig eller redovisa kunskaper i skolans ämnesundervisning.²⁰⁰

Nyanlända elever behöver hjälp att läsa och skriva inom de samhällsorienterande ämnena. Lärare som i aktiv dialog med eleverna förklarar såväl ämnesspecifika som icke-ämnesspecifika ord och begrepp bidrar till att eleverna når en ökad förståelse. Att låta elever läsa själv utan hjälp att bearbeta texten är, enligt eleverna, tröttande, eftersom de inte förstår språket, och därmed blir skolgången både svår och "tråkig". Fortbildning av lärare i språkutvecklande arbetssätt i kombination med adekvat studiehandledning och modersmålsundervisning har visat sig ge positiva resultat för elevers lärande.²⁰¹ Orsaken är att elever då har möjlighet att visa sina kunskaper i ämnet, utan att vara begränsade av sina kunskaper i det svenska språket. Ett problem är att kommuner inte alltid har tillgång till utbildade studiehandledare och modersmåls lärare samt att dessa inte alltid har kunskaper i de ämnen som eleverna läser. Därmed har de svårt att förstå det ämnesspecifika innehållet i respektive ämne, särskilt när eleverna kommer högre upp i åldrarna.²⁰²

¹⁹⁹ Gröning (2006).

²⁰⁰ Gröning (2006) s. 21.

²⁰¹ Nilsson & Axelsson (2013) s. 146-152; Axelsson (2015); Sharif (2017); Bunar (2015). Se även Hajer & Meestringa (2010); Gibbons (2010); Gibbons (2013); Bjerregaard & Kindenberg (2015).

²⁰² Bunar (2010); Skolinspektionen (2014); Skolverket (2014a); Ds 2013:6; Hamilton et al. (2000/2007); Juvonen (2015).

Bristen på tid upplevs som ett stort problem av lärare som undervisar nyanlända. Eleverna är ambitiösa, men tiden räcker inte till för att hinna lära dem tillräckligt för att de ska klara gymnasiestudier.²⁰³ Lärarna anser sig också sakna adekvat utbildning kring hur man undervisar nyanlända och samarbetet mellan SVA-lärare (svenska som andraspråk), modersmåls lärare och studiehandledare upplevs som bristfälligt.²⁰⁴

Slutligen pekar forskning på att nyanlända elevers skolgång inte enbart handlar om språkutveckling och ämneskunskaper. Särskilt elever som har kommit till landet som flyktingar bär med sig svåra upplevelser från sitt tidigare hemland och från flykten till det nya hemlandet. Psykosociala problem påverkar elevernas skolgång. För att hjälpa elever tyder forskning på att ett nära samarbete med föräldrar och andra aktörer utanför skolan kan bidra till att de har något lättare att klara sina studier, eftersom de även stöttas i andra frågor än rent kunskapsmässiga.²⁰⁵

2.5 Sammanfattning

Allt sedan demokratins utveckling i Sverige under 1900-talets början har skolan haft som uppgift att utbilda medborgare. Samhällskunskapsämnet har här haft en särskild roll med fokus på politik och ekonomi samt demokratiska värderingar.²⁰⁶ Syftet har varit både att samhällsanpassa och att samhällsförändra, det vill säga elever ska få en kompetens att klara sig i samhället, men också bli aktiva samhällsengagerade och kritiska medborgare.²⁰⁷ Samhällskunskapsämnet karaktäriseras av orientering, analys och diskussion.²⁰⁸

Statsvetenskapliga studier tyder på att ju mer kunskap elever har om samhället desto större benägenhet har de att delta i samhället och

²⁰³ Juvonen (2015) s. 167f.; Sharif (2017) s. 131.

²⁰⁴ Juvonen (2015) s. 167f.

²⁰⁵ Hamilton et al. (2000/2007).

²⁰⁶ Se t.ex. Schüllerqvist & Osbeck (2009); Bernmark-Ottosson (2009); Bronäs & Selander (2002); SOU 1948:27.

²⁰⁷ Olsson (2016).

²⁰⁸ Odenstad (2010).

känna tillit till institutioner och andra medborgare.²⁰⁹ Forskning pekar även på att socioekonomisk bakgrund och etnicitet är faktorer som påverkar såväl vilka kunskaper elever har om samhället som deras deltagande och identitet. Skolans roll blir därför att utjämna sådana skillnader genom att ge samtliga elever utbildning.²¹⁰ Samtidigt finns det forskning som tyder på att elever får ta del av olika former av undervisning och bedömning beroende på vilket program de går på gymnasieskolan.²¹¹ När det gäller nyanlända elever påverkar deras tidigare skolgång deras syn på bland annat kunskap och det påverkar i sin tur deras inläring eftersom den kunskapssyn som kommer till uttryck i styrdokumentet kan skilja sig från den kunskapssyn som de är vana vid från sitt tidigare hemland.²¹²

Flera svenska undersökningar visar att elevers skolprestationer hänger nära samman med familjens socioekonomiska bakgrund. Sämre socioekonomiska förutsättningar kan ge negativa effekter på elevens studieresultat.²¹³ Dessutom förekommer strukturella förhållanden som kan leda till diskriminering och ett ”vi- och dem”-tänkande.²¹⁴ Ett annat problem som lyfts fram är att skolor och lärare fokuserar på hinder snarare än möjligheter. Det finns också en tendens till lågt ställda förväntningar på elever med utländsk bakgrund eftersom de kunskapsmässigt och språkligt anses svaga.²¹⁵

Avslutningsvis kan konstateras att nyanlända elevers skolgång är så komplex att det inte finns *en* lösning på frågan om hur de bäst kan klara sina studier i sitt nya hemland eller hur elever genom skolundervisning kan förberedas som samhällsmedborgare.

²⁰⁹ Se t.ex. Brady, Schlozman & Verba (2015); Campbell et al. (2012); Tourney-Purta et al. (2001); Skolverket (2010); Skolverket (2017).

²¹⁰ Se t.ex. Hoskins et al. (2017).

²¹¹ Se t.ex. Odenstad (2010); Gustafsson (2016); Ekman (2007).

²¹² Se t.ex. Bouakaz & Bunar (2015); Sharif (2017).

²¹³ Gustafsson & Myrberg (2002); Gustafsson, Cliffordsson & Erickson (2014); Skolinspektionen (2014), bilaga 3.

²¹⁴ Gruber (2007); Runfors (2003); Kallstenius (2010).

²¹⁵ Lindgren (2010); Runfors (2003). Se även Skolinspektionen (2014); Skolinspektionen (2009).

3 Teoretiska perspektiv på medborgarskap

I detta kapitel diskuteras begreppet medborgarskap utifrån studiens teoretiska ramverk som består av tre dimensioner av medborgarskap; rättighets-, deltagande- och identitetsdimensionen. Avsikten med att använda dessa är att bredda medborgarskapsbegreppet till att omfatta mer än rent juridiska frågor och politiskt deltagande.²¹⁶ Medborgarskapsdimensionerna diskuteras och relateras till den kontext och de särskilda omständigheter som råder i det mångkulturella klassrummet med nyanlända elever som läser ämnet samhällskunskap. Till denna kontext hör styr- och policydokument som lärare har att följa. Dessa är tolkningsbara och tolkningarna påverkar den undervisning och bedömning som görs.

Medborgarskapsdimensionerna används som analysredskap för att undersöka hur medborgarskap tar sig uttryck i samhällskunskapsundervisning. Resultaten lyfts till en diskussion om vad detta möjliga utfall av samhällskunskapsundervisning kan få för betydelse för elevers syn på medborgarskap och deras medborgarskapande. Detta kopplas till frågan om vilka kunskaper medborgare behöver och vilken roll skolan, och specifikt ämnet samhällskunskap, kan ha.

3.1 Begreppet medborgarskap

Begreppet medborgarskap är komplext och kan innefatta olika dimensioner. I statsvetenskaplig forskning har medborgarskap ofta definierats i formella rättsliga termer. Här används en vidgad definition av medborgarskap, vilket innebär att begreppet innefattar såväl formella rättighetsdimensioner som substantiella deltagande- och identitetsdimensioner.

Enligt en allmänt vedertagen och formell definition är medborgarskap ett rättsligt förhållande mellan stat och individ. Detta förhållande regleras genom lag och det innebär att medborgare i en stat har vissa rät-

²¹⁶ Statsvetenskaplig forskning lägger ofta fokus på juridiska och politiska dimensioner. En dominerande del av den samhällskunskapsdidaktiska forskningen har också fokuserat på demokrati och politiskt deltagande, se Kristiansson (2015).

tigheter och skyldigheter. Det innebär också att man genom lag kan avgöra vem som är medborgare i en stat eller inte. Medborgarskap innebär alltså en viss rättslig status.²¹⁷

Medborgarskap kan även innefatta en deltagandedimension.²¹⁸ I Sverige markerade regeringen år 2014 att medborgarskap, utöver en juridisk aspekt som innefattar rättigheter och skyldigheter, handlar om samhörighet, gemenskap och en känsla av delaktighet. Tanken är att medborgarskapet kan användas som ett led i en integrationsprocess.²¹⁹ Här vidgas definitionen av medborgarskap. Det handlar om att känna tillhörighet och att definiera sig själv som medborgare i relation till andra.

Det finns således två sidor av medborgarskap, dels den juridiska, dels den substantiella. Den senare handlar om deltagande, samhörighet och identitet. Båda aspekterna finns med i diskussionen om hur man kan skapa ett fungerande samhälle i en mångkulturell värld.²²⁰

Förhållandet mellan den juridiska och den substantiella aspekten av medborgarskap är komplext. Även om immigranter har fått ett juridiskt medborgarskap i det land de har invandrat till är det inte säkert att de accepteras ur ett substantiellt medborgarskapsperspektiv.²²¹ Det handlar dels om att själv uppfatta sig som medborgare, dels om att andra också uppfattar individen som medborgare i samhället. Medborgarskap kan därmed verka inkluderande eller exkluderande.²²²

Den brittiske sociologen T.H. Marshalls definition av medborgarskap återkommer i samhällsvetenskaplig litteratur. Marshall beskriver tre aspekter av medborgarskap; civila, politiska och sociala rättigheter.

²¹⁷ Se t.ex. Nicoll et al. (2013) s. 830; Midtbøen (2009) s. 526f.; Birzea (2005) och Nationalencyklopedin, sökord "medborgarskap".

²¹⁸ Se t.ex. Andersen (2004); Amnå (2008); Carlbaum (2012) s. 26.

²¹⁹ Prop. 2013/14:143, *Ett medborgarskap som grundas på samhörighet*. Riksdagen beslutade i enlighet med propositionen och den nya lagen trädde i kraft 1 april 2015. Se även SOU 2013:29, *Medborgarskapsutredningen*.

²²⁰ Midtbøen (2009) s. 527; Mitchell (2001) s. 51f.; Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011) s. 1.

²²¹ Mitchell (2001) s. 58.

²²² Se Birzea (2005).

De civila rättigheterna, som uppmärksammades redan på 1700-talet, innefattar fri- och rättigheter som åsiktsfrihet, yttrandefrihet och rätten till egendom. Under 1800-talet utvecklades de politiska rättigheterna som innebär att medborgare till exempel har rösträtt och valbarhet till parlamentet, det vill säga rätt till politiskt deltagande. Under 1900-talet kom allt fler sociala rättigheter som rätten till sjukvård och omsorg, en sorts grundtrygghet i välfärdsstaten.²²³ I den sistnämnda inkluderas även utbildning.

Även om Marshalls aspekter av medborgarskap fortfarande ligger till grund för en del av den statsvetenskapliga och sociologiska forskningen har hans uppfattning också kritiserats för att den inte tar hänsyn till sociala konflikter som finns mellan olika grupper eller minoriteters specifika problem. Den anses också som alltför bunden till sin dåtida kontext och passar därmed inte helt och fullt in i dagens mångkulturella och globaliserade värld.²²⁴ Det har också hävdats att inte alla länder följer de tre utvecklingsfaserna från civila till politiska och sociala rättigheter utan dessa kan utvecklas i olika ordning och inte nödvändigtvis med automatik. Vidare framhålls av flera forskare kulturella värderingars betydelse för människors identitet.²²⁵ Även Ronald Inglehart och Christian Welzel visar på betydelsen av kulturella värderingar för samhällets utveckling och demokratisering.²²⁶

Stater har olika syn på vad medborgarskap innebär. En jämförelse mellan de tre grannländerna Danmark, Norge och Sverige visar att Sverige, i högre grad än framför allt Danmark, inkluderar och uppvärderar de sociala dimensionerna som samhörighet och deltagande. Samtidigt har Sverige, till skillnad från sina grannländer, inte krav på språk- och samhällskunskapstester för att få medborgarskap, även om frågan har diskuterats.²²⁷

²²³ Marshall (1950).

²²⁴ Turner (1994) s. 158f.; Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011) s. 8.; Solhaug (2012) s. 18, Bunar (1999) s. 118; Biesta (2011b) s. 7f.

²²⁵ Se t.ex. Isin & Turner (2002). Se även Callan (2004) s. 80; Olson (2012) s. 81; Solhaug (2013); Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011) s. 3-5.

²²⁶ Inglehart & Welzel (2005).

²²⁷ Midtbøen (2009) s. 526f.

I olika länder används även själva begreppet medborgarskap på olika sätt. Motsvarigheten till den engelska termen *citizenship* har i Norge och Danmark delats i två. Begreppet *statsborgerskap* avser den juridiska delen, det vill säga en persons formella inkludering i en stat. Begreppet *medborgerskap* avser en persons deltagande och tillhörighet i det politiska och sociala livet, vilket även innefattar identitetsfrågor. I Norge finns även begreppet *samfunnsborgerskap* som avser både statsborgerskap och medborgerskap.²²⁸ I Sverige motsvarar begreppet medborgarskap främst den juridiska aspekten, men det finns, som tidigare nämndes, tendenser till att begreppets innebörd allt mer vidgas till att omfatta även deltagande- och identitetsdimensioner.²²⁹

I denna avhandling används begreppet medborgarskap inte enbart utifrån ett juridiskt perspektiv utan även mer substantiella aspekter lyfts fram, vilka innefattar socialisationsprocesser kring deltagande och identitet. Vidare används medborgarskap dels som analysredskap, dels som underlag för en diskussion om samhällskunskapsundervisningens betydelse för medborgare. I följande avsnitt tydliggörs de medborgarskapsdimensioner som utgör avhandlingens teoretiska ramverk.

3.2 Rättighets-, deltagande- och identitetsdimensioner av medborgarskap

Enligt Marshall innefattar medborgarskapet civila, politiska och sociala rättigheter. Den danske statsvetaren Jørgen Goul Andersen menar att dessa rättigheter även innebär att medborgarna ska ges lika möjligheter att delta i olika delar av samhällslivet. I begreppet medborgarskap lägger Andersen, utöver rättigheter och deltagande, även in en identitetsdimension. Andersen är väl medveten om att Marshall inte betonar den sistnämnda dimensionen, men Andersen menar ändå att Marshall antyder att den finns. Samhällsförändringar, som ökad globalisering och mångkulturalism, har skapat delvis andra förutsättningar för synen på medborgarskap, inte minst avseende med-

²²⁸ Andersen (2004) s. 15f.; Solhaug (2012) s. 17.

²²⁹ Se t.ex. Andersen (2004); Midtbøen (2009); Mitchell (2001); Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011). Se även Prop. 2013/14:143; SOU 2013:29.

borgarnas identitet. Därmed utgör identitetsdimensionen en allt viktigare aspekt.²³⁰

Genom att ta sin utgångspunkt i Marshall utformar Andersen tre dimensioner av medborgarskap; *rättighetsdimensionen*, *deltagandimensionen* och *identitetsdimensionen*. Den första handlar om medborgares rättigheter och skyldigheter. Den andra om olika former av deltagande och möjlighet till deltagande och den tredje om identitetsfrågor och känsla av tillhörighet.²³¹

Andersen har lett flera demokrati- och maktutredningar på uppdrag åt olika regeringar i Danmark och i dessa har han utgått från ovanstående dimensioner.²³² När han år 2004 presenterade dimensionerna gjorde han det främst ur ett politiskt deltagandeperspektiv.²³³ I en utredning från år 2011 användes de tre dimensionerna i en analys av hur integrationen kan förbättras i Danmark. Därmed vidgades dimensionerna till att omfatta andra aspekter än enbart politiskt deltagande.²³⁴ I föreliggande avhandling används den utvidgade versionen som teoretisk utgångspunkt för att undersöka hur olika medborgarskapsdimensioner framträder i undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet samhällskunskap.²³⁵

Andersen menar att medborgarskap även har en vertikal och en horisontell dimension, det vill säga det råder vissa förhållanden mellan medborgarna och staten (vertikalt), respektive mellan de olika medborgarna (horisontellt).²³⁶ Dessa underdimensioner ingår också i analysen av vilka medborgarskapsdimensioner som framträder i undervisning och bedömning i ämnet samhällskunskap för nyanlända elever på språkintrödn.

²³⁰ Andersen (2004) s. 17f.; Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011) s. 29.

²³¹ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

²³² Se Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

²³³ Jämför Sverige där statsvetare Erik Amnå (2008) har forskat och skrivit om medborgares politiska deltagande och samhällsengagemang i relation till ett demokratiskt samhälle.

²³⁴ Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

²³⁵ Jfr. Broman (2009), som i sin avhandling använder en snävare definition av Andersens tre medborgarskapsdimensioner där elevers politiska rättigheter och deltagande står i centrum.

²³⁶ Andersen (2004) s. 23.

Ett mål med att utbilda framtida medborgare är att forma demokratiska och samhällsengagerade medborgare. Forskningens fokus har i mångt och mycket legat på politisk kunskap och politiska aktiviteter som att rösta eller på annat sätt försöka påverka politiska beslut.²³⁷ Dessa frågeställningar kring politiskt engagemang och intresse har under senare år även utökats med i vilken mån medborgare stöder demokratiska värderingar och visar tolerans mot andra medborgare.²³⁸ Att vara medborgare i ett land handlar däremot, enligt mig, om mer än enbart politiskt deltagande, varför det är viktigt att utvidga medborgarskap till dimensioner om identitet och tillhörighet.

Nedan presenteras de tre medborgarskapsdimensioner som handlar om rättigheter och skyldigheter, deltagande samt identitet.

3.2.1 Rättighetsdimensionen

Rättighetsdimensionen tar fasta på att medborgare både har rättigheter och skyldigheter. Rättigheterna består av *civila rättigheter* som exempelvis yttrandefrihet, åsiktsfrihet, religionsfrihet och likhet inför lagen. *Politiska rättigheter* handlar om rätten att delta i val och andra former av politisk maktutövning. Slutligen har medborgare *sociala rättigheter* som innebär viss form av social och ekonomisk välfärd. De medborgerliga rättigheterna innefattar, enligt Andersen, både formella juridiska institutionaliserade rättigheter och mer informella. Medborgare har även skyldigheter, bland annat att följa landets lagar och betala skatt. Andra saker som kan innefattas i dessa skyldigheter är skolplikt och att skapa någon form av egen försörjning genom arbete. Skyldigheterna kan även vidgas till att omfatta att medborgarna förväntas följa grundläggande demokratiska värderingar.²³⁹

²³⁷ Se t.ex. Verba, Schlozman & Brady (1995); Almond & Verba (1989); Whiteley (2005); Broman (2009); Ekman (2007).

²³⁸ Se t.ex. Nie et al. (1996); Turner (1994); Banks & Nguyen (2008); Biesta (2010); Citrin & Sears (2014); Darling (2017); Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011); Torney-Purta et al. (2001); Skolverket (2017).

²³⁹ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). Se även Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011).

Rättighetsdimensionen handlar således om vilka rättigheter och skyldigheter medborgare har i ett samhälle. Dessa kan variera mellan länder och samhällen. Genom lagstiftning sätter staten upp ett antal rättigheter och skyldigheter.

3.2.2 Deltagandedimensionen

Deltagandedimensionen inkluderar olika former av socialt och politiskt deltagande i samhället. Den handlar inte enbart om deltagande i val eller politiska partier utan även föreningsliv, friluftsliv och samvaro med grannar eller vänner. Såväl formella som informella deltagandeformer räknas in.²⁴⁰ Till skillnad från rättighetsdimensionen, där det till exempel anges att en medborgare har en institutionell rätt att rösta i kommunen, ingår i deltagandedimensionen en mer subjektiv känsla av att kunna vara med och påverka eller känna delaktighet. Det kan innebära att medborgaren deltar i och är med och försöker påverka sin arbetsplats eller deltar i diskussioner som handlar om samhällsföreteelser. Det kan också innebära att delta i och ha möjlighet att påverka skolan.

Stabila demokratier behöver deltagande medborgare som har kunskaper om det politiska systemet samt känner delaktighet och att de kan påverka (om de så önskar).²⁴¹ Socialisation har också framhållits som en viktig del i medborgarnas deltagande och tillit till samhället, exempelvis i föreningar eller umgänge med grannar. Om medborgarna förlorar sitt sociala kapital i form av normer, nätverk och tillit, arbetar de i lägre utsträckning tillsammans mot gemensamma mål.²⁴² Att delta i samhället kan skapa en känsla av tillhörighet, vilket kan påverka identiteten så till vida att personen känner sig som medborgare och inte blir marginaliserad i något avseende. En annan aspekt som framkommer i statsvetenskaplig forskning avseende integration är att personer med utländsk bakgrund genom arbetslivet lär sig normer och oskrivna lagar. De får även en föreställning om vad det är att vara "svensk". En sådan egenskap kan vara att individer i Sverige

²⁴⁰ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

²⁴¹ Almond & Verba (1989); Nicole et al. (2013) s. 829. Se även Amnå (2008).

²⁴² Putnam (2000); Putnam (1995).

anses göra egna val och ta eget ansvar.²⁴³ Liknande slutsatser om arbetslivets betydelse som en form av utbildning i medborgarkunskap dras i brittisk forskning.²⁴⁴

Det är en sak att ha formell möjlighet att delta, vilket inte behöver vara liktydigt med att ha reellt inflytande och möjlighet att påverka. Det behöver inte heller vara liktydigt med känslan av att ha möjlighet att delta. Såväl den reella möjligheten som känslan av att kunna delta kan ha betydelse för i vilken mån man känner sig som en medborgare på lika villkor. När Andersen beskriver deltagandedimensionens mer subjektiva känsla av deltagande närmar han sig den tredje dimensionen som handlar om identitet.

3.2.3 Identitetsdimensionen

Identitetsdimensionen innebär att som medborgare i ett samhälle känna sig respekterad och erkänd av såväl staten som andra medborgare. Centrala begrepp kan vara tolerans, solidaritet och tillit till såväl institutioner som till andra medmänniskor. Andersen menar att medborgarskapets identitetsdimension ligger nära det som i annan litteratur kallas för ”kultur”.²⁴⁵ Andersen förklarar vidare att identitetsdimensionen visserligen är den dimension som är minst utvecklad i hans teoretiska ramverk, men den kan komma att bli allt mer aktuell när samarbetet inom EU utvecklas och i samband med fortsatt invandring. Detta kan i sin tur påverka hur individer ser på sig själv som medborgare och hur de uppfattar sin egen roll i samhället. Andersen menar även att identitetsdimensionen kan få betydelse för hur man betraktar en ”god medborgare”, bland annat normen att vara självförsörjande.²⁴⁶

Medborgare kan identifiera sig mer eller mindre med den stat de lever i. En individ har flera olika identiteter som delvis överlappar

²⁴³ Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011) s. 11-23.

²⁴⁴ Darling (2017).

²⁴⁵ Se t.ex. Almond & Verba (1989) och deras begrepp politisk kultur, som handlar om att deltagande medborgare dels har kunskap om det politiska systemet, dels känner sig som en del av systemet samt har möjlighet att påverka det samma.

²⁴⁶ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

varandra. Identiteter kan också vara överordnade eller underordnade, beroende på sammanhang.²⁴⁷ Individer kan hamna i konflikt med sin identitet och lojalitet. Att vara lojal mot och identifiera sig med en nation behöver inte vara samma sak som att vara lojal mot och identifiera sig med en stat.²⁴⁸ Nyanlända skulle kunna vara lojala mot Sverige som stat, men inte känna samma identifikation gentemot Sverige som nationell gemenskap. Individen kanske identifierar sig med en annan nation och dess gemenskap och tillhörighet.

När människor förflyttar sig mellan olika länder och bosätter sig i ett annat land än sitt ursprungliga läggs således en ny aspekt till medborgarskapet, nämligen relationen mellan det land man immigrerar till och de värderingar, normer och traditioner som man har med sig.²⁴⁹ Människor kan ha med sig vissa attribut och individen kan ses som en generaliserad person utifrån dessa attribut.²⁵⁰ Om medborgarskapsaspekter som är nära förknippade med religion, språk och tradition överbetonas finns en risk att det leder till stigmatisering och känsla av marginalisering.²⁵¹ Detta kan även ske i skolan om elever i klassrummet, särskilt i sekulariserade länder, behöver stå till svars för en viss religion som de själva inte har bett om att representera.²⁵²

Identitetsdimensionen innefattar en subjektiv känsla av identitet, att känna vem man är, men även en känsla av samhörighet i relation till andra människor och samhället i stort. Denna kollektiva samhörighetskänsla är kopplad till den subjektiva identitetskänslan. I föreliggande avhandling innefattar den tredje dimensionen identitet och känsla av samhörighet i relation till ett mångkulturellt samhälle.

3.3 Den gode medborgaren

Vad är en god medborgare? Vad behöver en god medborgare lära sig och hur kan en individ bli en god medborgare? Enligt den franske so-

²⁴⁷ Lödén (2005) s. 14f.

²⁴⁸ Callan (2004) s. 78. Se även Lödén (2005) s. 14-26; Wigg (2008).

²⁴⁹ Telhaug, Mediås & Aasen (2006) s. 261.

²⁵⁰ Todd (2011) s. 103.

²⁵¹ Bunar (1999).

²⁵² Moulin (2011); Arweck & Nesbitt (2011).

ciologen och pedagogen Émile Durkheim sätter varje samhälle upp vissa ideal avseende hur individer som deltar i samhället ska vara. Det handlar om både intellektuell kunskap och mer normativa moraliska värderingar som samhället vill att medborgarna ska omfatta. Skolan har som uppgift att förmedla dessa till det uppväxande släktet. Om det råder viss konsensus kring idealen och om medborgarna formas enligt dessa ideal har samhället en större möjlighet att överleva.²⁵³

Frågan om medborgarskap och utbildning har ofta vilat på en normativ politisk grund, det vill säga filosofiska perspektiv på vad ett gott medborgarskap är och hur en god medborgare bör vara i relation till andra medborgare.²⁵⁴ Andersen kopplar samman den gode medborgaren med identitetsdimensionen. Jag väljer att inkludera tanken om den gode medborgaren i samtliga tre dimensioner eftersom såväl rättigheter och skyldigheter som deltagande och identitet har betydelse för synen på hur en god medborgare ska vara. Med detta avses att en god medborgare uppfyller rättigheter och skyldigheter som att följa demokratiska värderingar, lagar och regler och vara självförsörjande. En god medborgare deltar också i samhället. Genom att vara en god medborgare kan individen få en känsla av samhörighet och känna sig respekterad och erkänd av staten och andra medborgare. Hur individer uppfattar sig själva i relation till samhället kan, enligt mitt synsätt, ha betydelse för medborgarskapet.

Nyanlända elever har oftast inte ett svenskt medborgarskap. Men även om de, i juridisk mening, inte är svenska medborgare bor och lever de i en kommun och går i skolan. Som individer är de alltså deltagare i samhället. De har även med sig någon form av medborgarskapsidentitet. När skolan ska bidra till att förbereda elever att vara medborgare i samhället kan det därför ha betydelse hur elever ser på medborgarskap och hur de definierar sig själva som medborgare.²⁵⁵

²⁵³ Durkheim (1956) s. 64-72. Se även Mitchell (2001) s. 52, som framhåller att utbildningen är viktig i skapandet av ett fungerande demokratiskt samhälle.

²⁵⁴ Se t.ex. Callan (2004) s. 71.

²⁵⁵ Nicoll et al. (2013) s. 834. Tursunovic (2004) har studerat bosniska ungdomars syn på sig själva i relation till bl.a. skola, massmedia och familj. Niklasson (2007) pekar på att folkhögskolestudenters syn på medborgarskap påverkas av såväl skolan som miljön utanför skolan. Statsvetare Tiina Ekman

Nyanlända elever utgör däremot inte en homogen grupp utan kommer från olika länder och har flyttat till Sverige av många olika orsaker.²⁵⁶ Det kan därför självklart variera vilket förhållande man har till sitt gamla hemland och sitt nuvarande. Nyanlända elever som är över 16 år har inte heller med automatik formats i en svensk skolkontext. De har andra erfarenheter med sig. Deras medborgarskapsdimensioner kommer att formas under relativt kort tid och i relativt hög ålder.

Andersen visar att medborgare med utländsk bakgrund, såväl vuxna som ungdomar, menar att en god medborgare kännetecknas av att hålla sig orienterad om samhället, delta i val, anmäla olagligheter till polisen och försörja sig själv genom arbete. Undersökningen visar också att medborgare med utländsk bakgrund i lägre utsträckning än etniskt infödda danskar deltar i det politiska, sociala och kulturella samhällslivet, samtidigt som de uppger att de känner sig ha möjlighet att påverka samhällsutvecklingen, till exempel genom att kontakta politiker.²⁵⁷

Andra undersökningar tyder på att nyanlända elever anser att en god medborgare bör kunna det svenska språket.²⁵⁸ Gymnasieelevers syn på att "vara svensk" handlar främst om att "respektera svenskt statskick och svenska lagar", "kunna tala svenska" och "känna sig svensk".²⁵⁹ Under de senaste åren har frågan om det finns "svenska värderingar" och vad dessa i så fall innebär kommit i fokus i den politiska debatten. Frågor kring om alla medborgare bör anamma någon form av gemensamma värderingar och vad ett begrepp som tolerans i så fall innebär har diskuterats.²⁶⁰ Förslag som har nämnts i debatten är att regeringsformens innehåll kring demokrati, människors lika

(2007) visar hur gymnasieelever ser på bl.a. politiskt medborgarskapsdeltagande och vilka samband det finns mellan kunskap och deltagande.

²⁵⁶ Skolverket (2014a); Skolverket (2014b); Skolinspektionen (2014).

²⁵⁷ Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

²⁵⁸ Sharif (2017) s. 134. Sharifs studie bygger på intervjuer med 16 nyanlända irakiska ungdomar.

²⁵⁹ Löden (2005). Av undersökningen framgår att det inte är centralt att "vara född i Sverige", "bott i Sverige större delen av sitt liv" eller "vara kristen" för att räknas som svensk.

²⁶⁰ Se t.ex. Johansson Heinö (2012).

värde och social välfärd kan utgöra det svenska samhällets grundläggande värderingar.²⁶¹

Även om medborgare i ett land kan känna tillit till politiska institutioner samtidigt som samhället i stort allt mer accepterar mångkultur är det inte säkert att nya immigranter identifierar sig som likvärdiga medborgare. Enligt de amerikanska statsvetarna Citrin och Sears sker hos flertalet immigranter en assimilation i form av stark patriotism, men samma individer blir ändå marginaliserade på grund av att de exempelvis inte fullföljer det ”goda” medborgarskapet som att arbeta.²⁶²

Utbildningsteoretikern Gert Biesta lyfter fram vissa problem som kan uppstå om man tror att skolan kan skapa goda medborgare. Beslutsfattare och politiker betraktar ofta utbildningen som ett effektivt verktyg att skapa goda medborgare, men man tar inte hänsyn till att elever formas även utanför skolan. Medborgarskap är inte heller något som man får eller har, utan något som man ständigt utövar, enligt Biesta. Det handlar om en form av deltagandekultur. Vidare lär sig inte elever nödvändigtvis vad de undervisas om. Undervisning är en kommunikativ process och även om ungdomar deltar i undervisningen är det inte säkert att de lär sig varken själva kunskaperna eller hur de kan använda dessa kunskaper i livet utanför skolan.²⁶³

Ideologiska riktningar har gett uttryck för vad en god medborgare är. I en liberal syn på medborgarskap betonas den personliga autonomin medan en mer kommunitär syn sätter den samhälleliga gemenskapen i fokus, det vill säga skolan ska fostra goda medborgare som bidrar till samhällets gemensamma mål.²⁶⁴ För att samhället ska fungera behöver medborgarna, enligt den kommunitära medborgarskapssynen, veta sina rättigheter och skyldigheter. Samtidigt ska de vara beredda att ta ansvar för samhället och varandra eftersom alla är del av en gemensam samhällelig kontext. Detta ska i sin tur skapa en känsla av

²⁶¹ Hirschfeldt & Petersson (2017).

²⁶² Citrin & Sears (2014) s. 40ff.

²⁶³ Biesta (2011b) s. 1 och 12-14.

²⁶⁴ Se t.ex. Isin & Turner (2002); Solhaug (2013) s. 183f.; Habermas (1995).

tillhörighet och en grund att stå på. Den komunitära synen kan sägas vara en kritik mot en liberal marknadsanpassad syn på medborgarskap som innebär att medborgarna inte på samma sätt är bundna till samhällets institutioner och traditioner. Den liberala marknadsmedborgaren kan istället kritisera den komunitära medborgaren för att inte vara i fri relation till att uppfylla sina egna behov och att skapa sig en egen identitet i en marknadsorienterad värld som är stadd i förändring.²⁶⁵

Den svenska skolans policy har, enligt skolforskaren Maria Olson, utvecklats från att vara inriktad på en samhällsbyggande medborgarroll till en mer marknadsorienterad. Den förstnämnda innefattar bland annat solidaritet, ömsesidig förståelse för varandra och respekt för andra, medan den andra betraktar individen som en väljande konsument på marknaden.²⁶⁶ Forskning pekar på att en liknande utveckling mot ökad individualisering, som i sin tur har lett till ökad ojämlikhet, har skett i bland annat Skottland.²⁶⁷ Medborgarskapstanken har delvis skiftat fokus från sociala rättigheter till ”marknadsrättigheter”. Den aktiva medborgaren gör egna marknadsbaserade val och elever ska förberedas för detta. Därmed avpolitiserats medborgarskapet och ersätts av privatisering.²⁶⁸

Att skolan har rört sig mot ett marknadstänkande har också satt avtryck i styrningen av skolan. Styrdokument i form av skollag, läroplan och kursplan är fortfarande centrala, men allt mer fokus har lagts på inspektioner och nationella prov utifrån vilkas resultat skolorna ska granskas och jämföras.²⁶⁹ Denna parallella utveckling, med ökad decentralisering och marknadsanpassning samtidigt som det införs allt fler kontrollreformer, behöver inte betraktas som en motsättning. Inte heller behöver det ses som en renodlad nyliberal utveckling.²⁷⁰ Enligt sociologen Mikael Carleheden förutsätter en medborgarfostran med fokus på frihet för individen, att det sker med respekt för andra indi-

²⁶⁵ Gynnerstedt (2001) s. 342-344.

²⁶⁶ Olson (2008); Olson (2009).

²⁶⁷ Howieson, Croxford & Murphy (2017).

²⁶⁸ Biesta (2011b) s. 8-11; Carlbaum (2012) s. 9f.

²⁶⁹ Carlbaum (2012) s. 7f.

²⁷⁰ Gustavsson (2014) s. 278f.

vider. I detta ingår bland annat tolerans och en likvärdig social grund att stå på. Carleheden menar att en förutsättning för att alla ska kunna använda sin formella rätt till likvärdig utbildning är att staten ingriper, vilket då innebär att den nyliberala friheten inte är fullständig. Frihet kan således innebära att medborgarna får kunskaper och att de även förstår betydelsen av politiskt deltagande, vilket de bland annat kan uppnå genom att utveckla sina kommunikativa förmågor.²⁷¹

Parallellt med ovanstående marknadsorienterade utveckling pågår även ett skifte från en nationsbunden medborgerlig gemenskap till en mer global gemenskap, vilket enligt forskare kan få konsekvenser för olika grupper, både när det handlar om att inneslutas och att uteslutas.²⁷² Om samhället önskar utjämna sociala skillnader mellan människor kan skolan å ena sidan vara ett redskap. Å andra sidan kan skolan bidra till att upprätthålla sociala skillnader eller rent av skapa sociala skillnader.²⁷³

Biesta pekar på att den medborgarfostran som sker inom skolan riskerar att ge uttryck för ett kolonialt synsätt där barn ska formas in i en redan given ordning.²⁷⁴ Biesta lyfter här en frågeställning som är intressant utifrån föreliggande avhandlings tema. Nyanlända elever mellan 16-19 år har redan "formats" i en annan kontext. I Sverige ska de formas i en ny kontext. Frågan är hur detta görs och om det finns risk för ett "vi och dem"-tänkande. I ett mångkulturellt klassrum, där juridiskt medborgarskap inte alltid går hand i hand med ett substantiellt medborgarskap och där det ibland finns komplexa förhållanden kring identitet och tillit, kan undervisningen behöva finna nya vägar.²⁷⁵

Skolan har en uppgift att ta till vara de medborgarkunskaper och erfarenheter som elever har med sig och förena detta med styrdokumentet. Styrdokumentet ger uttryck för ett visst medborgarskapsideal.

²⁷¹ Carleheden (2002). I sina resonemang hänvisar Carleheden till Marshalls sociala rättighetsaspekt.

²⁷² Howieson, Croxford & Murphy (2017); Olson (2008); Olson (2009); Telhaug, Mediås & Aasen (2006) s. 261; Solhaug (2013) s. 184f.

²⁷³ Bunar (1999) s. 115-119.

²⁷⁴ Biesta (2011a) s. 126f.

²⁷⁵ Banks & Nguyen (2008).

Även lärare kan ge uttryck för ett medborgarskapsideal, som de förmedlar genom undervisningen. Detta ideal kan i sin tur se olika ut för olika elevgrupper.²⁷⁶ Styrdokumentet och kontextens betydelse för den praktiska undervisningen diskuteras i följande avsnitt.

3.4 Kontextuella faktorer och styrdokument

Ett skolämne förekommer i en samhällelig och historisk kontext och är föränderligt. Sociala, kulturella och politiska förändringar kan påverka ämnets utformning. Läroplaner och kursplaner förnyas med jämna mellanrum. Hur skoldebatterna har förts ligger ofta i linje med hur det omgivande samhället har utvecklats.²⁷⁷ Styrdokument kan vara skollag, läroplan och kursplan. Med policydokument avses olika riktlinjer och råd som beslutsfattare och myndigheter ger ut i syfte att uppnå vissa nationella strategier och mål. Det finns dock en mängd andra faktorer, utöver styrdokument, som påverkar vad som sker i klassrummet.

Den amerikanske läroplansforskaren John I. Goodlad visar hur besluten på den samhälleliga nivån (med politiskt beslutsfattande) tolkas på den institutionella nivån (den enskilda skolan) och hur besluten på den institutionella nivån sedan omformas av läraren på den undervisningsmässiga nivån. Den verkställda läroplanen är vad lärarna rent konkret gör, vilket innebär att den kan skilja sig från både den formella och den uppfattade läroplanen. Lärarna gör olika tolkningar, men även de praktiska förutsättningarna bidrar till slutresultatet.²⁷⁸

Styr- och policydokument kan, enligt Ball, vara antingen ideologiska eller mer materiella i sina skrivningar. Skrivningarna uttrycker sällan exakt vad som ska göras och hur. Ett annat kännetecken är att styr- och policydokument ofta är formulerade på ett sätt som ger uttryck

²⁷⁶ Gustafsson (2016) s. 290.

²⁷⁷ Se t.ex. Evans (2004).

²⁷⁸ Goodlad et al. (1979) s. 21, 59-64 och 346-351. För en utförligare diskussion om Goodlads teori se Odenstad (2010). Se även Gundem (1997) s. 254-259. Jämför Lindensjö & Lundgren (2006) s. 171-179, som har utvecklat de två begreppen formuleringsarena och realiseringsarena där det förstnämnda syftar på den politiska och skoladministrativa nivån medan det sistnämnda utgörs av skolornas och lärarnas tolkningar av styrdokumentet som realiserar i klassrummet.

för hur politiker och administratörer önskar att skolan borde vara för att alla elever ska få bästa möjliga skolgång. Ball menar däremot att dessa mål i praktiken inte är realistiska och därför kan dokumenten i princip inte genomförs fullt ut. Styr- och policydokumenten tolkas och omformas i undervisningen.²⁷⁹

Styrdokument och policydokument tolkas av såväl de som skriver dem som de som i praktiken ska utföra dem. Ofta är de skrivna på ett sätt som gör att de är öppna för tolkningar. Det finns således ett visst handlingsutrymme för lärarna när de ska tillämpa dokumenten i praktiken. Det förekommer också olika känslor inför dokumenten. Vissa aktörer är kritiska och förkastar dem, andra är positiva och försvarar dem. Ball menar också att det görs tolkningar av tolkningar som i sin tur ger upphov till nya tolkningar, vilket kan resultera i ett kluster av tolkningar. Ball betonar att det därför är svårt att ge en bild av hur undervisningen i skolan fungerar genom att enbart jämföra undervisningen med styrdokument och policydokument.²⁸⁰

När tolkningen av styrdokument går från text till handling görs det alltid i relation till den kontext som råder. En mängd faktorer utöver styr- och policydokumenten påverkar skolan och undervisningen. Exempel på sådana är institutionella ramar, resurser och vilken kultur, tradition och historia som utgör bas för verksamheten. Lärarnas ambitioner, engagemang, arbetsrytm och arbetsbörda är ytterligare faktorer som kan påverka. En annan central faktor utgörs av elevgruppens sammansättning, det vill säga elevernas ålder och vilket program de läser, deras bakgrund och förkunskaper. Det ges således olika praktiska möjligheter att genomföra de intentioner som kommer till uttryck i styr- och policydokumenten.²⁸¹

Ball urskiljer fyra kontextuella dimensioner; *situerade kontexter*, *professionella kulturer*, *materiella kontexter* och *externa kontexter*.²⁸²

²⁷⁹ Ball et al. (2012) s. 1ff.

²⁸⁰ Ball et al. (2012) s. 1-19.

²⁸¹ Ball et al. (2012) s. 1-19.

²⁸² Ball et al. (2012) s. 21. De svenska begreppen är översatta av mig. I original heter de kontextuella dimensionerna; *situated contexts*, *professional cultures*, *material contexts* och *external contexts*.

Med situerad kontext avser Ball exempelvis skolans historia och in- tagning, det vill säga elevgruppers sammansättning avseende bland annat etnicitet och socioekonomiska resurser. Professionella kulturer har fokus på lärarna, till exempel deras erfarenheter, värderingar och engagemang. Materiella kontexter avser fysiska delar som personal- frågor, budget, byggnader och teknologi. Slutligen handlar externa kontexter om utomstående krav och förväntningar som läggs på sko- lan. Kommuner kan bland annat ställa krav att skolan ska få ett visst antal elever godkända.²⁸³ I min studie diskuteras kontextuella fak- torer av betydelse för undervisning och bedömning i samhällskunskap för nyanlända. Här används situerade kontexter, främst elevsamman- sättning, materiella kontexter som tidsramar och organisation, exter- na kontexter i form av utomståendes krav på lärarna samt profes- sionella kulturer, som lärarnas erfarenheter och värderingar.

Även om Ball och hans kollegor använder ovanstående dimensioner i sin analys av olika skolor poängterar de att det görs otaliga tolkningar utifrån de varierande omständigheter som undervisningen omges av.

Inom styrnings- och implementeringsforskning används uppifrån- perspektiv (top-down) respektive nedifrånperspektiv (bottom-up). Enligt uppifrånperspektivet utgör lagarna utgångspunkten, medan ett nedifrånperspektiv utgår från tillämparnas handlande.²⁸⁴

Ett uppifrånperspektiv är vanligt inom forskning kring medborgar- skap i utbildningen.²⁸⁵ Ball framhåller att om man antar ett uppifrån- perspektiv finns det en risk att forskaren betraktar samtliga klassrum och lärare på ett och samma sätt, när det i själva verket råder många olika förutsättningar. Klassrummen är inte homogena. Han menar vidare att det finns hundratals policys i cirkulation och dessa har olika status och överlappar varandra. Dessa omformuleras och tolkas i sko- lan. De framkallar även olika känslor vilket gör att ett uppifrån-

²⁸³ Ball et al. (2012) s. 21ff.

²⁸⁴ Sannerstedt (2008) s. 20 och 24f.

²⁸⁵ Nicoll et al. (2013) s. 832f.

perspektiv riskerar att förlora dessa delar av processen.²⁸⁶ Ball uttrycker denna process på följande sätt:

Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed or particular goals or outcomes are set. A response must still be put together, constructed in context, off-set against other expectations. All of this involves creative social action not robotic reactivity.²⁸⁷

När policytexter ska realiserars i praktiken sker det alltså genom en komplicerad och kreativ process som påverkas av olika omständigheter och möjligheter.

Läroplansteoretisk forskning tyder på att ett ämnes historiska tradition är en viktig styrfaktor för enskilda lärare. Även om lärare genom ramstyrning har en frihet i undervisningen är ämnestraditionen stark.²⁸⁸ Det råder en selektiv tradition, det vill säga olika ämnen bärs upp av ”starka traditioner vad gäller innehåll och form”.²⁸⁹ Denna ämnestradition verkar i vissa fall vara mer styrande för lärarnas undervisning än styrdokumentens riktlinjer.²⁹⁰

Samhällskunskapsdidaktisk forskning tyder på att det finns någon form av ämnestradition, särskilt på gymnasieskolan.²⁹¹ Å andra sidan finns det forskare som framhåller att de samhällsvetenskapliga ämnena, till skillnad från andra ämnen, är svagt avgränsade och att det därmed råder större skillnader i till exempel lärarnas stoffurval.²⁹²

²⁸⁶ Ball (2006); Ball et al. (2012).

²⁸⁷ Ball (2006) s. 46.

²⁸⁸ Se bl.a. Bernstein (1971) s. 48ff.; Svingby (1978); Englund (2005); Wahlström (2009) s. 130; Skolverket (2000) s. 46f. och 54f.; Odenstad (2010); Olsson (2016).

²⁸⁹ Englund (2007) s. 6.

²⁹⁰ Se Vernersson (1999); Bergman (2007); Skolverket (2008) s. 7; Skolverket (2006a) s. 30 och 46.

²⁹¹ Se t.ex. Odenstad (2010); Olsson (2016); Lindmark (2013); Karlefjärd (2011).

²⁹² Se t.ex. Linde (2006), Bjessmo (1992); Stodolsky & Grossman (1995); Sandahl (2015); Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 26. Enligt NU03 (Nationella utvärderingen av grundskolan) råder det, till skillnad från NO-ämnena, inom SO-ämnena ingen konsensus om vilka faktakunskaper som är de väsentliga. Istället är SO-lärarnas egna intressen och den lokala ämnestraditionen mer avgörande för vad lärare undervisar om.

Skolor och lärare är skyldiga att följa styrdokumentet. Därför är dessa viktiga att ta med som en del i analysarbetet med att undersöka hur lärare uppfattar och tolkar dem samt hur de kommer till uttryck i undervisning och bedömning. I likhet med Ball menar jag att styrdokumentet är öppna för tolkningar. Dessutom är det många andra faktorer som påverkar vilken undervisning som sker i klassrummet, bland annat lärarens syn på ämnet eller andra mer eller mindre medvetna undervisningsstrategier och känslor inför arbetet. Lägg till detta en rad praktiska omständigheter som kan påverka det som sker i undervisningssituationen, till exempel skolorganisation, antal kurs-timmar och elevgruppernas sammansättning.

Eftersom flera andra faktorer, vid sidan av styrdokumentet, påverkar lärares undervisning ligger avhandlingens huvudfokus inte på implementeringsprocessen. Med utgångspunkt i den konkreta skolsituationen så som den framträder i undervisning för nyanlända undersöks hur medborgarskapsdimensioner inom ämnet samhällskunskap kommer till uttryck i lärares utsagor (intervjuer) och i klassrums-situationen (klassrumsobservationer samt undervisnings- och bedömningsmaterial). Lärarens utrymme att välja vad som ska tas upp och hur det ska ske begränsas av de formella styrdokumentet, men även av den praktiska undervisningssituationen som till exempel elevgrup-pens sammansättning eller utifrån lärarens egen bakgrund, utbildning och intresse. Lärarens pedagogiska grundsyn, ämnessyn och kunskapssyn har också betydelse i det här sammanhanget.²⁹³

I föreliggande avhandling kombineras praxisnära skolfrågor med ett statsvetenskapligt perspektiv. Studien har ett nedifrånperspektiv, vilket innebär att den tar sin utgångspunkt i den undervisning och be-dömning som framträder i det empiriska materialet.

3.5 Sammanfattning

Medborgarskap används i denna studie uttryckt i rättighets-, delta-gande- och identitetsdimensioner. Medborgarskap innefattar civila,

²⁹³ Jämför Englund (2005) s. 136f.; Linde (2006); Schüllerqvist & Osbeck (2009).

politiska och sociala rättigheter och skyldigheter, olika former av delaktighet samt identitetsskapande dimensioner. Den gode medborgaren utgörs av ett normativt ideal som varierar beroende på ideologiska synsätt och grundläggande syn på människan. Inom skolans värld har sådana normativa ideal, som kommer till uttryck i styrdokument, legat till grund för synen på medborgarskap. Normativa medborgarskapsideal framträder även i den praktiska undervisningen, bland annat genom lärares erfarenheter och värderingar.

I skolans styrdokument anges de ramar som lärare och elever ska följa. Eftersom dessa delvis är tolkningsbara varierar undervisningen och bedömningen mellan olika klassrum. Vad som läggs i begreppet medborgarskap varierar även beroende på kontext. Undervisningens kontext påverkar den undervisning som bedrivs. I likhet med Ball används i min avhandling kontextuella faktorer, som elevsammansättning, skolorganisation och lärarnas erfarenheter, för att belysa den praktiska undervisning som kommer till uttryck. Det finns således en mängd parametrar som har betydelse för den undervisning och bedömning som konkret kommer till stånd i klassrummet.

Skolan utgör en viktig påverkansfaktor för elevers utveckling och lärande. Även om skolans roll inte ska överdrivas påverkas elever av den undervisning och bedömning som de tar del av. Skolan kan utgöra en arena där elever både deltar i och förbereds att bli medborgare. Elever kan genom undervisning få en bildning och kompetens som bidrar till att de får kunskap om medborgerliga rättigheter och skyldigheter, men även andra förmågor som att tolka, analysera och kritiskt granska. Kunskaperna kan de aktivt använda för att delta i samhället. Medborgaridentitet innefattar rättslig, politisk och social bildning och kompetens, vilket kan skapa tillhörighet, samhörighet och tillit mellan såväl stat och medborgare (vertikal dimension) som medborgare sinsemellan (horisontell dimension).

4 Metod och material

Studieobjektet för denna undersökning är undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet samhällskunskap ur ett medborgarskapsperspektiv, vilket utgör ett komplext samhällsvetenskapligt fenomen. Avsikten är att beskriva, tolka och förstå denna komplexa verksamhet och för dessa ändamål används kvalitativa metoder.²⁹⁴

Undersökningens empiriska material består av djupintervjuer, klassrumsobservationer samt olika former av undervisnings- och bedömningsmaterial. Eftersom lärare är skyldiga att förhålla sig till olika styrdokument ingår även lagar och förordningar, läroplaner och kursplaner samt policydokument i det empiriska materialet. Materialtrianguleringen görs för att kunna belysa forskningsfrågorna utifrån olika infallsvinklar och försöka förmedla en rättvisande bild av undervisning och bedömning av nyanlända.²⁹⁵ Studiens resultat beläggs genom citat och referat från lärarintervjuer, referat och ”scener”²⁹⁶ från klassrumsobservationer och exempel från undervisnings- och bedömningsmaterial samt styr- och policydokument.

Studien tar sin utgångspunkt i politisk etnografi i kombination med en hermeneutisk texttolkning i syfte att få en djup kontextuell förståelse för studieobjektet.²⁹⁷ Metodvalet kan bidra till en ökad förståelse för den undervisning som bedrivs utifrån de förutsättningar och den kontext som finns. Resultatet och empirin står i fokus och teorin blir något mer sekundär.²⁹⁸ Studiens övergripande teori utgörs av olika medborgarskapsdimensioner, medan kontextuella faktorer och ämnesdidaktiska begrepp används för att tydliggöra och skapa förståelse för den undervisning och bedömning som kommer till uttryck i materialet.

²⁹⁴ Alvesson & Sköldberg (2008) s. 17. Se även t.ex. Bryman (2002) s. 252f.

²⁹⁵ Alvesson & Sköldberg (2008) s. 179.

²⁹⁶ Med begreppet ”scen” avses utdrag ur fältanteckningarna från klassrumsobservationerna, som ger en beskrivning av det som sker i klassrummet.

²⁹⁷ Gustafsson & Johannesson (2016) s. 16-19; Alvesson & Sköldberg (2008) s. 179-181.

²⁹⁸ Alvesson & Sköldberg (2008) s. 180.

Analysen sker utifrån olika tolkningsnivåer som interagerar med varandra för att ge en bredd och mångfald i tolkningen. Det empiriska materialet i sig utgör en tolkningsnivå. En annan tolkningsnivå utgörs av att materialet analyseras utifrån teorier kring medborgarskapsdimensioner respektive kontextuella faktorer. Ämnesdidaktiska analysredskap bidrar också till en nivå. Slutligen används begreppet medborgarskap som utgångspunkt i en mer normativ analys och diskussion om vilken roll samhällskunskapsundervisning kan spela för elevers bild av vad det innebär att vara medborgare, vilka kunskaper som är viktiga samt hur det kan påverka deras medborgarskapande. Det sker en interaktion mellan de olika tolkningsnivåerna och helt medvetet behandlas de inte som separata eller hierarkiska utan respektive nivå påverkar tolkningsarbetet. Empiri och teori växelverkar.²⁹⁹ Att vara öppen för ”korsbefruktnings” mellan olika teoribildningar eller ämnen kan vara värdefullt.³⁰⁰ Tanken är att perspektiven kan berika varandra och bidra till en mer nyanserad helhetsbild. Denna ”korsbefruktnings” framkommer tydligt när analysredskapen presenteras. Studiens teoretiska medborgarskapsdimensioner kombineras med ämnesdidaktiska analysverktyg, vilka kan bidra till att visa på såväl samhällskunskapsämnet som undervisningens komplexitet.

Särskilda omständigheter råder kring nyanlända elever på språkintroduktion och denna kontext påverkar det som sker i klassrummet. Vad läraren faktiskt tar upp i undervisningen, hur det görs och varför beror på en mängd faktorer som inte går att bortse från eftersom lärare och elever påverkas av dem. De faktiska ramarna som kursen har i form av organisation, tid, styrdokument och elevers förutsättningar, exempelvis bakgrund och tidigare skolgång, har betydelse för undervisning och bedömning. Lärares erfarenheter, värderingar, intressen och engagemang har också relevans för den undervisning och bedömning som tar form. De ämnesdidaktiska val som lärare gör speglar värderingar och normer om vad som är viktigt att lära sig.

Här följer en redogörelse av undersökningens material och upplägg. Först redovisas studiens politiskt etnografiska och hermeneutiska ut-

²⁹⁹ Alvesson & Sköldberg (2008) s. 492-502.

³⁰⁰ Esaiasson et al. (2007) s. 32.

gångspunkter. Därefter presenteras och diskuteras det empiriska materialet och de metodologiska och etiska överväganden som har gjorts. Slutligen diskuteras studiens analytiska redskap och analysarbete.

4.1 Politisk etnografi - reflekterande empirisk forskning med hermeneutisk tolkning

Begreppet *politisk etnografi* karaktäriseras av ett inifrånperspektiv, där forskaren försöker förstå hur de individer som ingår i studien själva tolkar det fenomen som undersöks. En politisk-etnografisk utgångspunkt bidrar till en djup kontextuell förståelse för den situation som står i fokus för undersökningen. Detta innebär att relativt tidskrävande metoder har använts både vid materialinsamlingen och analysarbetet.³⁰¹ I föreliggande fall har klassrumsobservationer kombinerats med djupintervjuer. I syfte att få en ökad kontextuell förståelse kompletteras intervjuer och observationer med undervisnings- och bedömningsmaterial som lärarna använder samt styr- och policydokument som lärarna ska utgå ifrån. Trianguleringen av det empiriska materialet (intervjuer, observationer och dokument) bidrar till att nå en ökad och fördjupad förståelse av undervisning i ämnet samhällskunskap för nyanlända.³⁰²

Analysarbetet kan betraktas som en form av abduktion.³⁰³ Denna form av växling mellan teori och praktik kännetecknar det politisk-etnografiska analysarbetet.³⁰⁴ De teoretiska ramarna har således utgjort en vägledning, men det empiriska materialet har också styrt undersökningen. Vidare är studien närmast idiografisk eftersom målet inte är att förklara och generalisera utan snarare att tolka och förstå.³⁰⁵ En hermeneutisk texttolkning har därför tillämpats på det empiriska materialet. De texter som tolkas består av intervjutranskriberingar, observationsanteckningar och dokument. En kvalitativt her-

³⁰¹ Gustafsson & Johannesson (2016) s. 16-19 och 24.

³⁰² Yin (2007). Att använda empirisk pluralism vid fallstudier förespråkas av Robert K. Yin.

³⁰³ Alvesson & Sköldberg (2008) s. 56.

³⁰⁴ Gustafsson & Johannesson (2016) s. 37.

³⁰⁵ Teorell & Svensson (2007) s. 40.

meneutiskt inspirerad textanalys innebär att det har skett en växelverkan mellan min förförståelse och ny förståelse. Texterna lästes och analyserades flera gånger, samtidigt som aktiva frågor ställdes till materialet. Genom att systematisera och klassificera innehållets olika delar drogs slutsatser som ledde till en helhetsberättelse. Samtidigt förelåg ett öppet förhållningssätt till materialet, så inte värdefulla slutsatser förlorades på grund av att analysredskapen var för snäva.³⁰⁶ Den hermeneutiska cirkeln, det vill säga relationen mellan delarna och helheten och förförståelsen och förståelsen, bidrog till att jag kunde urskilja tolkningsmönster avseende medborgarskapsdimensioner i samhällskunskapsundervisningen samt undervisningens kontextuella omständigheter.

Vid politisk-etnografiska studier är det i det närmaste ofrånkomligt att det förekommer någon form av påverkan mellan forskaren och det objekt som studeras.³⁰⁷ Även inom hermeneutiken betraktas forskaren som en del av helheten vilket gör att det kan skapas empati, en inlevelse i den handlandes situation eller inlevelse i föremålet för undersökningen.³⁰⁸ Det kan ske under såväl materialinsamlingen som under analysarbetet. Därför är det centralt att vara uppmärksam på vilken betydelse tid och kontext har och vilket avstånd som råder mellan text och uttolkare.³⁰⁹ Det kan handla om att jag som forskare står relativt nära mitt studieobjekt och delvis känner till den miljö där det empiriska materialet har producerats.

Att jag är lärare i samhällskunskap och religionskunskap och har arbetat över 20 år som gymnasielärare innebär att jag har en förförståelse för ämnet och skolkontexten. Detta kan självklart ha både för- och nackdelar. En fördel är att jag är införstådd med skolkontexten och kan skolämnet samhällskunskap. Det gör att jag snabbt förstår sammanhang samt lärarnas förklaringar. Jag har också lätt att läsa kursplaner och det material som lärarna delgav mig. Likaså är jag

³⁰⁶ Esaiasson et al. (2007) s. 237-245; Teorell & Svensson (2007) s. 100; Alvesson & Sköldberg (2008) s. 206-212.

³⁰⁷ Gustafsson & Johannesson (2016) s. 20f.

³⁰⁸ Alvesson & Sköldberg (2008) s. 193ff. och 224-228.

³⁰⁹ Esaiasson et al. (2007) s.249ff.; Bergström & Boréus (2000) s. 26ff.; Kjørup (2009) s. 244.

väl insatt i klassrumssituationen vid direktobservationer, vilket innebär att jag har en förförståelse som kan underlätta materialinsamling och bearbetning av materialet.

Att vara väl insatt i skolkontexten och skolämnet kan också vara en nackdel så till vida att det finns en risk att jag vid intervjutillfället betraktas som en kollega snarare än forskare eller att min lärarerfarenhet påverkar forskningsprocessen. Det kan också finnas en risk att det blir normativt eftersom jag själv, mer eller mindre omedvetet, har en viss ämnes- och kunskapssyn. Jag måste därför som forskare analysera materialet och förhålla mig till resultaten på ett sätt som gör att jag inte blir normativ eller lägger in mina egna värderingar i lärarnas utsagor. Eftersom jag själv är lärare och mitt undersökningsobjekt är undervisning krävs det extra mycket av mig som forskare att vara just forskare i arbetet med att samla in, bearbeta och analysera materialet. Detta gäller även i skrivprocessen och fram till den slutliga avhandlingens färdigställande.

Här kan tilläggas att även om jag står relativt nära studieobjektet då jag är samhällskunskapslärare är det inte en del av min konkreta skolsituation eftersom jag själv inte undervisar nyanlända elever på språkintröduktion. Detta är således ett nytt fält för mig. Jag har heller inte undervisat ämnet samhällskunskap motsvarande årskurs 9.

Denna studie ska betraktas som exempel på hur medborgarskap kommer till uttryck i undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet samhällskunskap. Resultaten är inte tänkta att ge en generaliserad bild av undervisning och bedömning av nyanlända utan ska betraktas som just exempel. Tanken är att bidra till en kartläggning och analys av hur medborgarskap i ämnet samhällskunskap kan framträda i relation till särskilda omständigheter, nämligen nyanlända elever på språkintröduktion. Samtidigt kan även kvalitativa fallstudier som denna bidra med mer än enbart den beskrivning och tolkning som görs i ett specifikt fall. Dessa beskrivningar och tolkningar kan tas upp i annan forskning och därmed kan iakttagna mönster bekräftas eller bidra till att nya mönster kan urskiljas. Detta

kan ses som en form av generalisering.³¹⁰ Enligt Robert K. Yin kan fallstudier bidra till ökad förståelse genom att slutsatserna kan användas av andra forskare som studerar liknande fall, så kallad analytisk generalisering.³¹¹

Undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet samhällskunskap är ett i princip outforskat område. Därför finns ett värde i att beskriva detta fenomen. Jag ansluter mig till Jan Teorell och Torsten Svenssons uppfattning att den deskriptiva forskningen ibland har ringaktats inom statsvetenskapen. Med hjälp av bland annat statsvetaren Evert Vedung argumenterar de för att deskriptiv forskning har sin plats. Om ett fenomen inte är kartlagt sedan tidigare utgör sådan forskning ett bidrag till forskningsfältet. Beskrivningen bör inte enbart betraktas som ett steg mot en mer förklarande analys utan beskrivningen har ett eget värde i sig. Även deskriptiv forskning kräver analysredskap, teorier och intellektuellt svåra överväganden. Om en undersökning utgör ett vetenskapligt bidrag avgörs inte av om det är en förklarande eller en beskrivande studie utan det beror på vilken kvalitet studien har.³¹²

4.2 Studiens empiriska material

Det empiriska material som ligger till grund för avhandlingens analys består av lärarintervjuer, klassrumsobservationer, undervisnings- och bedömningsmaterial som de lärare som deltar i studien har bidragit med samt styrdokument och policydokument.³¹³ Undervisnings- och bedömningsmaterial består av prov, undervisningsmaterial, undervisningsupplägg, kartläggningmaterial samt annat material som lärarna har studerat i syfte att vidareutveckla sin egen kompetens. Styr- och policydokument har valts utifrån om de är relevanta för forskningsstudien. Analysmaterialet består således av intervjutranskriberingar, fältanteckningar från direktobservationer samt olika typer av

³¹⁰ Larsson (2015) s. 31-36; Gustafsson & Johannesson (2016) s. 24.

³¹¹ Yin (2007).

³¹² Teorell & Svensson (2007) s. 22ff.; Esaiasson et al. (2007) s. 25f. och 35ff.

³¹³ En förteckning över empiriskt material i form av intervjuer, observationer och undervisnings- och bedömningsmaterial återfinns i bilaga 1. Styr- och policydokument återfinns i referenslistan.

skrivna dokument.³¹⁴ Lärarna ger i intervjuerna sin egen bild av undervisningen. I klassrumsobservationerna framkommer hur undervisningen fungerar i praktiken och i undervisnings- och bedömningsmaterialet framträder ytterligare en bild. Undervisnings- och bedömningsmaterial är en god ingång till förståelse av hur medborgarskapande kan ske, eftersom elevers lärande och deras syn på kunskap och ämnet påverkas av materialets innehåll och form.³¹⁵

4.2.1 Intervjuer

Intervjuerna utgör ett viktigt empiriskt material eftersom lärarna beskriver och förklarar sin undervisning och bedömning. Informationen från intervjuerna bidrar till att fenomenet i fråga blir kartlagt.³¹⁶ Berättelserna i intervjuerna ger däremot bara en del av helheten och det som sägs kan vara tillrättalagt.³¹⁷ Klassrumsobservationer och dokument utgör därför ett komplement.

De tre lärare som ingår i studien är erfarna legitimerade gymnasielärare som är behöriga i ämnet samhällskunskap. Med erfaren lärare avses lärare som har minst fem års lärarerfarenhet.³¹⁸ Två av dem hade vid undersökningstillfället arbetat ungefär 8 år, medan den tredje hade arbetat i över 30 år. Lärarna har i studien fått fingerade namn. De kallas för Erik, Anna och Lena.

Urvalet av lärare är inte gjort i syfte att dessa ska vara representativa för samhällskunskapslärare som undervisar nyanlända på språkintrödn. Jag har gjort ett riktat urval eftersom undersökningen bygger på att lärarna är ämnesbehöriga och erfarna, både som lärare generellt och som lärare för nyanlända elever. Detta på grund av att såväl svensk som anglosaxisk forskning pekar på att erfarna lärare med

³¹⁴ Jag har skrivit en licentiatuppsats (Odenstad, 2010). Det insamlade empiriska material som ingår i min avhandling motsvarar således andra delen av min doktorandutbildning. Avhandlingen är fristående från min licentiatuppsats både avseende material och forskningsfält.

³¹⁵ Se t.ex. Tsagari & Cheng (2017); Marton et al. (1999).

³¹⁶ Esaiasson et al. (2007) s. 284ff. Se även Kvale & Brinkmann (2014).

³¹⁷ Teorell & Svensson (2007) s. 88; Esaiasson et al. (2007) s. 343.

³¹⁸ Schüllerqvist & Osbeck (2009).

goda ämneskunskaper ofta gör medvetna ämnesdidaktiska val och omformar sin undervisning utifrån de omständigheter som råder.³¹⁹

För att få ett relevant empiriskt underlag söktes således lärare som hade relativt lång erfarenhet av att undervisa nyanlända elever på språkintröduktion. De lärare som ingår i studien har arbetat med nyanlända elever sedan år 2011, då språkintröduktion infördes.³²⁰ Två av lärarna hade vid undersökningstillfället delar av sin tjänst på språkintröduktion, men de undervisade mestadels på nationella program. En lärare hade hela sin tjänst inom olika intröduktionsprogram. Lärarna är behöriga och legitimerade lärare i samhällskunskap samt ett annat ämne. För att inte riskera att någon lärare kan identifieras anges inte deras ämneskombinationer, vilket inte heller är centralt för studiens upplägg.

Lärarna som deltar i studien arbetar på kommunala gymnasieskolor i Storstockholmsområdet. Hur stort antal nyanlända elever som kommuner tar emot skiljer sig från kommun till kommun. För att hitta lärare som hade undervisning i en hel klass i ämnet samhällskunskap behövdes relativt stora skolor. Organisationen av nyanlända elever skiljer sig också från kommun till kommun. Vissa kommuner väljer att ha speciella skolor för nyanlända, medan andra kommuner har språkintröduktion som en egen enhet inom den ordinarie gymnasieskolan. Det sistnämnda organisationssättet gäller för de skolor som ingår i denna studie.

Att hitta lärare vars behörighet och erfarenhet överensstämde med avhandlingens undersökningsfokus var en komplicerad process. En mängd förfrågningar gjordes till olika skolor. Det fanns dock flera parametrar som försvårade. För det första finns ingen fast organisation kring språkintröduktion vilket gör att upplägget kan se olika ut. Vissa skolor fokuserar till exempel på svenskundervisning vilket gör att eleverna inte alltid erbjuds en särskild kurs i samhällskunskap. För det andra var det svårt att hitta behöriga erfarna lärare. I kontakter med

³¹⁹ Se t.ex. Martin (2008); Wineburg (2001); Nilsson (2009); Bernmark-Ottosson (2009).

³²⁰ Lärarna hade även undervisat nyanlända elever inom IVIK, Individuellt program intröduktionskurs, som fanns innan 2011 års läroplan trädde i kraft.

olika skolor framkom att det fanns lärare som undervisade i samhällskunskap på språkintröduktion, men de hade inte alltid rätt behörighet och var därmed inte aktuella eftersom jag sökte behöriga samhällskunskapslärare. Ett antal rektorer var inte intresserade av att skolan deltog. Andra rektorer var positivt inställda till studien, men de aktuella lärarna tackade nej. De orsaker som angavs från såväl rektorer som lärare var främst tidsbrist och att de nyanlända eleverna mest läser ämnet svenska. Av svaren framkom också att lärarna själva inte ansåg att de hade någon "bra" undervisning på grund av att de antingen inte hade "riktig" samhällskunskapsundervisning på skolan eller att de inte var utbildade i ämnet samhällskunskap.

En av studiens begränsningar skulle kunna vara att de lärare som deltar är engagerade samhällskunskapslärare, som känner sig relativt trygga i sin lärarroll. Å andra sidan är studiens syfte att visa hur undervisning kan framträda, det vill säga studien kan betraktas som ett nedslag i en skolsituation där behöriga samhällskunskapslärare undervisar nyanlända elever på språkintröduktion.

En annan begränsning är att det är få lärare som har intervjuats. Istället för att intervjua fler lärare gjordes bedömningen att det var mer givande att göra uppföljande intervjuer samt direktobservationer och textanalys av skrivna dokument. Detta förfarande har utgjort en fördel i forskningsprocessen eftersom materialbearbetningen från de första intervjuerna samt klassrumsobservationer och skriftliga dokument kunde användas som underlag för de uppföljande intervjuerna.

Erik, Anna och Lena har intervjuats utifrån en och samma intervju-manual.³²¹ Därmed finns det underlag att jämföra deras svar. Intervjuerna var semistrukturerade. Samtliga teman som ingick i intervju-manualen har besvarats, men i något olika ordning och med olika följdfrågor beroende på respektive lärares svar. Vid intervjuerna fick lärarna berätta utifrån intervju-manualens teman. Min roll var snarare att styra upp och täcka in samtliga teman och att genom följdfrågor få fördjupande svar från respondenterna.

³²¹ Se bilaga 2.

Totalt gjordes fem djupintervjuer med tre lärare. Erik intervjuades vid två tillfällen. Den första intervjun gjordes i maj 2014. Under höstterminen 2014 genomfördes klassrumsobservationer i den samhällskunskapskurs som Erik hade. Efter avslutad kurs gjordes i december 2014 en uppföljande djupintervju då Erik reflekterade kring sin undervisning och bedömning. Denna intervju blev en summering av den kurs som jag hade följt genom klassrumsobservationer. Vid detta tillfälle tog han också med sig elevernas prov och reflekterade kring dessa i relation till sin betygsättning.

Anna intervjuades också vid två tillfällen. Den första intervjun gjordes i mars 2014 med fokus på kartläggning av elever och kontexten kring språkintröduktion. Vid den andra intervjun följdes nya frågor upp som hade uppkommit vid det första intervjutillfället. Den andra intervjun genomfördes i maj 2014 och gjordes enligt samma intervju-manual som användes vid intervjuerna med Erik respektive Lena.

Lena intervjuades vid ett tillfälle, i maj 2014. Av praktiska skäl blev det ingen uppföljande intervju med Lena. Lena delade däremot med sig av material som visar hur hon arbetar i klassrummet. Jag fick också tillgång till lektionsanteckningar, där hon, lektion för lektion, under tio veckor hade skrivit ner vad som hände på lektionerna och hur det gick. Det var korta spontana reflektioner, som gav en inblick i undervisningens innehåll och metod samt hur det praktiskt förlöpte. Kommentarererna tycktes inte vara tillrättalagda då Lena hade noterat både det som fungerade och det som inte fungerade samt tankar om varför det blev som det blev.

De dokument som respektive lärare tog med sig till intervjutillfället bearbetades under intervjuerna, det vill säga läraren fick berätta om vad han eller hon hade tagit med sig. Läraren fick även förklara varför just detta material valdes ut och på vilket sätt det används i undervisning och bedömning. Om läraren exempelvis hade tagit med sig prov fick denne förklara provets uppbyggnad och innehåll och berätta hur vederbörande hade tänkt kring provet och hur det används. Följdfrågor ställdes för att få läraren att utförligt beskriva och förklara.

Intervjuerna genomfördes på respektive lärares skola i ett mindre rum där intervjun kunde genomföras ostört och utan tidspress. Vid intervjutillfällena fördes anteckningar och intervjuerna spelades även in. Direkt i anslutning till intervjutillfället transkriberade jag respektive intervju. Allt skrevs ner, även skratt och hummanden, eftersom även stämningen och sättet att berätta skulle vara möjligt att fånga upp vid analysarbetet.

De lärare som deltog i undersökningen var mycket konkreta i sina beskrivningar av undervisning och bedömning. De berättade hur de önskade att undervisningen skulle vara och vilka ambitioner de har, men de påpekade även att det inte alltid blev som de själva önskade. De lärare som deltog i undersökningen pekade ofta på faktorer som gör att de inte alltid kan följa kursplanen eller sina egna intentioner fullt ut. De betonade flera praktiska omständigheter kring elevgrupp, tidsram och organisation, vilka skapade svårigheter och begränsningar i deras undervisning.

Intervjuerna med lärarna gav på flera punkter en likartad bild av hur undervisning av nyanlända elever i samhällskunskap fungerar. Likartade erfarenheter kom till uttryck. Däremot skilde sig lärarna något åt när det gäller undervisning och bedömning. Det empiriska materialet gav således upphov till att både likheter och skillnader kunde lyftas fram. För att få en ökad förståelse för undervisningens praktik ansågs andra metodinsamlingar som observationer och dokument vara mer relevanta än fler intervjuer.

4.2.2 Klassrumsobservationer

Direktobservationer har inte varit vanligt inom statsvetenskap.³²² Det förekommer däremot mer frekvent inom det pedagogiska forskningsfältet. Teorell och Svensson menar dock att direktobservation är en underskattad metod inom statsvetenskapen.³²³ Eftersom forskaren själv deltar och därmed ser vad som sker, istället för att enbart förlita

³²² Se Gustafsson (2016) som exempel på en statsvetenskaplig avhandling där fältstudier har använts som metod.

³²³ Teorell & Svensson (2007) s. 87f.

sig på de beskrivningar som intervjupersoner ger, utgör intervjuer och observationer ett gott komplement till varandra. Observationsstudier är vidare ett sätt att studera ett naturligt sammanhang och få kunskap om vad människor gör. Observationer ger även tillgång till icke-verbal data.³²⁴

Ett klassrum är en sluten miljö så till vida att det inte är ett rum som vem som helst har tillträde till. Att som forskare få tillträde till ett sådant fält är inte alltid lätt. Det gäller att få förtroendet att dels närvara, dels låta observationerna ingå som empiriskt material i en forskningsanalys.³²⁵

Klassrumsobservationerna gjordes hos Erik. Den första intervjun med Erik ägde rum i maj 2014. Jag kontaktade honom några veckor senare och jag fick då tillåtelse att göra klassrumsobservationer under den samhällskunskapskurs som han skulle ha på språkintrödn under höstterminen 2014. Direkt i anslutning till att kursen tog slut genomfördes i slutet av december 2014 den andra intervjun med Erik, där han fick reflektera kring kursen. Vid det andra intervjutillfället tog han också med sig examinationsuppgifter (prov) som den aktuella klassen hade skrivit. Utifrån proven resonerade han om olika elevers provsvar. Eftersom jag hade varit med och observerat klassen kunde jag nu lättare se vilka svar elever kan ge utifrån den undervisning de hade haft och utifrån deras olika förutsättningar.

Observationerna genomfördes en 60-minuterslektion per vecka under en hösttermin bestående av 18 veckor. Totalt hade eleverna ca 60 timmar under terminen, vilket motsvarar hela kursen i samhällskunskap på språkintrödn.³²⁶ Valet att delta en lektion i veckan under en termin istället för att följa varje lektion under några veckor gjordes

³²⁴ Teorell & Svensson (2007) s. 87f.; Esaiasson et al. (2007) s. 343ff.

³²⁵ Gustafsson & Johannesson (2016) s. 31f.; Bryman (2002) s. 278ff.

³²⁶ Observationerna påbörjades ett par veckor in på terminen eftersom läraren i början av kursen först ville lära känna eleverna. Dessutom förklarade läraren att det i augusti oftast råder en osäkerhet kring gruppammansättning och antal elever, vilket innebär att elever börjar och slutar.

i syfte att undersöka hur en hel kurs är upplagd.³²⁷ Avhandlingens forskningsfrågor är av sådan natur att centrala delar skulle kunna gå förlorade om enbart *ett* kunskapsområde av kursen hade varit i fokus för observationerna. Frågan om hur olika medborgarskapsdimensioner kommer till uttryck skulle då begränsas till att avse ett visst moment. Detta skulle i sin tur leda till att intervjuerna och klassrumsobservationerna inte skulle vara lika komplementära eftersom lärarna i intervjuerna berättar om hela kursen. Upplägget med klassrumsobservationer under en hel kurs gav möjlighet att i praktiken studera det som läraren berättade om vid den första intervjun, till exempel hur kursen läggs upp och varför, vilka kunskapsområden som behandlas och vilka bedömningsformer som används. Den uppföljande avslutande intervjun gjorde att läraren även fick möjlighet att själv reflektera över hela kursen.

Om observationerna hade genomförts under en begränsad period finns det vidare en risk att just denna del av kursen hade speglat en viss form av arbetssätt och bedömning och en viss form av samhällskunskap. Att dra slutsatser om samhällskunskapsämnet och bedömning av nyanlända elever och deras särskilda situation hade riskerat att bli missvisande. Att följa hela kursen gav även möjlighet att se en utvecklingsprocess.

En begränsning med att inte observera varje lektion är att aktiviteter som påbörjas under en lektion inte följs upp på plats i klassrummet av mig som forskare. Detta utgjorde dock av två skäl inga större problem. För det första hänvisade Erik på ett naturligt sätt i sin undervisning till föregående lektion genom att be eleverna att berätta vad de gjorde förra lektionen eller på annat sätt haka i föregående lektion. På samma sätt förklarade läraren oftast för eleverna vad nästa lektion skulle handla om eller hur de skulle gå vidare. För det andra genomfördes efter respektive lektion ett kort samtal med läraren. Dessa informella intervjuer gav Erik möjlighet att kommentera lektionen, till

³²⁷ Att närvara vid varje lektion under en hel termin var inte aktuellt, dels på grund av att det skulle bli för omfattande, dels på grund av att det skulle bli jobbigt för läraren (och eleverna) att hela tiden ha en forskare i klassrummet. Att delta en lektion per vecka framstod därför som lämpligt.

exempel om den gick som planerat, men också möjlighet för mig att fråga vad de hade gjort föregående lektion och vad som skulle ske nästkommande. Att Erik i klassrummet kommenterade föregående och kommande lektioner i kombination med att han och jag kort stämde av efter varje klassrumsobservation bidrog till att jag fick en god inblick i hela kursen, även om jag inte deltog vid varje lektionstillfälle.

Deltagande observationer kan ha olika karaktär och utförande avseende miljö, tid samt forskarens öppenhet och närvaro.³²⁸ I föreliggande fall genomfördes observationerna i en naturlig miljö, det vill säga i det klassrum som läraren och eleverna hade blivit tilldelade och på de tider som fanns i schemat. Observationerna gjordes med öppna avsikter, det vill säga jag var närvarande som forskare och observationernas syfte var känt. Läraren var dock mer insatt i syftet än eleverna, eftersom läraren tidigare hade blivit intervjuad. Eleverna fick enbart information om att jag forskar om nyanlända elever som läser samhällskunskap och att jag skulle besöka dem under ett antal lektioner. Avsikten med observationerna var således öppna, men inte fullt ut eftersom detaljerna kring undersökningen, som till exempel analysredskap, inte var kända för deltagarna.

Vid öppna deltagande observationer, där det är känt att forskaren är på plats, kan det självklart uppstå vissa validitetsproblem i form av att personerna som deltar förändrar sitt beteende på grund av forskarens närvaro.³²⁹ För att minska risken att min närvaro i klassrummet påverkade lärarens undervisning valde jag att följa hela kursen. Läraren gav sitt medgivande till att jag fick komma när jag önskade under kursens gång. Jag meddelade dock alltid minst en dag i förväg att jag skulle komma. Regelbundenheten i observationerna och det faktum att läraren inte exakt visste vilken dag jag kom, förrän ibland en dag i förväg, bidrog troligen till att det blev svårare att göra tillrättalagda lektioner på grund av min närvaro. Vissa av eleverna var dessutom såpass frimodiga att jag troligen hade hört dem fråga läraren om varför de hade undervisning på ett visst sätt när jag var där och på ett

³²⁸ Esaiasson et al. (2007) s. 346.

³²⁹ Esaiasson et al. (2007) s. 347.

annat sätt annars. Jag fick inte intryck av att det var "riggade" lektioner utan läraren var lugn och lät mig ta det som det var. Jag upplevde inte heller att eleverna påverkades av min närvaro. Första gången jag var på plats var de nyfikna, men efter ett par gånger blev de vana vid att jag kom.

Den fysiska klassrumsmiljön utgjordes av ett normalstort klassrum med 32 bänkar som var placerade två och två, ibland tre och tre, vända framåt mot katedern. Förutom bänkar, stolar och kateder innehöll klassrummet några tavlor på väggarna, en whiteboard samt en "datorkanon".

Elevgruppen bestod av cirka 20 elever, något fler pojkar än flickor. Det går inte att ange exakt antal elever som deltog i kursen eftersom elevantalet förändrades under kursens gång. Det beror på att en elev till exempel får avslag på en ansökan om att få stanna i Sverige och därmed inte går kvar eller att en elev tillkommer. Det var sällan som samtliga elever var på plats utan antalet varierade mellan 12-19 elever under de observationer som genomfördes. Vanligen deltog 16-17 elever. Läraren kommenterar i den efterföljande intervjun att det hade varit god närvaro på kursen.

Under observationerna satt jag i en skolbänk långt bak i klassrummet, bakom alla elever. Den placeringen valdes dels för att ha överblick över hela klassrummet, dels för att minimera risken att störa undervisningen, då eleverna inte kunde se mig, med mindre än att de aktivt vände sig om. Jag lade mig inte i undervisningen och läraren använde inte mig som en resurs i klassrummet. Jag är utbildad samhällskunskapslärare, men i klassrummet satt jag i egenskap av forskare.³³⁰

Under lektionerna var jag således en betraktare som inte pratade med eleverna utan jag intog rollen som icke-deltagande observatör. Detta val gjordes utifrån att de inte skulle se mig som ännu en lärare i klassrummet. Detta var viktigt dels för att inte missa viktiga observationer, dels för att inte skapa en relation till eleverna.

³³⁰ Esaiasson et al. (2007) s. 358 skriver om vikten av att inte "go native".

Ett annat led i att inte få en relation till eleverna var att jag inte hade tillgång till namnlistor. Jag skrev inte heller upp elevernas namn eftersom jag inte hade för avsikt att studera enskilda elever. I fältanteckningarna anges enbart om det är en pojke eller en flicka som svarar. Där anges även om det är en och samma elev som är aktiv och uttrycker sig flera gånger eller om det är flera elever som kommer till tals. Eleverna ingår i studiens material så till vida att de är med i klassrummet när observationerna sker och de interagerar med läraren och varandra, men enskilda elevers insatser är inte i fokus. Vidare har inga intervjuer gjorts med eleverna. Hur eleverna betraktar ämnet samhällskunskap eller medborgarskapsbegreppet ingår inte i studiens syfte och kan därför inte heller besvaras.

Inga inspelningar gjordes i klassrummet, varken ljud eller bild. Det fanns flera skäl till detta. För det första fanns det en risk att detta skulle störa och påverka undervisningen. För det andra bedömdes det inte vara nödvändigt för analysen. Det är inte själva interaktionen som är central. Det skulle även vara etiskt svårare att motivera inspelningar av lektionerna.

Dokumentationen av klassrumsobservationerna har skett genom förlöpande anteckningar av vad som sker i klassrummet. Kontinuerliga anteckningar fördes under respektive lektion i kronologisk ordning utifrån vad som hände från lektionens början till dess slut. Fältanteckningarna renskrevs i direkt anslutning till själva lektionen i syfte att komma ihåg så mycket som möjligt. Att föra noggranna och detaljerade kronologiska fältanteckningar som renskrivs i direkt anknytning till själva observationstillfället kan minska risken för feltolkningar vid analysarbetet.³³¹

Anteckningarna omfattar innehållet i lektionen, vad lärare och elever uttrycker muntligt och hur undervisningen har gått till samt praktiska omständigheter. Vidare antecknades antal elever, hur de sitter, hur läraren presenterar innehållet för lektionen, vilka begrepp och fråge-

³³¹ Esaiasson et al. (2007) s. 347-354.

ställningar som bearbetas, vilka uppgifter eleverna gör, hur de arbetar (exempelvis högläsning, värderingsövning eller lärargenomgång) samt hur lång tid olika delar tar.

Erik använde ofta whiteboardtavlan. Allt som skrevs på tavlan dokumenterades. Till stor del skrevs även lärarens respektive elevernas frågor och svar ner. Då jag skriver fort kunde mycket antecknas utan att helheten förlorades. Jag skrev dock inte ner varje ord som sades i klassrummet. Om elever och lärare till exempel hade en diskussion som pendlade fram och tillbaka noterade jag vad den handlade om, hur den förlöpte, om diskussionen fick nya perspektiv, på vilket sätt elever bidrog och hur läraren sammanfattade diskussionen.

Det var en fördel att som samhällskunskapslärare vara väl insatt i själva skolämnet. Oavsett vad Erik tog upp i sin undervisning var innehållet känt och därmed kunde fokus läggas på att notera vilka begrepp som berördes och hur dessa definierades, hur de uppfattades av elever och hur de diskuterades.

4.2.3 Skriftligt undervisnings- och bedömningsmaterial

Undervisnings- och bedömningsmaterial är relevant material eftersom innehållet i dessa kan skapa förståelse för hur medborgarskapande sker. Examinationsuppgifternas innehåll och form påverkar såväl elevernas lärande som lärarnas undervisning, så kallad *washbackeffekt*.³³² Prov påverkar även elevers syn på både kunskap och själva ämnet.³³³ Det faktum att elever är i stort behov av att få ett godkänt betyg för att kunna fortsätta sina studier på gymnasieskolans nationella program utgör ännu ett argument för att undersöka bedömningsmaterial.

Lärarna uppmanades att till intervjuerna ta med sig exempel på undervisnings- och bedömningsmaterial, men vad de tog med sig var upp till dem själva. Urvalet var således deras eget. Detta ledde till att

³³² Tsagari & Cheng (2017).

³³³ Se t.ex. Peck & Seixas (2008); Ramsden (2008).

analysmaterialet består av varierande former av dokument med olika karaktär. I det empiriska materialet finns exempel på skriftliga prov, begreppsförhör, lektionsupplägg, lektionsanteckningar, undervisningsmaterial, kartläggningsmaterial, läroböcker samt fortbildningsmaterial.³³⁴ Det sistnämnda tog lärarna, på eget initiativ, med sig för att visa att arbetet med nyanlända elever innebär att de har utbildat sig inom språkutvecklande arbetssätt.

Det faktum att lärarna själva valde vilket material de tog med sig till respektive intervju innebär både för- och nackdelar. Fördelen är att lärarna lyfter fram olika typer av material vilket ger bredd och djup åt forskningsmaterialet. Att materialet var självvalt kan även avspegla lärarnas egen bild av sin undervisning. Nackdelen är att materialet inte är direkt jämförbart mellan de olika lärarna. En annan nackdel är att lärarna kunde välja att lyfta fram material som de själva var nöjda med. Å andra sidan skulle detta kunna ske ändå eftersom det inte går att kontrollera vilket material lärarna använder och studien bygger på frivillighet.

Att materialet inte är direkt jämförbart har inte varit något stort problem eftersom syftet med analysen inte är att exempelvis jämföra olika lärares prov. Syftet är att undersöka hur samhällskunskapsämnet kommer till uttryck utifrån olika medborgarskapsdimensioner under särskilda omständigheter. Att det finns en stor bredd i materialet kan därför istället bidra till att olika aspekter framträder.

Under intervjuerna fick respektive lärare visa, förklara och samtala kring de dokument som de hade tagit med sig. Det gjordes oavsett om det handlade om undervisningsmaterial, kartläggningsmaterial, prov, läroböcker eller fortbildningsmaterial. Frågor som behandlades var varför materialet används, hur det är uppbyggt och hur materialet fungerar i undervisningen. I det empiriska materialet ingår alltså dokument som lärarna för det första själva har bidragit med och för det andra har fått tillfälle att kommentera och samtala kring under respektive intervju.

³³⁴ Se bilaga 1.

Ett exempel kan illustrera hur material användes under en intervju. Jag frågar vad läraren har tagit med sig och läraren visar bland annat skriftliga prov som vederbörande hade haft med eleverna. Läraren förklarar hur de är uppbyggda, varför frågorna är utformade som de är och hur de fungerar för eleverna. Läraren visar även elevsvar för att illustrera olika nivåer på svaren och hur olika elever kan besvara uppgifterna. Att ta del av autentiska elevsvar var givande eftersom det gav en bild av hur den praktiska skolsituationen kan framträda. Av etiska skäl hade jag ingen vetskap om vilka eleverna var. Eftersom elevsvar inte står i fokus för undersökningen fann jag inte heller någon anledning att fråga eleverna om jag fick ta del av deras svar eftersom jag inte har med exempel på elevsvar i avhandlingen.

4.2.4 Styrdokument och policydokument

Studiens empiriska material består även av olika styr- och policydokument i form av lagar, förordningar, läroplaner, kursplaner, Skolverkets allmänna råd och andra skrifter som skolmyndigheter har gett ut. Eftersom lärare är skyldiga att följa styrdokumentet är dessa relevanta att studera. Urvalet av styr- och policydokument har styrts av studiens syfte och forskningsfrågor med avsikt att öka förståelsen för den kontext som undervisning och bedömning ingår i. De styr- och policydokument som används i avhandlingen förtecknas under referenser.

Styr- och policydokumentet har analyserats i relation till övrigt empiriskt material. Vid intervjuerna fick lärarna till exempel reflektera kring kursplanen i ämnet samhällskunskap för grundskolan, det vill säga den kursplan som lärarna på språkintröduktion ska följa. Dokumentet har däremot inte analyserats utifrån medborgarskapsdimensionerna utan styr- och policydokumentet ska ses som en del av den kontext som undervisning och bedömning sker inom.

4.3 Etiska överväganden

De lärare som har bidragit till denna avhandlings empiriska material har valt att delta på frivillig basis. Lärarna har fått skriftlig och munt-

lig information om undersökningen och de har därefter samtyckt till att ingå i en vetenskaplig studie. De har även fått löfte om att de inte ska kunna identifieras.³³⁵ Därför anges varken deras namn eller skola.

Storstockholmsområdet utgörs av ett stort geografiskt område med många utbildade samhällskunskapslärare. Däremot är det inte lika många av dessa som undervisar nyanlända. För att inte riskera att någon av lärarna identifieras anges inte deras ämneskombinationer. Denna information fyller inte heller någon egentlig funktion eftersom det är ämnet samhällskunskap som står i centrum.

Avseende klassrumsobservationerna gav läraren i fråga sitt samtycke till att jag deltog på lektioner under kursens gång. Vidare uttryckte läraren sitt förtroende för mig som forskare och att jag använder det empiriska materialet på ett omdömesgillt sätt. Jag fick fria händer att komma när jag önskade, med undantag för de första veckorna då läraren själv ville lära känna eleverna. Som tidigare har beskrivits valde jag dock att alltid meddela i förväg att jag kom till lektionen.

När det gäller de etiska övervägandena avseende elevernas medverkan gjordes bedömningen att det räckte att de blev informerade om att jag forskade kring undervisning av nyanlända elever som läser samhällskunskap och att jag skulle få tillfälle att vara med under kursens gång. Eleverna var i gymnasieåldern och det bedömdes inte nödvändigt med vårdnadshavares tillstånd. Varken ljud- eller filminspelning gjordes och inga fotografier togs. Jag använder inte heller något som eleverna har skrivit, exempelvis prov, i resultatanalysen. På grund av omständigheterna kring språkintröduktion är elevgruppen inte stabil utan elever tillkommer och elever slutar under kursens gång. Därför fanns det elever som var med under hela kursen medan andra bara var med under några lektioner. Jag fick aldrig tillgång till klasslistor med namn, födelseår eller liknande. Jag lärde inte känna eleverna och skrev aldrig ner deras namn. Ingen elev lämnade ifrån sig något skrivet material till mig och de blev inte intervjuade.

³³⁵ Bryman (2002) s. 130f.; Esaiasson et al. (2007) s. 290.

Efter denna genomgång av studiens metod och material återvänder jag till mina teoretiska utgångspunkter och hur de används för att formulera undersökningens analysredskap.

4.4 Analysredskap

Tre dimensioner av medborgarskap ligger till grund för analysen av samhällskunskapsundervisning av nyanlända elever. Analysredskapet byggs kring *rättighets-*, *deltagande-* och *identitetsdimensionerna*. Den första handlar om medborgares rättigheter och skyldigheter. Den andra om olika former av deltagande eller möjlighet till deltagande och den tredje om identitet och känsla av tillhörighet.³³⁶

Medborgarskapet har dessutom en vertikal och en horisontell dimension, det vill säga det råder vissa förhållanden mellan medborgarna och staten (vertikalt), respektive mellan de olika medborgarna (horisontellt).³³⁷ Dessa underdimensioner ingår också i analysen.

I analysarbetet har det empiriska materialet i form av intervjuer, klassrumsobservationer samt undervisnings- och bedömningsmaterial relaterats till de tre dimensionerna.³³⁸ Det har gjorts i växelverkan mellan teori och empiri vilket i sin tur har lett till att nya mönster har upptäckts som i sin tur har gjort att analysarbetet har fortsatt utifrån den nya förförståelsen.

För det första analyseras *rättighetsdimensionen* som handlar om medborgares rättigheter och skyldigheter. Rättighetsdimensionen delas in i tre underkategorier, nämligen civila, politiska och sociala rättigheter. *Civila rättigheter* innefattar till exempel åsiktsfrihet, yttrandefrihet och rätten till egendom. *Politiska rättigheter* innebär att medborgare har rätt till politiskt deltagande, som rösträtt och valbar-

³³⁶ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

³³⁷ Andersen (2004) s. 23.

³³⁸ Styrdokument och policydokument har inte analyserats utifrån de tre dimensionerna utan dessa dokument betraktas i avhandlingen som en del av de kontextuella faktorer som lärare har att förhålla sig till. Innehållet i styrdokumentet jämförs däremot med den undervisning och bedömning som görs och därmed även i relation till den övergripande frågan om skolans betydelse för elevers medborgarskapande.

het till parlament eller andra former av politisk maktutövning. *Sociala rättigheter* handlar om exempelvis rätt till utbildning, sjukvård och omsorg, det vill säga olika former av ekonomisk och social välfärd.³³⁹ De medborgerliga rättigheterna innefattar såväl formella juridiska institutionaliserade rättigheter som mer informella. Därför ingår både formella och mer informella rättigheter i analysen. Rättighetsdimensionen innefattar inte enbart rättigheter utan medborgare har även skyldigheter. Exempel på skyldigheter som medborgare ska uppfylla är att följa landets lagar och betala skatt. Andra saker som kan innefattas i dessa skyldigheter är skolplikt och att skapa någon form av egen försörjning genom arbete. Skyldigheterna kan även vidgas till att omfatta att medborgarna förväntas följa grundläggande demokratiska värderingar.³⁴⁰ Följaktligen ingår både rättigheter och skyldigheter i analysen av det empiriska materialet i syfte att undersöka om och på vilket sätt rättighetsdimensionen kommer till uttryck i undervisning och bedömning i ämnet samhällskunskap.

För det andra analyseras *deltagandedimensionen*, som innefattar socialt och politiskt deltagande i samhället, både formella och informella deltagandeformer. Exempel på deltagande kan vara att delta i val eller att delta i en förening eller andra sociala sammanhang.³⁴¹ Till skillnad från rättighetsdimensionen, där det handlar om att medborgare har en rättighet att rösta handlar deltagandedimensionen mer om en känsla av delaktighet, att kunna vara med och påverka, till exempel genom att delta i diskussioner som handlar om samhällsföreteelser. Det kan också innebära att delta i och ha möjlighet att påverka sin arbetsplats eller skola. Det är således en sak att ha formell rättighet att delta, men det behöver inte innebära verkligt inflytande eller möjlighet att påverka. Såväl den reella möjligheten som känslan av att kunna delta kan ha betydelse för i vilken mån man känner sig som medborgare på lika villkor. I detta sammanhang ingår även känslan av att vara marginaliserad, vilket i sin tur förhåller sig till känslan av att ha möjlighet att delta i och påverka samhället.

³³⁹ Marshall (1950).

³⁴⁰ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). Se även Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011).

³⁴¹ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

För det tredje analyseras *identitetsdimensionen* som handlar om hur en medborgare i ett samhälle känner sig respekterad och erkänd av såväl staten som andra medborgare. Här åsyftas den egna uppfattningen av sig själv som medborgare, men även i relation till andra, vilket alltså relaterar till både den horisontella och den vertikala dimensionen. Inom identitetsdimensionen är det centralt att man som medborgare har en känsla av tillhörighet, men även att man känner tillit till såväl statens institutioner som till övriga medborgare i samhället. Hur medborgare betraktas av andra kan i sin tur påverka hur individer ser på sig själv som medborgare och sin roll i samhället, vilket är relevant i relation till ett mångkulturellt samhälle. Identitetsdimensionen innefattar en subjektiv känsla av identitet, men även en känsla av samhörighet i relation till andra människor och samhället i stort. Denna kollektiva samhörighetskänsla är kopplad till den subjektiva identitetskänslan.³⁴² I analysen har frågor kring identitet och gemenskap diskuterats i relation till undervisningens och skolans roll. I avhandlingen innefattar den tredje dimensionen således identitet och känsla av samhörighet.

I min avhandling gör jag en utvidgning i tolkningen av identitetsdimensionen, nämligen avseende hur man betraktar en ”god medborgare”.³⁴³ Jag menar att den gode medborgaren innefattar alla tre dimensionerna, och inte enbart kan hänföras till identitetsdimensionen. Detta baseras på att den gode medborgaren följer rättigheter och skyldigheter som ligger under rättighetsdimensionen, vilket är ett led i att bli en deltagande medborgare. Detta kan i sin tur påverka en medborgares identitet gentemot såväl staten som andra medborgare. Jag anser följaktligen att de tre dimensionerna påverkar varandra och i detta fall bör betraktas som en helhet.

Avhandlingens fokus ligger på hur olika medborgarskapsdimensioner kommer till uttryck i undervisning och bedömning. Emellertid kan man inte bortse från styrdokumentens krav eller de praktiska förutsättningar som råder i form av skolans organisation, antal timmar och

³⁴² Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

³⁴³ Jfr. Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

elevsammansättning. Det går inte heller att bortse från att lärare har olika erfarenheter och värderingar samt olika syn på ämnet och kunskap. Det finns således flera kontextuella faktorer som påverkar den undervisning som äger rum.

Ett statsvetenskapligt perspektiv, med begreppet medborgarskap i fokus, kompletteras i avhandlingen med ett ämnesdidaktiskt perspektiv, med dess reflektion över olika val, exempelvis kring undervisningens innehåll och form. Eftersom undervisningssituationerna varierar beroende på till exempel vilken elevgrupp man undervisar eller vilka förutsättningar man har behöver lärare anpassa sin undervisning utifrån olika undervisningsförhållanden.

För att få syn på vilka medborgarskapsdimensioner som framträder i undervisningen används de ämnesdidaktiska frågorna *vad?*, *hur?*, *varför?* och *för vem?* som analysredskap. Att använda ämnesdidaktikens frågor som analysredskap motiveras med att de val som lärare, mer eller mindre medvetet, gör påverkar den undervisning och bedömning som sker i klassrummet. Detta påverkar i sin tur eleverna och i förlängningen sannolikt deras syn på medborgarskap och framtida medborgarroll.

Vad-frågan handlar om undervisningens innehåll, *hur-frågan* om undervisningens utformning och *varför-frågan* om syftet med undervisningen. Detta görs i relation till gruppen nyanlända elever på språkintröduktion, som då motsvarar *för vem-frågan*.

Vad? innefattar det ämnesinnehåll som framträder i materialet i form av kunskapsområden och begrepp. Med kunskapsområde avses olika moment eller undervisningsområden som till exempel Sveriges statskick och privatekonomi.³⁴⁴ Exempel på begrepp som används inom ämnet samhällskunskap är "makt" och "rättvisa", men även begrepp som "proposition" eller "inflation". *Hur?-kategorin* innefattar undervisningens och bedömningens form. I detta ingår bland annat olika förmågor och färdigheter, som att analysera, tänka kritiskt och argu-

³⁴⁴ Begreppet kunskapsområden används även i andra studier. Se t.ex. Odenstad (2010); Vernersson (1999); Bjessmo (1994). I kursplanen för grundskolan anges *centralt innehåll*.

mentera. Här är mina ämnesdidaktiska profiler *orienteringsämne*, *analysämne* och *diskussionsämne* relevanta.³⁴⁵ Med begreppet *orienteringsämne* menas att eleverna informeras om hur samhället är organiserat, bland annat genom att elever får kunskap om olika begrepp och institutioner. *Analysämnet* innefattar förmågor som att förklara orsaker och konsekvenser och att kunna jämföra fenomen ur olika perspektiv. Samhällskunskap som ett *diskussionsämne* innebär att eleverna reflekterar och argumenterar kring någon fråga. Eleverna motiverar sina svar och resonerar med underbyggda argument. Dessa ämnesdidaktiska profiler ska inte ses som isolerade från varandra utan de kan samverka.³⁴⁶

Varför? kopplas samman med Roger Olssons begrepp *samhällsanpassande* och *samhällsförändrande målsättning*.³⁴⁷ Den samhällsanpassande kategorin handlar om att elever ska få en kompetens som gör att de klarar sig i samhället och inte blir lurade eller på annat sätt råkar illa ut. Undervisningen ska också bidra till att eleven blir en ”god” medborgare som är lojal med det rådande samhället, sköter sina medborgerliga rättigheter och skyldigheter och anpassar sig till samhällets lagar, demokratiska värderingar och normer. Här ska elever lära sig medborgerliga rättigheter och skyldigheter och vad som är rätt och fel. Detta till skillnad från den samhällsförändrande kategorin som mer sätter fokus på att skapa aktiva och kritiska medborgare som har kunskaper och ett intresse av att engagera sig i att förändra samhället. För att kunna påverka samhället behöver de bland annat kunna argumentera och ta ställning.³⁴⁸

En annan central aspekt när det gäller varför-frågan utgörs av att elever är i behov av att få ett godkänt betyg på kursen för att ha möjlighet att söka vidare till högre studier. Hur bedömningsmaterial är utformat har därför betydelse eftersom dessa kan påverka dels elevernas lärande, dels lärarnas undervisning. I detta sammanhang står begreppet *kunskapssyn* i fokus. Elevernas kunskapssyn är av betydelse

³⁴⁵ Odenstad (2010).

³⁴⁶ Odenstad (2010). Se även Odenstad (2012) samt kapitel två i föreliggande avhandling.

³⁴⁷ Olsson (2016). Se även Svingby (1978) samt kapitel två i föreliggande avhandling.

³⁴⁸ Olsson (2016) s. 89-93 och 156.

och lärarna förmedlar också en viss kunskapssyn genom sin undervisning och bedömning. Detta ska dessutom sättas i relation till den kunskapssyn som kommer till uttryck i de styrdokument som lärarna ska följa vid sin bedömning och betygsättning. De ämnesdidaktiska frågorna vad? (innehåll) och hur? (utformning) har här en roll att spela i analysen av undervisnings- och bedömningsmaterial. De val lärare gör speglar värderingar om vad som är viktig kunskap och det kan i sin tur indirekt påverka elevers syn på vad det innebär att vara medborgare i Sverige.

I enlighet med Ball används ett nedifrånperspektiv, det vill säga analysen tar sin utgångspunkt i lärarnas handlande, istället för ett uppifrånperspektiv där styrdokumentet utgör utgångspunkten.³⁴⁹ Ball visar på undervisningens komplexitet genom att peka på hur styr- och policydokument i den praktiska undervisningen utgörs av ett kluster av tolkningar. Utöver styrdokumentet finns andra kontextuella faktorer av betydelse för den undervisning som bedrivs. I avhandlingen används de kontextuella dimensioner som motsvaras av Balls *situerade, materiella och externa kontexter* samt *professionella kulturer*.³⁵⁰ I denna avhandling handlar situerade kontexter om elevgruppernas sammansättning och förutsättningar, materiella kontexter avser skolorganisation och tidsramar, externa kontexter belyser krav som ställs på lärarna från kommun och skola och professionella kulturer avser lärarnas erfarenheter och värderingar.

Enligt styrdokumentet ska elever lära sig kritiskt tänkande och analysförmåga, men även ett konkret kunskapsinnehåll och samhällsvetenskapliga begrepp. Vilket innehåll som är relevant för nyanlända elever tar dels sin utgångspunkt i styrdokumentet, dels i lärarnas syn på vad elever ska eller bör lära sig. Kursplanen ger uttryck för en sak och lärarna har, mer eller mindre i enlighet med kursplanen, en ambition kring sin undervisning, men de faktiska omständigheterna kan bidra till att undervisningen i praktiken blir något annat. Eftersom den kontext som undervisningen bedrivs inom inte går att bortse från

³⁴⁹ Ball (2006); Ball et al. (2012). Se även kapitel tre i föreliggande avhandling.

³⁵⁰ Ball et al. (2012) s. 21ff.

kan kontextuella faktorer bidra till att skapa förståelse för lärarnas ämnesdidaktiska val.

Studien vilar således på tre medborgarskapsdimensioner som relateras till de ämnesdidaktiska frågorna vad?, hur?, varför? och för vem? i relation till de kontextuella omständigheter som råder. Medborgarskapsbegreppet används också i en mer normativ diskussion om vad som är önskvärt att skolan försöker bidra med avseende utbildning av framtida medborgare.

4.5 Analysarbetet

Det är lärarnas röster som framträder i det empiriska materialet i form av intervjuer.³⁵¹ Klassrumsobservationer och skriftligt undervisnings- och bedömningsmaterial bidrar till att analysen även omfattar andra infallsvinklar än lärarnas egna uttalanden. Här är det inte enbart läraren som beskriver eller drar egna slutsatser om undervisningen utan observationer och undervisnings- och bedömningsmaterial ger direkt insyn i undervisningen. Därigenom kompletterar de empiriska materialen varandra. Om läraren till exempel berättar om möjligheter och svårigheter bidrar observationerna till att det finns ett empiriskt material som "talar för sig själv". Självklart sker det dock fortfarande en tolkning av situation och kontext.

Avhandlingen har inte ett renodlat lärarperspektiv eftersom forskningsfrågorna indirekt omfattar ett elevperspektiv. Materialet innehåller många uttalanden om elever och deras situation, ur ett lärarperspektiv, det vill säga det är lärarnas tolkningar av vad eleverna gör eller hur de har det, men eleverna är också delaktiga då de utgör aktörer i klassrummet i samband med observationerna. Eleverna kommer däremot inte själva till tals i studien och därmed är det inte deras egna tolkningar av hur ämnet uppfattas som framträder i materialet. Därmed dras inga slutsatser om vad eleverna anser.

³⁵¹ Se Bergström & Ekström (2015) som kritiserar forskning som fokuserar på vad lärare berättar om sin undervisning, eftersom detta inte nödvändigtvis är vad de gör i praktiken.

Avseende studiens textbaserade empiriska material finns ett lärarperspektiv genom att lärarna själva har valt ut materialet. Likaså har lärarna under intervjuerna fått beskriva och förklara sitt material samt resonera kring kursplanen. I analysen görs även en fristående tolkning av allt skriftligt material, det vill säga materialet har dels analyserats utifrån lärarnas kommentarer, dels ur ett fristående perspektiv där materialet analyseras oberoende av lärarnas uttalanden.

Vid insamlandet av det empiriska materialet har inte studiens analysredskap varit i centrum. Lärarintervjuerna behandlade teman som hur skolan organiserar undervisning för nyanlända elever, hur läraren undervisar och bedömer elevernas kunskaper i relation till kursplanen och den praktiska skolsituationen, vilka möjligheter och svårigheter som finns, vad läraren anser viktigt att kunna i ämnet samhällskunskap samt vad eleverna enligt läraren behöver få med sig för kunskaper, förmågor och färdigheter som medborgare i samhället.³⁵² Som framgår av intervjumanualen ställdes frågor om medborgarskap och ämnet samhällskunskap, men det gjordes inte utifrån de medborgarskapsdimensioner som utgör avhandlingens teoretiska ram. Lärarna har inte direkt frågats ut om medborgarskapsdimensioner eftersom avsikten inte var att lärarna skulle tolka sin undervisning utifrån dessa. Tolkningen gjordes istället senare i analysarbetets olika steg.

Även klassrumsobservationerna gjordes utifrån syftet att studera och samla in empiriskt material om hur undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet samhällskunskap kan gå till. I observationsanteckningarna noterades inte medborgarskapsdimensioner. Dessa tolkningar gjordes senare.

Att använda medborgarskapsdimensioner och ämnesdidaktiska analysredskap först i analysarbetet är ett medvetet val. Syftet med undersökningen är inte att diskutera hur lärare ser på medborgarskapsdimensioner i samhällskunskap eller att studera hur lärare förklarar sina ämnesdidaktiska överväganden. Syftet är att, utifrån ett brett spektrum av insamlat material, ge en bild av hur samhällskunskaps-

³⁵² Se intervjumanual bilaga 2.

ämnet kan komma till uttryck utifrån ett medborgarskapsperspektiv och en specifik elevgrupp och kontext, nämligen nyanlända elever på språkintröduktion.

Analysens hermeneutiska arbetsätt innebär att analysen utförs i form av en växelverkan mellan förförståelse och förståelse och där texterna analyserats flera gånger. Vid varje analys har nya aktiva frågor ställts till materialet. Däremot har det funnits en öppenhet i analysarbetet så att inte betydelsefulla slutsatser gick förlorade på grund av allt för snäva analysredskap.³⁵³ Analysredskapen har följaktligen i viss mån byggts på efter hand, i en abduktiv process.

En faktor med betydelse för undersökningens upplägg är att det inte finns tydliga lagar och riktlinjer kring hur skolor ska organisera undervisning av nyanlända elever, vilket bidrar till att det finns stora variationer mellan skolor. Det gör också att studien blir ett nedslag i skolpraktiken och en beskrivning av hur det kan vara. Samtidigt finns styrdokument som ska följas och dessa måste skola och lärare relatera till, som att betyg ska sättas enligt kursplanen för årskurs 9. Därmed är det av intresse att få med detta perspektiv i analysen. Avsikten är dock inte att undersöka om skolan och lärarna implementerar eller uppfyller kraven utan snarare att relatera styrdokumentet till analysen av intervjuer, klassrumsobservationer samt de undervisnings- och bedömningsmaterial som lärarna använder.

Analysresultaten redovisas i två kapitel, kapitel fem om kontextuella faktorer inklusive styr- och policydokument och kapitel sex om medborgarskapsdimensioner i ämnet samhällskunskap för nyanlända ungdomar på språkintröduktion.

³⁵³ Se t.ex. Esaiasson et al. (2007) s. 237-245; Teorell & Svensson (2007) s. 100; Alvesson & Sköldberg (2008) s. 206-212.

5 Kontextuella faktorerers betydelse för undervisning och bedömning

De förutsättningar som inramar en kurs har betydelse för hur lärarna utformar sin undervisning och bedömning. I detta resultatkapitel tydliggörs kontextuella faktorer som framkommer i det empiriska materialet. Vid sidan av styrdokumentet utgörs dessa av fyra typer av kontextdimensioner. *Materiella kontexter* som här specificeras i form av kursens tidsramar och organisation. *Situerade kontexter* som elevsammansättning och elevers förutsättningar, vilket specifikt handlar om elevgruppernas heterogenitet samt språkliga och sociala aspekter. *Externa kontexter* som här avser utomstående krav som ställs på lärarna avseende främst betygsättning. *Professionella kulturer* som innefattar lärarnas erfarenheter och värderingar, vilka kan påverkas av materiella, situerade och externa kontexter likväl som av styrdokument, men också av lärarens syn på kunskap och ämnet.³⁵⁴

Att peka på kontextuella faktorer kan öka förståelsen för den undervisning och bedömning som sker och därmed ge en mer rättvisande bild av den undervisning och bedömning som framträder i studiens empiriska material. Den ämnesdidaktiska frågan *för vem?* är central och avser här den specifika elevgruppen nyanlända på språkintröduktion. De kontextuella faktorerna har också betydelse för de medborgarskapsdimensioner som diskuteras i kapitel sex, där de därför återkommer. Beroende på vilken vikt lärarna lägger vid olika kunskapsområden och förmågor utkristalliserar sig olika medborgarskapsdimensioner. Praktiska omständigheter kan således påverka forskningsfrågan om medborgarskap.

I detta kapitel presenteras först de styr- och policydokument som reglerar undervisning för nyanlända elever på språkintröduktion. Därefter förklaras kontextuella faktorer av betydelse för undervisning och bedömning i samhällskunskap för nyanlända. Slutligen behandlas ämnet samhällskunskap i relation till styrdokument och den undervisning och bedömning som kommer till uttryck.

³⁵⁴ Ball et al. (2012) s. 21ff.

5.1 Lagar och förordningar kring språkintröduktion

Enligt skollagen ska nyanlända³⁵⁵ ungdomar mellan 16-19 år som inte är behöriga att börja ett nationellt gymnasieprogram erbjudas att gå språkintröduktion på gymnasieskolan.³⁵⁶ Syftet är ”att ge nyanlända ungdomar en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilket möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning”.³⁵⁷ Målet är att eleven ska läsa vidare på yrkesprogram eller högskoleförberedande program på gymnasieskolan, Komvux eller folkhögskola, alternativt söka arbete.³⁵⁸

Före 2011 års läroplansreform kunde nyanlända elever i åldrarna 16-19 år gå IVIK (Individuellt program intröduktionskurs). Inom IVIK erbjöds svenska och matematik, men det fanns inga regler för vilka ämnen elever skulle läsa. Eleverna hade ofta någon form av samhällsorienterande kurs vars innehåll inte var reglerat i någon kursplan. De fick inte heller betyg i ämnet.³⁵⁹

³⁵⁵ Skollagen (2010:800) 3 kap. 12a §. I enlighet med prop. 2014/15:45 *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång* beslutade riksdagen att ändra skollagen (SFS 2015:246). Fr.o.m. den 1 jan 2016 används i skollagen följande definition av nyanländ elev: ”Med nyanländ avses i denna lag den som 1. har varit bosatt utomlands, 2. nu är bosatt i landet, och 3. har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet.” I tillämpningen av lagen kring nyanlända elever omfattas även de som exempelvis har tidsbegränsat uppehållstillstånd eller är barn till EU-medborgare som arbetar i Sverige. Före ändringen fanns det ingen vedertagen definition av nyanländ elev. En av definitionerna (Skolinspektionen 2009:3) löd att nyanländ är en elev ”som inte har svenska som modersmål och inte heller behärskar det svenska språket och som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid”. Liknande definitioner används i SKOLFS 2009:15; Skolverket (2007) och Ds 2013:6.

³⁵⁶ Skollagen (2010:800) 17 kap. 16 §. Hemkommunen ansvarar för att erbjuda språkintröduktion.

³⁵⁷ Skollagen (2010:800) 17 kap. 3 §. Denna lydelse trädde i kraft den 1 jan 2016 enligt en ändring av skollagen, SFS 2015:246. Se även skollagen (2010:800) 17 kap. 12 §.

³⁵⁸ Elever kan söka till ett nationellt program på gymnasieskolan fram till augusti det år de fyller 19. För att vara behörig att söka ett yrkesprogram behöver en elev ha åtta godkända grundskolebetyg (lägst betyget E) i svenska som andraspråk, matematik och engelska samt fem ämnen till. Om en elev har bott mycket kort tid i Sverige kan den få söka även om den inte har godkänt betyg i engelska. För att vara behörig att söka ett högskoleförberedande program behöver en elev ha tolv godkända grundskolebetyg (svenska som andraspråk, matematik och engelsk samt nio ämnen till). Om eleven söker ekonomiska, samhällsvetenskapliga eller humanistiska programmet ska eleven ha godkända betyg i samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi. Om eleven söker natur- eller teknikprogrammet ska den ha godkända betyg i kemi, fysik och biologi.

³⁵⁹ Skolinspektionen (2009) s. 20. IVIK låg inom det individuella programmet. Kommuner var skyldiga att erbjuda utbildning eller praktik till elever som inte var behöriga i grundskoleämnena.

I och med läroplansreformen år 2011 fastställdes att de kurser som en elev läser på språkintröduktion ska utgå från aktuell kursplan och betyg ska sättas. Fortfarande är det däremot inte reglerat i lag exakt hur undervisningen ska vara upplagd eller vilka ämnen respektive elev ska läsa. Det finns inte heller någon fastlagd timplan. Det innebär att organisationen och utbildningen kan se olika ut i kommunerna.

Språkintröduktionselever läser främst svenska, men även andra grundskole- och gymnasieämnen utifrån respektive elevs behov. I gymnasieförordningen regleras att "Språkintröduktion ska innehålla undervisning i grundskoleämnena svenska eller svenska som andraspråk. I övrigt ska språkintröduktion utformas utifrån den bedömning som ska göras enligt 7 § och innehålla de ämnen och kurser som eleven behöver för sin fortsatta utbildning. Utbildningen får innehålla grundskoleämnena som eleven inte har godkända betyg i och kurser i gymnasieämnena."³⁶⁰ Ett av de ämnen som nyanlända elever kan läsa är grundskolekursen i samhällskunskap. Det är således inte alla elever som nödvändigtvis läser samhällskunskap, vilket innebär att medborgarskapande inom ramen för samhällskunskap inte kommer alla nyanlända elever till del.

Varje elev som börjar på språkintröduktion ska, enligt skollagen, få en individuell studieplan i vilken det framgår vilka ämnen eleven ska läsa och vad målet med utbildningen är samt hur lång tid utbildningen planeras att ta.³⁶¹ För att kunna göra detta ska huvudmannen göra en kartläggning där elevens kunskaper bedöms.³⁶² Enligt skollagen ska bedömning av nyanländ elevs kunskaper skyndsamt ske och ligga till grund för elevens fortsatta kunskapsutveckling samt placering av ele-

³⁶⁰ Gymnasieförordningen (2010:2039) 6 kap. 8 §.

³⁶¹ Skollagen (2010:800) 17 kap. 15 §. Utgångspunkten är att studierna bedrivs på heltid. Studieplanen kan ändras under utbildningens gång om eleven samtycker till detta. En elev som har påbörjat sin utbildning på språkintröduktion har rätt att fullfölja utbildningen hos huvudmannen enligt sin individuella studieplan. Utbildningen kan även innehålla praktik eller annan motivationshöjande aktivitet om det anses gynna den enskilda elevens kunskapsutveckling.

³⁶² Gymnasieförordningen (2010:2039) 6 kap. 7 § och 8 §.

ven.³⁶³ Flera skolmyndighetsstudier tyder däremot på att detta inte sker i tillräcklig omfattning.³⁶⁴

Kartläggningen görs ofta av lärare i svenska som andraspråk, främst i svenska, engelska och matematik. Om det överhuvudtaget görs en kartläggning av andra ämnen sker den i en senare fas.³⁶⁵ Att andra ämnen som samhällskunskap sällan kartläggs kan bidra till att elever kommer efter i sina ämneskunskaper.³⁶⁶

Språkintröduktion utgör ett av fem intröduktionsprogram.³⁶⁷ Att det finns olika former av intröduktionsprogram beror på att olika elevkategorier har varierande behov, bakgrund och motivation. Språkintröduktion är, på grund av det ökade antalet ungdomar som kom till Sverige under år 2015/2016, störst av de fem intröduktionsprogrammen. En stor majoritet av dessa ungdomar är pojkar, och flera är ensamkommande.³⁶⁸ Statistik visar att elever på språkintröduktion oftast inte hinner fullfölja ett nationellt gymnasieprogram.³⁶⁹ Att endast ett fåtal ungdomar på språkintröduktion fullföljer sina gymnasiestudier beror främst på språk, tidigare skolgång och ålder då de kom till Sverige.³⁷⁰

³⁶³ Skollagen (2010:800) 3 kap. 12c-e §. Enligt SKOLFS 2016:2 bör det ske även på gymnasieskolan.

³⁶⁴ Skolinspektionen (2014); Skolinspektionen (2009); Skolverket (2014a); Skolverket (2014b); Skolverket (2013).

³⁶⁵ Skolverket (2014b).

³⁶⁶ Se Skolverket (2016b).

³⁶⁷ Inom gymnasieskolan finns fem intröduktionsprogram; preparandutbildning, programinriktat individuellt val, yrkesintröduktion, individuellt alternativ och språkintröduktion. De vänder sig till olika elevgrupper, som t.ex. nyanlända eller elever som inte har varit motiverade att studera på grundskolan. Syftet med respektive program är dock det samma, nämligen att obehöriga elever ska få en utbildning som innebär att de når behörighet att söka ett nationellt program, alternativt ett arbete.

³⁶⁸ Skolverket (2016b) s. 15f. Enligt statistik från höstterminen 2015 gick cirka 18 700 elever på språkintröduktion, vilket utgör 44 procent av det totala antalet ungdomar som var inskrivna på något av de fem intröduktionsprogrammen. Eleverna på språkintröduktion utgör sex procent av samtliga ungdomar som går på gymnasiet. Statistiken är relativt osäker då det inom språkintröduktion kan ske snabba förändringar genom att elever tillkommer eller slutar.

³⁶⁹ Skolverket (2016b). Endast nio procent av eleverna fullföljer ett nationellt gymnasieprogram. Eleven kan ha gått något år i svensk grundskola innan studierna på språkintröduktion påbörjas. Eleven kan också ha kommit till Sverige vid 16 års ålder eller äldre. Senast det första kalenderåret det år eleven fyller 20 år ska studierna på språkintröduktion inledas. Om eleven är asylsökande eller har ett tidsbegränsat uppehållstillstånd ska utbildningen påbörjas innan 18 års ålder.

³⁷⁰ Skolverket (2016b) s. 16, 39 och 50. Dagens situation med flyktingar från Syrien, Afghanistan och Somalia kan jämföras med början av 1990-talet då många kom från före detta Jugoslavien.

Sammanfattningsvis är lagstiftningen utformad på ett sådant sätt att det inte i detalj är reglerat vad språkintröduktion ska innehålla. Eleverna ska få individuella planer som visar vilka ämnen de ska läsa. Eleverna koncentrerar sig ofta på att lära sig svenska, men de kan även läsa andra grundskole- och gymnasieämnen. Vilka ämnen respektive elev läser beror på skolbakgrund och svenskkunskaper samt elevens framtida planer, eftersom eleven behöver olika antal godkända betyg beroende på vilket gymnasieprogram han eller hon tänker sig att läsa. Studier visar att vilka ämnen som erbjuds och hur de läses varierar mellan olika skolor. Eftersom det inte heller är reglerat hur mottagandet av nyanlända elever ska genomföras eller hur deras kunskaper ska kartläggas skiljer sig kartläggning och upplägg av undervisning åt mellan olika kommuner och skolor.³⁷¹ Det innebär också att inte alla elever tar del av undervisning i ämnet samhällskunskap.

5.2 Tidsramar och organisation som begränsar

I det empiriska materialet framträder materiella kontextdimensioner av betydelse för undervisning och bedömning i form av dels organisatoriska faktorer, dels tidsfaktorer.

På de skolor som ingår i denna undersökning tillhör språkintröduktion en egen enhet inom skolan tillsammans med andra intröduktionsprogram. De nyanlända eleverna går på samma skola som elever som inte är nyanlända, men de blandas inte utan har sin egen korridor och sina egna klassrum.³⁷²

Enligt lärarnas erfarenheter bör elever från olika typer av intröduktionsprogram inte läsa samhällskunskap tillsammans. Erik förklarar att han helst inte vill generalisera, men han säger:

³⁷¹ Skolverket (2014a); Skolverket (2014b); Skolinspektionen (2014); Skolverket (2016b). Se även t.ex. Nilsson (2015) s. 68f.; Wimelius et al. (2016); Canow (2016).

³⁷² Erik, intervju dec 2014; Anna, intervju mars 2014; Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014. Fältanteckningar, sept-dec 2014. Jämför med t.ex. Skolverket (2016b); Skolverket (2014a); Skolinspektionen (2014); Fridlund (2011); Nilsson (2015) som samtliga drar slutsatsen att det inte är bra för integrationsarbetet att nyanlända elever avdelas i en särskild del av en skola, skild från andra elever.

Generellt så är eleverna på språkinstruktionen studiemotiverade, alltså de är villiga att kämpa och lägger ner mycket tid, pluggar mycket hemma, liksom, trots att de har väldigt långa skoldagar så satsar de stenhårt, jobbar stenhårt, och de som går preparandåret är ofta såna som har haft stora närvaroproblem i grundskolan och som har missat sina betyg inte på grund av att de inte kanske behärskar språket eller att de inte kan saker utan på grund av att de inte har varit där.³⁷³

Det är problematiskt att få ihop de här två elevgrupperna. Därför föredrar Erik att ha nyanlända elever i en egen grupp för att kunna anpassa sin undervisning utifrån deras behov. Under det aktuella läsåret skedde undervisning med språkinstruktionselever i egen grupp.

När eleverna kommer till språkinstruktion testas deras svensk-kunskaper. Resultaten av dessa test ligger till grund för hur deras studier ska vara upplagda. Undervisningen koncentreras främst på att de lär sig svenska, som de läser på olika nivåer. Vilka övriga kurser de läser beror på svensk-kunskaper, skolbakgrund, men också framtida planer eftersom eleverna behöver olika antal betyg beroende på om de tänker sig att gå ett högskoleförberedande program eller ett yrkesprogram. Det är däremot, enligt lärarna, inte alla elever som når de betyg som behövs.³⁷⁴

Erik berättar att det numera är svårare för eleverna att fortsätta studera på den skola där de går språkinstruktion på grund av stor konkurrens om platserna. Han påpekar att det minskar incitamenten att integrera nyanlända elever med elever som går nationella program. Han förklarar att eftersom de nyanlända troligen inte kommer att gå kvar på skolan efter att de har fullföljt språkinstruktion upplevs det inte, varken av elever, lärare eller skola, lika prioriterat att ta kontakt med andra elever på skolan. Erik fortsätter sitt resonemang:

Det är ett väldigt litet nålsöga som ska passeras igenom och tidigare så kunde man liksom med engagemang och ansträngning få en hygglig

³⁷³ Erik, intervju maj 2014.

³⁷⁴ Anna, intervju mars 2014; Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

chans. Nu är det väldigt många som sällas bort längs vägen och vi vet inte riktigt vad som händer utan de som inte hinner bli godkända i tolv ämnen innan de fyller 19 så de kan börja på gymnasiet, ja, de hamnar ju på vuxenutbildningen eller liksom nån annanstans i samhället eller vi vet inte vad som kommer att hända. Tidigare så har vi kunnat erbjuda platser nånstans för i princip alla, så oavsett om de har presterat bra eller inte i samhällskunskap så har de liksom kunnat få en plats på byggprogram nånstans eller de har gått som PRIV-elever och följt elprogrammet, men såna möjligheter har verkligen begränsats och det tycker jag är synd.³⁷⁵

På språkintröduktion läser eleverna grundskolekursen i samhällskunskap årskurs 7-9 och får betyg som motsvarar kunskapskraven för årskurs 9. På de skolor som ingår i studien läses kursen antingen under en termin med cirka 4 klocktimmar per vecka eller under ett år med ungefär 2 klocktimmar per vecka. Totalt har eleverna runt 60-70 timmar samhällskunskap. Lärarna kommenterar flera gånger under intervjuerna att det är alldeles för kort tid ”... alltså i grundskolan jobbar man ju med det här i tre år [skratt] och jag ska göra det på en termin.”, säger Erik.³⁷⁶

De snäva tidsramarna gör att lärarna sällar ämnets innehåll. De påpekar flera gånger att det tar tid att lära elever att analysera, argumentera med underbyggda argument och tänka kritiskt. Lägg till det att nyanlända elever inte har det svenska språket utan behöver arbeta med det parallellt med samhällskunskapsämnet.³⁷⁷ Lärarna beklagar också att de inte har tid till formativ bedömning, det vill säga bedömning för att utveckla elevers lärande, i den utsträckning som de skulle önska.³⁷⁸ Att tiden är en central faktor bekräftas i en annan enkätundersökning där tidsbrist anges som ett stort problem.³⁷⁹

Ett konkret exempel kan illustrera hur tidsramar och organisation kan påverka undervisningen. Lärarna försöker hitta former för sam-

³⁷⁵ Erik, intervju dec 2014.

³⁷⁶ Erik, intervju maj 2014.

³⁷⁷ Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014.

³⁷⁸ Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014.

³⁷⁹ Juvonen (2015) s. 167f. Enkäten gjordes bland 130 grundskole- och gymnasielärare som undervisar nyanlända i Stockholmsområdet. Utöver tidsbrist angavs bristen på samarbete med SVA-lärare, modersmåls lärare och studiehandledare som ett problem vid sidan av att lärarna saknar utbildning kring hur man undervisar nyanlända elever.

arbete med SVA-lärarna (svenska som andraspråk).³⁸⁰ Under kursen genomförde Erik ett arbete där eleverna skulle skriva om en politisk fråga. Eleverna arbetade på såväl samhällskunskaps- som svensk- lektionerna.³⁸¹ Erik koncentrerade sig på det samhällsvetenskapliga innehållet i texterna och svensklärarna på det språkliga. När eleverna skulle göra muntliga anföranden uppstod praktiska problem eftersom eleverna gick i olika svenskgrupper utifrån olika nivåer. Det gjorde att det var nästintill omöjligt att få ihop redovisningarna. Lösningen blev att eleverna fick redovisa för sina respektive SVA-lärare och Erik fick en inspelning som han kunde titta på i efterhand. Samarbete kring språk och innehåll är viktigt för eleverna och själva uppgiften var bra. Att organisationen inte fungerar fullt ut är därför, enligt Erik, olyckligt.³⁸²

I det empiriska materialet framträder tydligt hur lärares professionella kultur, det vill säga deras erfarenheter och värderingar, påverkas av den materiella kontextdimensionen i form av såväl tid som organisation, vilket ges flera exempel på i kapitel sex.

5.3 Heterogena grupper - elever med olika förutsättningar

Till den situerade kontextdimensionen hör att elevgrupperna är heterogena. Enligt lärarna representeras flera länder och språk i klassrummet. De länder som eleverna vid intervjutillfällena främst kom ifrån var Syrien, Afghanistan och Irak (irakiska Kurdistan) och Somalia, men även östeuropeiska länder, som före detta Sovjetunionen, baltiska länder, Polen, Ungern och Rumänien. De största språken bland eleverna är arabiska, persiska, dari och somaliska.³⁸³

Det råder stor spridning avseende skolbakgrund, andra erfarenheter och sociala livsvillkor. Lärarna ger många exempel på detta i samtliga intervjuer. I grupperna finns elever med flyktingstatus, permanent

³⁸⁰ Lena, lektionsanteckningar vecka 8; Lena, undervisningsmaterial; Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014.

³⁸¹ Fältanteckningar, sept 2014.

³⁸² Erik, intervju dec 2014.

³⁸³ Anna, intervju mars 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014.

uppehållstillstånd, arbetskraftsinvandrare och EU-migranter. Några har kommit till Sverige tillsammans med sina föräldrar, andra är ensamkommande. Några tillhör välutbildade och välbärgade familjer, andra elevers föräldrar är fattiga och har i princip inte någon utbildning. Några elever har med sig traumatiska upplevelser från krig och flykt och har förlorat nära anhöriga. Andra elever har flyttat hit med sina föräldrar på grund av att föräldrarna har fått arbete i Sverige. Några elever har en nästintill fullständig gymnasieexamen från sitt tidigare hemland medan andra har några få års skolgång, exempelvis Koranskola.³⁸⁴ Att grupperna är heterogena framgår även av klassrumsobservationerna. I klassrummet sitter elever från olika länder och med mycket olika förutsättningar.³⁸⁵

Det är följaktligen stor spridning i grupperna avseende flera faktorer. Anna förklarar att det är ett stort bekymmer och kopplar elevgruppens heterogenitet till skolorganisationen:

Det beror på hur man organiserar det, men det som är ett bekymmer nu är ju just att en elev som har gått fem år i skolan och ändå kommit upp, så klart då har läst lite längre, men ändå har med sig begränsade förkunskaper inom ämnet går i samma grupp som nån som har en gymnasieexamen från Polen eller Syrien eller... [paus] Vi har ju till och med läkarstudenter från Syrien. [...] Jag kommer att försöka att få igenom [...] att vi ska ha flera nivåer och det är ju också något som forskningen är tydlig med att det är viktigt att börja undervisa i ämnena direkt, så tidigt som möjligt, men att det sker på rätt nivå, så jag känner att vi måste kunna erbjuda flera nivåer.³⁸⁶

Anna menar, utifrån sin erfarenhet, att precis som ämnet svenska erbjuds på olika nivåer borde ämnet samhällskunskap också ha nivågrupperingar för att eleverna ska ha möjlighet att utveckla sitt lärande utifrån sina respektive förkunskaper.

³⁸⁴ Anna, intervju mars 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014; Lena, intervju maj 2014.

³⁸⁵ Klassrumsobservationer, sept-dec 2014.

³⁸⁶ Anna, intervju maj 2014.

5.4 Språkliga aspekter påverkar undervisningen

En annan situerad kontextdimension utgörs av elevernas språkliga nivå, vilken har betydelse för deras möjligheter att lära sig samhällskunskap. Lärarna är tydliga med att även elevernas skolbakgrund och i vilken mån de har läst samhällskunskap tidigare spelar stor roll när de ska tillgodogöra sig undervisningen. Erik uttrycker det på följande sätt: ”Vissa har kommit långt i svenskan, men har inte så mycket ämneskunskaper och andra har goda ämneskunskaper men ligger längre bak språkmässigt.”³⁸⁷

Skolorna förefaller ha något olika tillvägagångssätt när det gäller hur tidigt eleverna läser samhällskunskap. Enligt Anna läser eleverna svenska till en viss nivå innan de läser andra ämnen som samhällskunskap.³⁸⁸ Lena kommenterar att i hennes samhällskunskapskurs deltog en elev som varit två veckor i Sverige samtidigt som andra elever hade varit i Sverige i två år. Hon påpekar däremot att även om den förstnämnda eleven knappt kunde någon svenska i början kom denne snabbt ifatt på grund av en mycket god skolbakgrund, medan andra elever som har läst i Sverige längre tid har en lång startsträcka eftersom de knappt har någon skolbakgrund från sitt hemland. Som exempel på det sistnämnda nämner hon ensamkommande ungdomar från Afghanistan.³⁸⁹ Ovanstående bekräftas av klassrumsobservationer där elevernas olika språkliga nivå tydligt ger sig till känna när eleverna läser högt ur läroboken, svarar på frågor eller arbetar med en uppgift. Eleverna har olika förförståelse vilket gör att några elever delvis har kunskap om begreppens innehåll, men behöver lära sig de svenska begreppen. Andra elever har varken förförståelse kring begreppen på svenska eller på sitt modersmål.³⁹⁰

Av bedömningsmaterial som prov och läxförhör framgår också spännvidden i elevernas provsvar. Här finns elever som knappt har svarat något och i den mån svar ges består dessa enbart av enstaka ord. Flertalet elever besvarar frågorna med antingen något ord eller

³⁸⁷ Erik, intervju maj 2014.

³⁸⁸ Anna, intervju mars 2014; Anna, intervju maj 2014.

³⁸⁹ Lena, intervju maj 2014.

³⁹⁰ Fältanteckningar, sept-dec 2014.

en kort förklaring i form av en mening, som ibland inte är helt korrekt uppbyggd avseende grammatiken. Ett fåtal elever skriver långa svar där de resonerar kring frågorna.³⁹¹ Erik lyfter fram ett prov som skiljer sig från mängden:

Ja, det är gymnasienivå skulle jag säga och mycket av resonemangen och utförligheten i svaren och förmodligen är det en elev som har studerat nåt år på motsvarande gymnasienivå i sitt förra land, så det är inte ovanligt att vi har några sådana varje år.³⁹²

Han resonerar om hur ovanstående elevs svar skiljer sig jämfört med andra elevers svar, vilka mest består av korta orddefinitioner:

Man ser det i förberedelserna inför prov också, alltså att man har systematiken och studietekniken som behövs för att kunna ta in mycket stoff och det är ju det som blir så jättesvårt för de som är så svaga språkligt, de skulle behöva ha en lärobok på ett annat språk vid sidan av som översätter till svenska.³⁹³

Även av de provsvar som Anna har med sig till den andra intervjun framgår att det är stor spridning mellan elevernas kunskaper både avseende ämnet samhällskunskap och svenska språket. När vi har tittat på ett tiotal elevers provsvar ger Anna en avslutande kommentar:

Det är olika nivåer på svaren. Och det ser man, ibland är det språket som jag har rättat till, det är språket som [hon läser upp en elevs svar där svaret har knagglig svenska]. Så skriver de – ibland blir det lite galet, alltså ibland så hamnar man nån helt annanstans där [skratt], men det finns ju också mycket som är, ja, som är positivt. Som här [hon läser upp en annan elevs provsvar] ”privatekonomin ökar” då får man ju ha en diskussion – finns det något annat ord man kan skriva än att privatekonomin ökar, som skulle kunna passa bättre.³⁹⁴

³⁹¹ Erik, skriftliga prov med elevsvar; intervju dec 2014.

³⁹² Erik, intervju dec 2014.

³⁹³ Erik, intervju dec 2014.

³⁹⁴ Anna, skriftliga prov med elevsvar; intervju maj 2014.

Flertalet elever har förmåga att besvara korta faktafrågor eller lära in begrepp och ge korta definitioner.³⁹⁵ Det är däremot svårare för dem att skriva utförliga svar där de till exempel ska dra slutsatser,³⁹⁶ vilket också framgår av provsvaren.³⁹⁷

5.4.1 Begrepp, ord och språkutvecklande arbetssätt

Den materiella kontextuella faktorn tid står i relation till den situerade kontextuella språkliga aspekten. Dessa två påverkar lärarens professionella kultur eftersom lärarna utifrån sina erfarenheter kring tid och elevers språkliga kunskaper omformar undervisningen, både avseende innehåll och form.

Oavsett vilket undervisningsmaterial som lärarna använder behöver de hela tiden förklara ord och begrepp. Lärarna menar att de måste ta sig den tiden om eleverna ska lära sig något, för om eleverna lämnas ensamma i sitt lärande får de sällan förståelse för begreppen och kan inte heller sätta in dem i ett sammanhang.³⁹⁸ Arbetet med begrepp och ord utgör därför en stor del av undervisningen. Erik lägger vikt ”vid ordförståelse, begreppsanvändning, så, men generellt så... [paus] stor vikt vid fakta” eftersom eleverna ”inte har den begreppsvärlden med sig”.³⁹⁹ Erik förklarar att det gäller att använda den knappa tiden effektivt, vilket gör att begreppsutläring blir centralt.

Klassrumsobservationer visar att en stor del av undervisningen innebär att Erik, i dialog med eleverna, har genomgångar där han skriver ord och begrepp på tavlan, till exempel ”abonnemang”, ”studielån”, ”kontrakt”, ”räkningar”, ”inkomst”, ”grundlag”, ”tjänstemän” och ”påföljd”.⁴⁰⁰ Lena använder powerpoint-bilder med begrepp som hon förklarar, bland annat ”offentlig sektor”, ”välutbildad” och ”väl-mående”.⁴⁰¹ Undervisnings- och bedömningsmaterial som instude-

³⁹⁵ Erik, skriftliga prov med elevsvar, ca 20 st; Anna, skriftliga prov med elevsvar, ca 10 st.

³⁹⁶ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014.

³⁹⁷ Erik, skriftliga prov med elevsvar, ca 20 st; Anna, skriftliga prov med elevsvar, ca 10 st.

³⁹⁸ Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

³⁹⁹ Erik, intervju maj 2014.

⁴⁰⁰ Fältanteckningar, sept-dec 2014.

⁴⁰¹ Lena, undervisningsmaterial och lektionsupplägg.

ringsfrågor och prov visar också att begrepp utgör centrala inslag i undervisningen.⁴⁰²

Att mycket tid ägnas till att förklara begrepp motiverar lärarna med att eleverna behöver få en referensram och förståelse innan det är aktuellt att arbeta med analys och kritiskt tänkande. Anna förklarar att lärare och elever måste bearbeta texter tillsammans på lektionerna eftersom ord och sammanhang som tas för givet i en västerländsk kontext inte är självklara för flertalet elever. Det behövs, enligt henne, lika mycket tid till svenska språket som till själva ämnet samhällskunskap.⁴⁰³ Återigen är tidsaspekten i fokus:

Sen är det ju mycket, det är tidsaspekten här också för man kan ju, man kan ju i princip inte, man kan inte lämna eleverna ensamma med texterna så, utan mycket av tiden går ju till att jobba med text på lektionerna. Vi har bra läroböcker, men eleverna behöver väldigt mycket, mycket stöd vid läsningen [...] men det blir ju att mycket tid läggs på texterna, dels högläsning [skratt] på lektionerna, det är ju väldigt tidskrävande, att eleverna sitter med penna i handen och stryker under svåra ord och ringar in begrepp som kan vara centrala och kluriga, så att... ja...⁴⁰⁴

Lärarna betonar att elever behöver mycket stöttning och lärarens roll är viktig. Däremot poängterar de att förenklingar inte får innebära att nivån blir för låg. ”Alltså man får inte hamna på lågstadienivå utan man måste hålla en viss teoretisk nivå.”, säger Lena.⁴⁰⁵ Eftersom eleverna nästan är vuxna måste innehållet motsvara deras ålder och mognad. Därför går det inte att använda texter som är skrivna för mindre barn, även om dessa rent språkligt är enklare. Erik förklarar:

Det här med läromedel för språkinstruktionen har ju visat sig, [skratt] alltså det är ganska svårt därför att om man tar ett läromedel som är på enkel svenska då är det oftast för barnsligt, för det här är ändå ungdomar som är mellan 16 och 17, 18 år. Det funkar ju inte att komma med en lärobok för mellanstadiet då och ganska ofta upplever jag det som att littera-

⁴⁰² Erik, prov Sveriges statsskick; Erik, prov ekonomi; Erik, begreppsförhör lag och rätt. Erik, undervisningsmaterial.

⁴⁰³ Anna, intervju maj 2014; Anna, intervju mars 2014.

⁴⁰⁴ Anna, intervju maj 2014.

⁴⁰⁵ Lena, intervju maj 2014.

turen, läroböcker för andraspråkselever blir lite granna så här fördummande på det sättet att de känns barnsliga. Det är ett stort problem.⁴⁰⁶

Lärarna har dels genom fortbildning kring språkutvecklande arbetsätt, dels genom erfarenhet utarbetat strategier för att hjälpa eleverna i sin språkliga utveckling,⁴⁰⁷ vilket pekar på hur situerade kontexter påverkar lärarnas professionella kulturer då de utifrån sina erfarenheter omformar sin undervisning. Lena ger flera konkreta exempel på hur hon arbetar.⁴⁰⁸ Hon översätter ord på "google translate", vilket innebär att de kan ha tio språk uppe på samma gång. Hon markerar många ord i texter och förklarar dem. "Fast det behöver man nog mer egentligen med vanliga elever också", kommenterar hon.⁴⁰⁹

Gemensam högläsning av lärobokstexter parallellt med att svåra ord förklaras är en metod som Erik respektive Anna använder.⁴¹⁰ Av klassrumsobservationerna framkommer att när elever och lärare läser en text högt tillsammans, stryker under, översätter och förklarar svåra ord, är flertalet av eleverna intresserade av att delta. Det finns många elever som gärna vill läsa och de nästan "slåss" om vem som ska ta över. Det finns även elever som inte tar till orda. Enligt läraren är det inget tvång att läsa.⁴¹¹ Här följer en scen från en lektion som handlar om hur en kommun styrs:

Lektionen inleds med att läraren tillsammans med eleverna har högläsning ur läroboken. Läraren börjar med att själv läsa ett kort stycke (ett par meningar). När han tystnar tar en elev över läsandet. Detta sker automatiskt, det vill säga läraren fördelar inte ordet. Eleven läser några meningar och slutar sedan läsa varpå en annan elev fortsätter högläsningen. På så sätt turas eleverna om att läsa högt. Under tiden som eleverna läser skriver läraren upp samhällsvetenskapliga begrepp på tavlan. När de har läst några stycken ur texten stannar han upp och går igenom begreppen som står på tavlan. Han frågar eleverna vad begreppen betyder och tillsam-

⁴⁰⁶ Erik, intervju maj 2014. Här kan tilläggas att läroboken som de använder är en "vanlig" bok för årskurs 7-9. Läroboken som användes under kursen är Andersson, Ewert & Hedengren (2012); fältanteckningar, sept-dec 2014.

⁴⁰⁷ Exempel på språkutvecklande litteratur som lärarna hänvisar till och tog med sig till intervjuerna är Gibbons (2010); Gibbons (2013); Hajer & Meestringa (2010).

⁴⁰⁸ Lena, intervju maj 2014; Lena, lektionsupplägg.

⁴⁰⁹ Lena, intervju maj 2014.

⁴¹⁰ Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju mars 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁴¹¹ Fältanteckningar, sept-okt 2014.

mans försöker de förklara dem. De begrepp som står på tavlan är "statskickskick, grundlag, förordning, lokalt självstyre, inkomst och ändamål". Fler-talet av orden är svåra för eleverna och de kan inte förklara dem, med undantag av "inkomst", som flertalet kände till sedan tidigare. Ordet "ändamål" var svårast för eleverna eftersom ordet är komplicerat att förklara på ett konkret sätt med tydliga exempel. Eleverna får därefter fråga om andra ord som de inte förstod i texten. En elev frågar till exempel vad "renhållning" betyder. När även elevernas ord har förklarats läser de vidare tillsammans på samma sätt som är beskrivet ovan. Läraren skriver åter upp begrepp på tavlan, bland annat "kommunfullmäktige och tjänstemän". I sina förklaringar delar läraren ofta upp orden i mindre delar. Ett sådant exempel är "kommunfullmäktige" där läraren först förklarar vad en kommun är och därefter att fullmäktige kommer ur ordet fullmakt. Han fortsätter sin förklaring med att beskriva vilka som sitter i kommunfullmäktige för att avsluta med hur detta hänger samman med demokrati. "Vi väljer representanter som ska föra vår talan. Vi ger personen en fullmakt att bestämma över oss."

Efter högläsning och begrepps-förklaringar fortsätter lektionen med att eleverna arbetar med instuderingsfrågor som finns i läroboken. Eleverna får leta efter svaren i den text ur läroboken som de nyss har läst högt tillsammans. Vid slutet av lektionen tar läraren upp svaren på frågorna genom att låta eleverna besvara frågorna och sedan skriver han svaren på tavlan. Tre frågor hinner de med. En fråga handlar om på vilka tre nivåer som politiska beslut fattas. Svaret som skrivs på tavlan är: "Kommun, landsting, hela landet". En annan fråga lyder: "Vad är en kommun för någonting?" Eleverna ger många förslag på ett svar. Efter en kort diskussion skriver läraren följande förklaring på tavlan. "Ett område där människor bestämmer över saker tillsammans, t.ex. skola, vägar och omsorg." Läraren säger därefter att han har skrivit en kortfattad förklaring, men "man kan skriva en hel bok om vad en kommun är". Efter detta avslutar läraren lektionen.⁴¹²

Erik menar att högläsning är bra för eleverna eftersom de då lättare kan ta till sig texten när de senare läser den igen. Han förklarar att högläsning även är bra för honom själv eftersom han blir påmind om vilken språklig nivå eleverna ligger på. Annars är det, enligt Erik, lätt att tro att de förstår mer än vad de gör:

Där kan jag ju säga för min egen del också att det är bra att göra såna grejer, alltså köra lite högläsning ibland för då kommer jag också tillbaka till det här att just det, det är liksom den här nivån på språket som eleverna har. Alltså ibland kan man bli lite lurad att så här sväva iväg på en alldeles för hög nivå och sen just det – när de sitter och läser, hör hur de stakar sig och vilka ord som de inte riktigt kan uttala. Då får man också en känsla att

⁴¹² Fältanteckningar, sept 2014.

ok det här har nog legat lite över huvet liksom på dem och så får man anpassa sig igen.⁴¹³

Lärarna är medvetna om att det utöver de samhällsvetenskapliga begreppen förekommer en mängd andra ord som eleverna inte förstår. Dessa måste också förklaras. Lena berättar att hon ibland inte är beredd på vilka ord som vållar problem för eleverna. Hon nämner ett exempel från en lektion då ordet "kåta" kom upp (i meningen en samisk kåta). Ordet i sig är mångtydigt om eleverna bara slår upp det. Lena förklarade med hjälp av både ord och bild, men även om bilden sa mer än enbart en bokstavlig förklaring var de tvungna att fortsätta att förklara eftersom eleverna inte hade några referensramar kring samer. Hon nämner ett annat exempel som handlar om Bamse, den tecknade björnen, som eleverna inte heller visste vem det var.⁴¹⁴ Sådana saker behöver också förklaras under lektionerna i samhällskunskap.

Att det finns oförutsägbara ord som eleverna kan fastna på blev tydligt vid en klassrumsobservation där följande scen utspelade sig:

Det är lektion i ekonomi. Eleverna arbetar i läroboken med instuderingsfrågor, som repetition inför ett prov. Eleverna sitter relativt tysta och läser. Några elever ljudar tyst när de läser texten i boken. Läraren går runt och hjälper eleverna. En mening i läroboken vållar stora problem för flertalet elever: "Stålar, kosing, klöver, klirr i kassan, tjäna pengar som gräs – har du tänkt på hur många slanguttryck det finns som har med pengar att göra?"⁴¹⁵ Vissa elever söker upp orden, men när de gör det blir det ändå inte begripligt eftersom ordförklaringen för exempelvis "klöver" är att det är "en växt" eller "en av färgerna i en kortlek". I meningen ovan står också att orden är "slanguttryck" för pengar, men eleverna förstår inte vad ordet "slanguttryck" betyder och därmed blir den förklaringen inte heller begriplig. Läraren förklarar att orden är "slarviga uttryck för pengar" och han förklarar att de inte behöver haka upp sig på dessa utan kan gå vidare och läsa texten.⁴¹⁶

⁴¹³ Erik, intervju maj 2014.

⁴¹⁴ Lena, intervju maj 2014.

⁴¹⁵ Andersson, Ewert & Hedengren (2012) s. 89.

⁴¹⁶ Fältanteckningar, dec 2014.

Denna observation är ett exempel på hur undervisningen kan stanna upp kring ord som inte direkt har med samhällskunskapsämnet att göra och som därmed tar tid från elevernas lärande i själva ämnet, i detta fall läsning inför ett prov i ekonomi.

5.5 Sociala aspekters betydelse för undervisningen

Den situerade kontextdimensionen, så som den kommer till uttryck i det empiriska materialet, innefattar också sociala aspekter, vilka kan vara av olika slag, enligt lärarna. Det är dock viktigt att påpeka att de frågor som berörs här inte gäller alla elever, vilket i sin tur är en del av problematiken eftersom det bidrar till elevgruppens heterogenitet. I klassrummet sitter elever som har kommit till Sverige som ensamkommande flyktingbarn, främst pojkar. Dessa elever har ofta traumatiska upplevelser med sig från flykten till Sverige. De har dessutom ingen förälder eller annan nära anhörig som de kan anförtro sig till eller uppfostras av. Erik förklarar att det kan vara tufft för elever som lever ensamma utan mamma och pappa som kan uppfostra dem.⁴¹⁷ Några av eleverna är över 18 år och bor i vissa fall ensamma. Detta lyfter lärarna som en förklaring till att de känner ett ansvar att under samhällskunskapslektionerna behandla frågor kring privatekonomi, brott och demokratiska värderingar.⁴¹⁸

En annan social aspekt är att elever väntar på beslut om de ska få stanna i Sverige eller inte. Flera elever har också med sig upplevelser från krig. Lena berättar exempelvis om en flicka som hade förlorat hela sin familj i Aleppo i Syrien.⁴¹⁹ Flera elever har således många känslor och tankar som de behöver bearbeta.⁴²⁰ Ett exempel kan illustrera detta. Lena berättar hur hon i mitten av kursen har mittkurs-samtal där hon pratar med eleverna individuellt och förklarar hur de

⁴¹⁷ Erik, intervju dec 2014. Enligt en undersökning av Canow (2016) uttrycker ensamkommande barn att de längtar efter en vuxen som likt föräldrar ställer krav och förklarar vad man får och inte får göra.

⁴¹⁸ Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁴¹⁹ Lena, intervju maj 2014.

⁴²⁰ Se även Canow (2016) som visar på att ensamkommande flyktingar behöver bearbeta traumatiska upplevelser. Skolan upplevs som en plats där de kan umgås med andra och den är även viktig för deras identitet.

ligger till betygsmässigt. När hon sitter där med en elev och visar kunskapskraven säger eleven plötsligt ”Jag längtar efter min mamma”.⁴²¹

5.6 Samhällskunskap enligt styrdokumentet

Här presenteras de styrdokument som är aktuella för samhällskunskapslärare som undervisar på språkintröduktion. Eftersom lärare är skyldiga att följa dessa är det relevant att belysa innehållet.

5.6.1 Läroplanen för grundskolan och gymnasieskolan

I läroplanerna för såväl grundskolan som gymnasieskolan anges skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer när det gäller exempelvis normer och värden, kunskaper samt bedömning och betyg.⁴²² Flera formuleringar kan kopplas till medborgarskapande. Att elever ska få en demokratisk fostran anges som ett övergripande mål. Enligt läroplanerna ska skolan ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”.⁴²³ Alla som verkar i skolan ska ”hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem”.⁴²⁴ Det är inte tillräckligt att i undervisningen enbart förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden, utan undervisningen ”ska bedrivas i demokratiska arbetsformer” och förbereda elever att ”aktivt delta i samhällslivet”.⁴²⁵

Andra uttryck för medborgarskapande framträder genom att elever ska kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde. ”Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta

⁴²¹ Lena, intervju maj 2014.

⁴²² Samhällskunskapsämnet i gymnasieskolan respektive grundskolan regleras på nationell nivå genom skolans respektive läroplaner. Läroplanen fastställs av regeringen medan Skolverket meddelar föreskrifter om kursplaner.

⁴²³ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 5; Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 7.

⁴²⁴ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 6; Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 8.

⁴²⁵ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 6; Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 8.

och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.”⁴²⁶ I grundskolans läroplan anges även att elever ska få stöd i sin språkutveckling utifrån sin nivå och i alla ämnen.⁴²⁷ Vidare står att ”Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald.”⁴²⁸

I såväl grundskolans som gymnasieskolans läroplan förs resonemang om olika aspekter av kunskap. Enligt styrdokumentet ingår i skolans uppdrag att förmedla kunskaper och främja lärande, vilket ”förutsätter en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker”.⁴²⁹ I läroplanerna anges att ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra.”⁴³⁰ I skolans undervisning och bedömning ska samtliga kunskapsformer ingå. De ska däremot inte utgöra någon slags hierarkisk ”trappa”. Alla kunskapsformer förekommer på alla betygsnivåer.⁴³¹ E-nivå innebär således att eleven kan fakta och begrepp

⁴²⁶ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 7. En liknande och nästan ordagrann lydelse finns i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 9.

⁴²⁷ Skolverket (2014a); Skolinspektionen (2014); Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.

⁴²⁸ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 5; Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 7.

⁴²⁹ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 8. En nästan identisk formulering återfinns även i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 10.

⁴³⁰ Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 10; Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 8. *Faktakunskaper* kan sägas bestå av information och representera en kvantitativ dimension medan *förståelse* i högre grad vilar på kvalitativa aspekter och handlar om att uppfatta innebörden av ett fenomen. Fakta och förståelse är ömsesidigt beroende av varandra. Faktakunskaper är nödvändiga för att det ska vara möjligt för en individ att bl.a. se sammanhang medan förståelsen ger mening åt faktakunskaperna. Med *färdighet* avses en mer praktisk tillämpningskunskap, t.ex. förmågan att använda olika kunskapskällor på ett relevant sätt. *Förtrogenhet* ger individen förmåga att använda tidigare erfarenheter i nya situationer. De olika kunskapsformerna behöver samverka för att en helhet ska uppnås. Se SOU 1992:94 s. 31ff.; Carlgren (2009) s. 26; Nordgren, Odenstad & Samuelsson (2012) s. 66-71.

⁴³¹ SOU 1992:94 s. 31ff. Se även Carlgren (2002) s. 21; Carlgren (2009) s. 26-28. Även om kunskapsformerna inte är tänkta att uppfattas som hierarkiskt indelade pekar undersökningar på att lärare, även samhällskunskapslärare, uppfattar dem som hierarkiska trappsteg, vilket framgår av min licentiatuppsats, Odenstad (2010). Ett hierarkiskt synsätt får konsekvenser för bedömningen såtillvida att ”godkäntnivån” fokuserar på fakta. Såväl skolforskare som skolmyndigheter påpekar att bedömning-

men även att eleven kan förstå grundläggande samband. För högre betygsnivåer ska eleven visa en ökad analysförmåga, men därtill visa en bredd och att han eller hon kan använda adekvata faktakunskaper.

5.6.2 Kursplanen i samhällskunskap för grundskolan

Människor har alltid varit beroende av att samarbeta när de skapar och utvecklar samhällen. I dag står människor i olika delar av världen inför både möjligheter och problem kopplade till globalisering, interkulturella relationer och hållbar samhällsutveckling. Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld.⁴³²

Så inleds kursplanen i samhällskunskap för grundskolan (Lgr 11). Språkintröduktion tillhör gymnasieskolans organisation, men kursen i samhällskunskap motsvarar grundskolans årskurs 7-9, med betygssättning enligt densamma. Därför ges här en översikt över grundskolans kursplan för samhällskunskap årskurs 7-9, då det är detta styrdokument som lärarna har att förhålla sig till i sin undervisning.⁴³³

Kursplanen består av tre delar; syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. I syftet beskrivs vilka kunskaper och förmågor eleverna förväntas

en inte ska struktureras i form av en trappa, utan samtliga betygsnivåer ska innehålla både faktakunskaper och andra förståelsedimensioner. Se Odenstad (2010); Wahlström (2009); Carlgren, Forsberg & Lindberg (2009); Carlgren & Marton (2007); Skolverket (2008); Myndigheten för skolutveckling (2008); Nordgren, Odenstad & Samuelsson (2017).

⁴³² Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11). Kursplanen i samhällskunskap för grundskolan reviderades den 1 juli 2017. I avhandlingen utgår jag från den tidigare versionen av kursplanen eftersom det var den som gällde när det empiriska materialet samlades in. Det gör att citatet är hämtat från den tidigare versionen. De förändringar som har gjorts i kursplanen handlar främst om digitalisering, vilket gör att nuvarande lydelse har en förändring avseende citatets andra mening: "I dag står människor i olika delar av världen inför både möjligheter och problem kopplade till digitalisering, globalisering, hållbar samhällsutveckling och interkulturella relationer." Utöver ett antal tillägg som handlar om digitalisering är det värt att notera att i den tidigare kursplanen omnämndes inte begreppet "medborgare" i syftet, men i den nya ingår *en* mening där begreppet "medborgare" uttryckligen används: "Vidare ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla sin förståelse för vad det innebär att vara en aktiv och ansvarstagande medborgare i ett snabbt föränderligt samhälle." Detta hade däremot de lärare som ingick i min studie inte att förhålla sig till när undersökningen genomfördes.

⁴³³ Jag vill åter uppmärksamma läsaren på att det är den tidigare versionen som refereras och citeras, alltså inte den reviderade versionen från den 1 juli 2017, där skrivningar om digital kompetens ingår.

tas utveckla genom undervisningen. Det centrala innehållet utgörs av själva kunskapsinnehållet i form av ett antal teman och punkter som undervisningen ska behandla. Kunskapskraven är de kriterier utifrån vilka bedömning och betygsättning av eleverna görs.⁴³⁴

I syftesbeskrivningen för ämnet samhällskunskap framträder vad som anses viktigt att kunna. Eleverna ska utveckla sin förmåga att analysera och kritiskt granska samhällsfrågor och samhällsstrukturer ur olika perspektiv. De ska utveckla sin förmåga att förstå hur olika aktörer kan påverka samhället och vilken betydelse det kan få för människors levnadsvillkor. De ska även lära sig att använda samhällsvetenskapliga begrepp och modeller när de analyserar samhällsstrukturer.

Ett annat syfte med undervisningen är att utveckla elevernas förmåga att söka och källkritiskt granska information. De ska utveckla sin förmåga att uttrycka och värdera olika ståndpunkter och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv, det vill säga de ska finna belägg för sina åsikter och förstå att olika människor kan se saker på olika sätt.⁴³⁵ Vidare ska de få kunskaper om demokrati och bli förtrogna med demokratiska processer och arbetssätt samt de mänskliga rättigheterna. Ämnets syfte mynnar ut i sex punkter som anges i kursplanen. Genom undervisningen i ämnet samhällskunskap ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,
- analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv,
- analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller,
- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv,
- söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet,

⁴³⁴ Se Jönsson & Odenstad (2014) där det ges en fördjupad genomgång av de förmågor som eleverna ska utveckla och hur dessa kan bedömas.

⁴³⁵ Skolverket (2011) s. 10f. Elever behöver däremot inte ange sina egna åsikter i en fråga. Enligt Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap kräver inte kursplanen att elever ska argumentera för sin egen uppfattning. Inte heller behöver elever, när de värderar någon annans ståndpunkt, avslöja om de håller med eller inte.

- reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetsätt och beslutsprocesser.

Det centrala innehållet för årskurs 7-9 består av följande fem teman; individer och gemenskap, information och kommunikation, rättigheter och rättskipning, samhällsresurser och fördelning samt beslutsfattande och politiska idéer. Under varje tema anges ett antal punkter som ämnet ska innehålla (se bilaga 3).

Betyg sätts utifrån kunskapskraven, som beskriver nivåer från E till A.⁴³⁶ Kunskapskraven är formulerade i princip likadant på de tre nivåerna, med undantag för värdeorden som markerar en progression mellan de olika betygsstegen E, C och A. Några exempel kan illustrera. Eleven har **grundläggande – goda – mycket goda** kunskaper, kan beskriva **enkla – förhållandevis komplexa – komplexa** samband med **till viss del – relativt väl – väl** underbyggda argument. Kunskapskraven för årskurs 9 återfinns i bilaga 3. Det är relevant att ta del av dessa för att förstå vilka kriterier som lärarna ska bedöma eleverna utifrån.

Av styrdokumentet framgår att kursen i samhällskunskap har ett omfattande innehåll och många kunskapskrav att arbeta utifrån. Det är viktigt att förstå som en del av kontexten för samhällskunskapsundervisningen på språkintröduktion.

5.7 Ämnetts innehåll i relation till kursplanen

Kursen i samhällskunskap på språkintröduktion motsvarar årskurs 7-9 på grundskolan. Lärarna, som är utbildade gymnasielärare, förklarar att de försöker sätta sig in i grundskolans kursplan. De fokuserar mest på det centrala innehållet, mindre på syfte och kunskapskrav. De anser att de behöver sälla ordentligt i det centrala innehållet.⁴³⁷

⁴³⁶ För att en elev ska nå betyget E ska eleven uppfylla kunskapskraven för E. För att nå betyget C eller A ska dessa respektive krav uppfyllas. Betygen D och B innebär att de underliggande kunskapskraven är helt uppfyllda och de överliggande kunskapskraven är uppfyllda till övervägande del.

⁴³⁷ Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

De kunskapsområden som lärarna arbetar med är framför allt demokrati och mänskliga rättigheter, statsskick samt ekonomi. Även frågor kring lag och rätt behandlas, mer eller mindre, i respektive lärares kurs. Därutöver varierar innehållet något mellan lärarna.

Det framgår tydligt att lärarna är färgade av att de är utbildade gymnasielärare och arbetar på gymnasieskolan. Lärarna är medvetna om att de till viss del gör en gymnasiekurs i "miniformat". Det gäller framför allt Erik och Lena, som båda har större delen av sin tjänst på nationella program, till skillnad från Anna som arbetar heltid på introduktionsprogram. Ett exempel som visar att de är färgade av nationella program är att Erik och Lena tar upp ungefär samma saker inom ekonomi som de gör på nationella program. Däremot utesluter de mer abstrakta teoretiska resonemang inom nationalekonomi. Detta kan jämföras med min licentiatuppsats där jag visar att elever på yrkesprogram får ta del av färre teoretiska resonemang än elever på studieförberedande program.⁴³⁸

Det centrala innehållet i kursplanen för grundskolan är uppdelat i fem teman; individer och gemenskaper, information och kommunikation, rättigheter och rättsskipning, samhällsresurser och fördelning, beslutsfattande och politiska idéer.⁴³⁹ När lärarna förklarar kursens innehåll talar de däremot inte i form av kursplanens teman utan de beskriver olika kunskapsområden (moment) som till exempel ekonomi, demokrati och Sveriges statsskick.

Av de fem teman som ingår i kursplanen prioriteras vissa på bekostnad av andra. När respektive lärare får kommentera kursplanen förklarar de vilka områden de arbetar med och vilka de inte hinner ta upp. *Individer och gemenskaper* är ett område som Lena prioriterar bort när hon funderar över den tid hon har till sitt förfogande i relation till vad eleverna behöver kunna.⁴⁴⁰ Erik och Anna lägger inte heller ner tid på detta tema, förutom möjligen några diskussioner. Anna förklarar att även om hon knappt hinner beröra detta tema kan hon se

⁴³⁸ Odenstad (2010).

⁴³⁹ Se bilaga 3 där kursplanen i samhällskunskap för grundskolan årskurs 7-9 finns i sin helhet.

⁴⁴⁰ Lena, intervju maj 2014.

att det innehåller viktiga frågeställningar kring kön och sexuell läggning. Det är dessutom frågor som väcker många känslor hos eleverna och där det finns djupt rotade föreställningar om rätt och fel.⁴⁴¹ Innehållet under *information och kommunikation* är det ingen av lärarna som säger att de tar upp i undervisningen och det framgår inte heller av annat empiriskt material. Att medier, dagsaktualiteter och nyheter skulle utgöra återkommande inslag i undervisningen framgår varken av intervjuer, klassrumsobservationer eller undervisnings- och bedömningsmaterial.

Under rubriken *rättigheter och rättskipning* återfinns flera punkter som lärarna lägger ner tid på. Det handlar om mänskliga rättigheter, demokratiska fri- och rättigheter och skyldigheter samt rättssystemet i Sverige. Det sistnämnda är det mest Erik som lägger vikt vid (vilket även framgår av observationerna). När det gäller *samhällsresurser och fördelning* är det framför allt privatekonomi som behandlas. Samhällsekonomi eller andra punkter som står i kursplanen kring globalisering är mindre framträdande. Slutligen ingår *beslutsfattande och politiska idéer* och här är det riksdag, regering, landsting och kommuner som berörs. Däremot inte EU, FN och andra länders statsklick undervisar Lena och Anna om.⁴⁴² Erik prioriterar istället ideologier och partier, vilket även framgår av klassrumsobservationer samt undervisnings- och bedömningsmaterial.⁴⁴³

Lärarna sållar mycket i kursens centrala innehåll. De är också medvetna om att de inte hinner arbeta så mycket med de förmågor som anges i kursplanens syfte och kunskapskrav, som att analysera och kritiskt granska samhällsfrågor ur olika perspektiv eller att söka information och värdera dess relevans och trovärdighet. Det bidrar till att fokus hamnar på faktakunskaper i form av att kunna redogöra för.

⁴⁴¹ Anna, intervju maj 2014.

⁴⁴² Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁴⁴³ Erik, intervju maj 2014; fältanteckningar, sept-okt 2014; Erik, undervisningsmaterial; Erik, prov.

5.8 Kunskapssyn i relation till styrdokument och elevgrupp

Flertalet av eleverna har, enligt lärarna, en annan kunskapssyn än den som anges i den svenska läroplanen så till vida att de har med sig en skoltradition där memorering av fakta står i fokus. Enligt Erik har eleverna en kunskapssyn där ”faktakunskaper och utantillinlärning är centrala. Ett svar är rätt eller fel”.⁴⁴⁴ Anna förklarar: ”De har arbetat med att memorera kunskaper och trycka ut dem på papper”.⁴⁴⁵ Lena uttrycker:

Alltså om man tittar hur deras böcker ser ut så har de skrivit jättemycket anteckningar, de har översatt hela texten, men de drar liksom inte några slutsatser, och det måste man kunna i samhällskunskap. De kan rabbla saker, faktakunskaper, men man har inte tränat kritiskt tänkande alls.⁴⁴⁶

Lena förklarar att det till och med kan vara farligt att ägna sig åt kritiskt tänkande i vissa av elevernas tidigare hemländer.⁴⁴⁷

Eleverna har liten erfarenhet av att reflektera och dra självständiga slutsatser. De förväntar sig därför att det finns ett rätt eller fel svar på frågor, vilket skapar problem för lärarna i samband med examination, bedömning och betygsättning. Eleverna har svårt att förstå varför enbart faktakunskaper inte kan ge högsta betyg. Processen fram till att förstå att svar har olika kvalitet och kan vara mer eller mindre utvecklade är en tidskrävande process.⁴⁴⁸ Elever och föräldrar anser, enligt Anna, att prov är det som räknas.⁴⁴⁹ Eftersom de är vana att lära in utantill och besvara frågor som kan ge rätt eller fel svar vill de ha den typen av frågor. Erik förklarar:

De har svårt för att det var ett bra svar, men det kunde ha varit bättre. Eleverna vill ha raka frågor och raka svar. Mycket tid går åt till att förklara detta för eleverna kring bedömning.⁴⁵⁰

⁴⁴⁴ Erik, intervju maj 2014.

⁴⁴⁵ Anna, intervju maj 2014.

⁴⁴⁶ Lena, intervju maj 2014.

⁴⁴⁷ Lena, intervju maj 2014.

⁴⁴⁸ Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁴⁴⁹ Anna, intervju maj 2014.

⁴⁵⁰ Erik, intervju maj 2014.

Erik fortsätter:

Det är ju också en sån utmaning att jag måste ju på nåt sätt utforma proven så att det ska inte uppfattas som omöjligt och oöverstigligt så att jag försöker att hålla frågorna enkla och vara tydlig mot de som aspirerar på de högre betygen att ni måste svara mer och tänka på att man kan göra utförligare svar på de flesta frågorna.

Det är nåt som jag brottas med när jag gör examinationerna att jag vill ha prov som inte skrämmar bort vilket är ett vanligt problem, man ser väldigt allvarligt på det här med provsituationen och ja, det är många som är frånvarande när man vet att man ska skriva prov och så där, så jag försöker hålla en ganska enkel nivå på frågorna. Att jag inte har frågor med så mycket text, att jag har så här att de får skriva svaren på provet [här pekar han på mellanrummen mellan frågorna och att eleverna skriver direkt i provet] så att det inte blir läsningar för att man bara får ett papper med en eller ett par stora frågor och så ett blankt papper att skriva på. Det här är mera så att även den som inte kan så mycket kan känna att ja, men jag ska bara fylla det här utrymme då borde det räcka liksom. [Han pekar på ett utrymme på provet efter den första frågan "Vad är en budget?"]⁴⁵¹

Erik och Lena uttrycker i intervjuerna en sak när de förklarar vilken typ av bedömningsformer de skulle önska göra och en annan sak när de förklarar vad de faktiskt gör. Denna diskrepans är de fullt medvetna om och nästan ursäktar. När det gäller skriftliga prov säger Lena att "proven blir för faktabaserade".⁴⁵² Hon önskar att hon kunde ha fler analytiska frågor på proven, men i praktiken har hon mest faktafrågor eftersom hon bedömer att eleverna har svårt att klara av andra typer av frågor.⁴⁵³ Hon kopplar till de nyanlända elevernas svårigheter med att lära sig ett analytiskt tänkande:

De måste lära sig att kritiskt granska, att liksom bryta ner en text, vad är orsakerna, vad blir konsekvenserna, vad som man föreslår för åtgärder, alltså det är jätte-jättesvårt.⁴⁵⁴

⁴⁵¹ Erik, intervju dec 2014.

⁴⁵² Lena, intervju maj 2014.

⁴⁵³ Lena, intervju maj 2014.

⁴⁵⁴ Lena, intervju maj 2014.

Inom kursens ram finns inte mycket tid att lära sig detta. Flertalet elever har en skolbakgrund där de inte har arbetat med analytiskt tänkande och de håller dessutom på att lära sig svenska språket. Hon tillägger att vissa elever klarar det även om de inte har tränat analytiskt och kritiskt tänkande tidigare eftersom de ”pluggar” oerhört mycket och ”då ger det ju resultat”.⁴⁵⁵

Eriks prov är faktabaserade och består till stor del av korta faktafrågor. Erik resonerar med sig själv om hur han tänker kring proven. Å ena sidan har han diskussioner med eleverna om att det inte räcker att svara rätt på en mängd faktafrågor för att få högsta betyg, å andra sidan innehåller proven ”våldigt mycket faktakunskaper, därför att vi behöver gå fort fram”.⁴⁵⁶ Han förklarar att han gör någon form av kompromiss. Eleverna har ”lättast” för ”faktaprov”, vilket gör att han:

försöker möta dem där, samtidigt som man försöker komma in med mer analytiskt tankesätt för det är det de kommer att behöva när de går vidare sen. Det är ett dilemma som jag står inför, helt klart.⁴⁵⁷

Även om Eriks prov mest består av korta faktafrågor har han även någon analysfråga.⁴⁵⁸ Han förklarar att proven måste vara utformade så att elever ska kunna nå ett högre betyg, även om det för flertalet av eleverna handlar om att nå E-nivå.⁴⁵⁹ Här följer några exempel på provfrågor hämtade från skriftliga prov som Erik har haft.⁴⁶⁰

Skriv namnet på minst 4 partier i Sveriges riksdag.

Vad stämmer om talmannen?

1. Det är bara han som får prata i riksdagen
- x. Han bestämmer vem som får prata i riksdagen
2. Talar om för folket vad riksdagen bestämt

Vad händer om du inte betalar dina skulder?

⁴⁵⁵ Lena, intervju maj 2014.

⁴⁵⁶ Erik, intervju maj 2014.

⁴⁵⁷ Erik, intervju maj 2014.

⁴⁵⁸ Erik, prov ekonomi; Sveriges statsskick; ideologier; begreppsförhör lag och rätt.

⁴⁵⁹ Erik, intervju maj 2014.

⁴⁶⁰ Erik, prov ekonomi; Sveriges statsskick; ideologier.

Vilka är de tre klassiska ideologierna?

Ge tre exempel på olika skatter.

Tänk dig att du blivit invald i riksdagen. Du vill ändra på lagen för att göra det lättare för ungdomar att ta körkort. Förklara hur det politiska arbetet går till för att ändra en lag!

Den sistnämnda frågan är ett exempel på fråga där eleverna ska kunna utveckla svaret. Erik framhåller att han skulle önska att han kunde ha fler sådana, men han har kommit fram till att det inte fungerar eftersom eleverna har svårt att besvara den typen av frågor. Han gör därför en form av anpassning till elevgruppen och kursens kontext. Han anpassar också examinationerna utifrån det uppdrag han har, nämligen att så många som möjligt av eleverna ska nå betyget E. Därför testar han inte alltid de högre betygsstegen utan har begrepps-förhör och han har även börjat med "1x2-frågor" i ett försök att få eleverna att lättare klara proven. Detta tycker vissa elever är skönt eftersom "det är ju en skön känsla att få alla rätt på ett prov", som Erik uttrycker det. Samtidigt förklarar han att han även har elever som når A i kursen eftersom de har "väldigt gedigna kunskaper" och "analysförmåga".⁴⁶¹

Anna resonerar något annorlunda kring provfrågor jämfört med Lena och Erik. Vid intervjutillfället har Anna tagit med sig exempel på examinationsuppgifter som "Hur påverkar våra lokala och globala konsumtionsvanor den hållbara utvecklingen vad gäller ekonomi, miljö och människors sociala situation?".⁴⁶² Anna framhåller att frågorna inte ska förenklas eftersom eleverna behöver förberedas inför gymnasiet där de kommer att konfronteras med analysfrågor. Frågan om att förenkla för eleverna är dock mer komplex. Anna menar att egentligen gör hon en form av förenkling i och med att hon ger mycket stöd och exakt förklarar för eleverna vad de ska ta upp för olika delar i analysen genom att hon tydligt delar upp frågan och ger eleverna en mall att svara utifrån samt mer tid. Tid finns det inte så mycket av i kursen.

⁴⁶¹ Erik, intervju maj 2014.

⁴⁶² Anna, prov ekonomi.

Därför förklarar hon att hon bara hinner med någon enstaka fråga under en kurs.⁴⁶³

Både Erik och Lena förklarar att proven på språkintröduktion skiljer sig från proven som de har på nationella program. De har fler analysfrågor och fler frågor som kräver längre svar på högskoleförberedande program jämfört med proven på språkintröduktion som är kortare och innehåller fler faktafrågor. Detta kan jämföras med resultaten från min licentiatuppsats som visar att liknande skillnader förekommer mellan studie- och yrkesförberedande program, det vill säga proven på yrkesförberedande program påminner om proven på språkintröduktion.⁴⁶⁴

Erik förklarar också att det är stor skillnad mellan svaren på språkintröduktion jämfört med svaren som elever på nationella högskoleförberedande program skriver, framför allt när det gäller analysfrågor:

Alltså det är ju framför allt mängden text som man kan förvänta sig att få, alltså längden på svaren, utförligheten och så där, och jag brukar vara ganska tydlig med att jag bryr mig inte så mycket om språket. Alltså, jag försöker tolka deras texter så gott det går bara för att de ska inte behöva känna, de ska inte behöva lämna in på perfekt svenska för då är det ju bara ytterligare en sak att tänka på. Men trots det så är det svårt att få in längre svar, så, som sagt där är det jättesvårt att avgöra om det beror på att man alltid tror att det finns ett kort och enkelt svar eller om, att man känner sig obekvämt i att skriva eller att resonera mer utförligt så att, men det är väl den absolut största skillnaden, att analysdelen av elevsvaren inte alls är på samma nivå.⁴⁶⁵

Svaren från språkintröduktionseleverna är såväl kortare som av lägre kvalitet avseende analytiskt och kritiskt tänkande. Erik har dock svårt

⁴⁶³ Anna, intervju maj 2014.

⁴⁶⁴ Odenstad (2010). Jämför även Gustafsson (2016) s. 285ff., som pekar på att bedömning av IV-elever respektive elever på samhällsvetenskapsprogram skiljer sig åt så till vida att återgivning av begrepp samt korta faktafrågor står i centrum på IV medan samhällsvetareleverna ska lära sig att analysera och kritiskt granska. Detta kan, enligt Gustafsson, påverka elevernas kunskapssyn samt deras möjligheter att klara framtida studier och samhällsliv. Det kan även bidra till segregering.

⁴⁶⁵ Erik, intervju maj 2014.

att avgöra om det beror på elevernas kunskapssyn, språkliga aspekter eller ämneskunskaper.⁴⁶⁶

5.9 Kontextuella faktorerers betydelse för medborgarskapande

De kontextuella ramar som har framkommit i detta resultatkapitel pekar på att medborgarskapande kan ta sig olika uttryck beroende på elevgruppen. De nyanlända eleverna ska, enligt lag, erbjudas en utbildning där de lär sig svenska. Samhällskunskap *kan* vara ett ämne som ingår, om det bedöms vara relevant för deras fortsatta studier. Det är däremot inte alla elever på språkintröduktion som läser samhällskunskap, vilket kan ses som en brist med tanke på att elever kan behöva kunskaper om samhället för att bli deltagande medborgare.

Att de nyanlända eleverna har olika skolbakgrund och därmed olika förutsättningar att ta till sig undervisningen visar också på olikheter i medborgarskapandet. Elevgrupperna är mycket heterogena avseende språkliga och sociala aspekter. Detta påverkar elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen. Lärarna försöker utforma en kurs som passar alla, men det framstår som ett näst intill omöjligt uppdrag. Målsättningen verkar vara att eleverna ska nå betyget E, men även det är svårt och lärarna inser att de varken hinner med innehållet eller alla kunskapskrav enligt kursplanen, vilket även framgår av klassrumsobservationer och undervisnings- och bedömningsmaterial.

Tidsaspekten framstår som en central kontextuell faktor. Lärarna uttrycker att elever har förmåga att lära sig analysera, men den korta tid som står till förfogande gör att de inte hinner lära sig. Även de elever som har kapacitet att lära sig inom kursens ram kanske inte gör det eftersom lärarna anpassar sig till flertalet elever och dessa är inte på den språkliga eller ämnesmässiga nivå som krävs för att lärarna ska anse att det är relevant att arbeta med analys, mer än i små mängder.

De heterogena grupperna och elevernas olika förkunskaper tillsammans med tidsramarna bidrar följaktligen till att undervisningen fo-

⁴⁶⁶ Erik, intervju maj 2014.

kuserar på fakta och begrepp. De inledande orden i kursplanen i samhällskunskap kan möjligen sägas motsvara lärarnas undervisning: ”Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld.” Frågan är där- emot vilka kunskaper som åsyftas. Inom språkintröduktion, så som det kommer till uttryck i studiens empiriska material, handlar det främst om begreppsorientering och en praktisk vardagskunskap.

Att begrepp står i fokus hänger också samman med elevernas kun- skapssyn som, enligt lärarna, skiljer sig från den kunskapssyn som uttrycks i styrdokumentet. Flertalet elever är vana vid utantillinlär- ning av fakta, vilket påverkar undervisning och bedömning. Även om lärarna är medvetna om att det enligt kursplanen inte räcker med fak- takunskaper utan elever exempelvis ska se samband och argumentera anpassar lärarna sina examinationer utifrån elevernas förkunskaper, men även språkliga aspekter är av betydelse.

Den syn på undervisning och bedömning som kommer till uttryck i lärarnas uttalanden och i styr- och policydokument skiljer sig i en mängd avseenden dels från hur lärarna upplever sin yrkesvardag, dels från den undervisningspraktik som framträder. Lärarna uttrycker en sak i intervjuerna, men i den praktiska undervisningen sker något an- nat, enligt såväl observationer, lärarnas egna utsagor som undervis- nings- och bedömningsmaterial. Detta förklaras oftast utifrån kontex- tuella omständigheter. Lärarnas erfarenheter och värderingar, det vill säga deras professionella kultur, påverkas av materiella kontexter som tid och organisation samt situerade kontexter som heterogena elev- grupper med olika språkliga och sociala förutsättningar.

Lärarna är medvetna om att deras ämnesdidaktiska val påverkas av de kontextuella faktorerna. Den ämnesdidaktiska frågan för vem?, det vill säga nyanlända elever, har stor betydelse för övriga ämnesdidak- tiska frågor – vad?, hur? och varför?. Detta har i sin tur betydelse för vilken utbildning eleverna tar del av i samhällskunskap. I nästa kapi- tel diskuteras olika medborgarskapsdimensioner som kommer till ut- tryck inom ämnet samhällskunskap på språkintröduktion.

6 Medborgarskapsdimensioner inom samhällskunskap

Inom ämnet samhällskunskap får nyanlända elever ta del av undervisning som kan ha betydelse för deras roll som medborgare. Därför är det viktigt att påvisa hur samhällskunskapsundervisning och bedömning tar sig uttryck. Lärarna har en vision om vilken undervisning de vill bedriva. Det är, av olika skäl, däremot inte alltid som den överensstämmer med den undervisning som faktiskt äger rum.

I detta kapitel redovisas hur olika medborgarskapsdimensioner framträder i studiens empiriska material.⁴⁶⁷ Medborgarskapsdimensionerna relateras till de kontextuella faktorer som presenterades i kapitel fem. Detta görs i syfte att skapa förståelse för lärares ämnesdidaktiska val avseende undervisningens och bedömningens syfte, innehåll och utformning.

Eftersom syftet med undervisningen, den ämnesdidaktiska varförfrågan, ligger till grund för undervisningens innehåll (vad-frågan) och utformning (hur-frågan) inleds kapitlet med ett resonemang kring syftet med att läsa ämnet samhällskunskap, både utifrån styrdokumentens skrivningar och utifrån den undervisning som äger rum. Därefter redovisas de tre medborgarskapsdimensionerna; rättighets-, deltagande- och identitetsdimensionen följt av ett resonemang kring den gode medborgaren, där samtliga tre dimensioner relateras till varandra.

6.1 Varför ska nyanlända elever läsa samhällskunskap?

Syftet med att nyanlända elever på språkintröduktion läser ämnet samhällskunskap är, enligt lärarna, tvådelat. Eleverna ska dels förberedas för framtida studier, dels förberedas för livet som medborgare i samhället. Det gäller, enligt Erik, att hålla båda perspektiven i huvudet.⁴⁶⁸

⁴⁶⁷ Se avhandlingens kapitel tre och fyra där medborgarskapsdimensionerna diskuteras.

⁴⁶⁸ Erik, intervju maj 2014.

Resonemang kring syftet med att nyanlända elever läser samhällskunskap är kopplat till den ämnesdidaktiska varför-frågan. Lärarna har utifrån styrdokument och skolornas uppdrag vissa krav på sig att så många elever som möjligt ska nå ett godkänt betyg E, så att de kan söka vidare till högre studier på nationella gymnasieprogram. Denna externa kontextuella faktor har betydelse för lärarnas undervisning och bedömning. Samtidigt har lärarna en ambition att eleverna ska förberedas som medborgare i det svenska samhället.

Lärarna uttrycker att deras syn på ämnet stämmer överens med kursplanens syftesformuleringar.⁴⁶⁹ Däremot anser lärarna att de inte fullföljer dessa under kursen eftersom de i praktiken inte är realiserbara. Inom de tidsramar som finns samt andra kontextuella förutsättningar avseende grupsammansättning och elevers språkutveckling är det inte möjligt att förverkliga dessa i någon större utsträckning.

Lena berättar att i förberedelserna inför fortsatta gymnasiestudier måste eleverna förstå att det inte räcker att kunna en mängd fakta utan dessa ska ingå i en analys. Att lära elever att analysera är dock en tidskrävande process och den tiden finns inte. Hon resonerar i detta sammanhang kring kursplanen och det faktum att eleverna ska nå kunskapskraven för årskurs 9, men hon frågar sig också ”Vad behöver de egentligen kunna?”.⁴⁷⁰ I samband med den sistnämnda frågan diskuterar hon en form av medborgarkunskap som eleverna behöver för att klara sig i det vardagliga livet utanför skolan.

Erik och Anna för liknande resonemang avseende att de å ena sidan vill ge eleverna redskap att kunna analysera och tänka kritiskt. Å andra sidan önskar de ge eleverna någon form av praktisk medborgarkunskap som gör att de klarar sig i det svenska samhället.⁴⁷¹ När dessa båda ambitioner sätts i relation till den tidsbrist som råder inom kursen, vilket lärarna gång på gång återkommer till i intervjuer-

⁴⁶⁹ Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁴⁷⁰ Lena, intervju maj 2014.

⁴⁷¹ Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

na, behöver de prioritera.⁴⁷² Valet faller på att främst lära eleverna rättigheter och skyldigheter som, enligt lärarna, är viktiga att kunna om man ska leva som medborgare i Sverige.

6.1.1 Framtida studier

Att förbereda eleverna för framtida studier är centralt så till vida att målet med språkintröduktion, enligt lagar och styrdokument, är att eleverna ska få behörighet att studera på ett nationellt gymnasieprogram. Lärarna förklarar i intervjuerna att de har som målsättning att eleverna ska klara kursen. Erik uppfattar sitt uppdrag som att han ska få ”så många elever som möjligt att nå betyget E”.⁴⁷³

Att elever når betyget E betyder däremot inte alltid att de är förberedda för framtida studier i den mening som lärarna skulle önska. Erik förklarar att han är medveten om att eleverna kanske inte har med sig de kunskaper som de skulle behöva för vidare studier.

I den andra intervjun med Erik, som görs efter kursens slut, resonerar han om betygsättningen. Han frågar sig varför han ska vara den som stänger dörren för en elev som behöver betyg för att kunna läsa ett yrkesprogram när han samtidigt vet att de ramar som finns för kursen samhällskunskap på språkintröduktion är sådana att det är svårt att hinna lära sig att analysera eftersom tiden är så knapp. Han förklarar hur han tänker kring betygsättningen i relation till elevernas eventuella fortsatta studier på gymnasiet:

Jo, men de flesta kommer nog att klara sig [skratt]. [...] Det har varit lite diskussioner kring [paus] där jag fortfarande inte är helt färdig i min process vad jag tycker rent generellt, men jag har rätt låg ribba för godkänt. Och det är väl lite granna så här att jag rent moraliskt för mig själv tycker att det finns ingen poäng i att de inte ska få bli godkända och få chansen att gå i gymnasiet. För det är ju det som det handlar om, att de ska ha de här betygen för att kunna söka in och de flesta jagar ihop, ja men precis så många betyg som behövs för att söka och vara behöriga till ett yrkesprogram. Och då tänker jag att det ska inte stå och falla med detaljkunskaper

⁴⁷² Jämför Juvonen (2015) s. 167f., som i sina undersökningsresultat också pekar på att grundskole- och gymnasielärare som undervisar nyanlända elever påtalar tidsbrist som ett stort problem.

⁴⁷³ Erik, intervju maj 2014.

om riksdagen eller kommunen liksom utan det kommer ju tillbaka i en samhällskunskapskurs antingen i 1a eller 1b på gymnasiet sen. Jag släpper igenom ganska många ska jag ärligt säga som kanske inte skulle ha släppts igenom. Eller det vet jag inte heller för man ser mycket konstigt på de vanliga gymnasiekurserna också där man ser att de har väldigt bristfälliga kunskaper från grundskolan. Så att lite granna känner jag att som gymnasielärare så bidrar jag ju till det här att det kan komma elever som inte har så bra förkunskaper och tänker hur blev den här godkänd i årskurs 9. Men som samhällskunskapslärare på språkinstruktionen så tänker jag ju mer till elevernas bästa. Och där spelar i det långa loppet deras samhällskunskapskunskaper inte så stor roll i det långa loppet.⁴⁷⁴

Erik fortsätter:

Och det har väl också lite med att göra med att jag har haft den här elevgruppen innan det var betygsatt kurs liksom så att jag är nog präglad av det. [...] Sen så ska det inte vara så att man bara behöver gå dit och inte göra nånting för att få ett betyg utan det är ju ändå så att jag ställer ju krav det gör jag, så det är ju inte så att alla blir godkända. [...] Självklart har man visat sina kunskaper på prov, men framför allt hur närvarande man har man varit. Närvaron blir ju otroligt viktig. Har man varit delaktig i undervisningen eller har man bara varit där någon gång då och då, då har man missat väldigt mycket. Som upplägget är att väldigt mycket av arbetet sker på lektionerna så funkade det ju inte om man har varit borta kanske hälften av tiden så att ofta, ofta så korrelerar ju det där så det man kan säga generellt är att de som inte klarar sig är de som inte har varit med. De allra flesta brukar man kunna dra igenom.⁴⁷⁵

Lärarna är medvetna om vad eleverna behöver för kunskaper för att studera vidare på ett nationellt gymnasieprogram, men de är också tydliga med att flertalet av eleverna inte hinner lära sig detta inom kursens begränsade tidsram. Lärarna befinner sig, enligt dem själva, i ett dilemma. Å ena sidan vill de förbereda eleverna inför gymnasiestudier, å andra sidan känner de att eleverna inte får med sig det som de behöver inför framtida studier. Det beror på att flera av elevernas språk- och ämneskunskaper inte räcker till. Lärarna sållar därför rejält i kursen i jämförelse med kursplanen, både avseende innehåll och förmågor.⁴⁷⁶ Val av innehåll och utformning av kursen påverkas således av de kontextuella faktorer som inramar kursen, det vill säga lä-

⁴⁷⁴ Erik, intervju dec 2014.

⁴⁷⁵ Erik, intervju dec 2014.

⁴⁷⁶ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014.

rarnas ämnesdidaktiska val påverkas av de särskilda omständigheter som råder.

6.1.2 Framtida medborgare

Ett annat syfte med att läsa samhällskunskap är, enligt lärarna, att eleverna ska förberedas inför livet som medborgare i samhället.⁴⁷⁷ Därför funderar de på vad en myndig person bör känna till och vilka grundläggande kunskaper, värderingar och färdigheter de bör ha med sig. I lärarnas resonemang utkristalliseras ett antal punkter.

För det första behöver eleverna informeras om vilka rättigheter och skyldigheter som gäller i det svenska samhället, vad man får och inte får göra. De ska få kunskaper om bland annat privatekonomi och rösträtt. Eleverna får praktiska kunskaper och färdigheter om hur man betalar en räkning eller kontaktar polisen. Lärarna motiverar innehållet med att de har en omsorg om eleverna. Erik uttrycker att kunskaperna som de får med sig från samhällskunskapsämnet kan hjälpa dem att inte hamna i problem:

Men annars som sagt så vet jag att det här är en grupp människor som har, som många kommer att ha det tufft och många har det redan tufft. Det är många som är ensamma som inte har nån mamma och pappa som uppfostrar dem och som kan berätta hur det funkar och vad man ska akta sig för ute i det svenska samhället, som lätt blir lurade.⁴⁷⁸

För det andra vill lärarna att eleverna förstår hur samhället fungerar. Eftersom tiden är knapp och allt som står i kursplanen inte hinns med behöver de välja vad de anser att elever behöver ha med sig ut i livet. Erik säger:

Jag försöker ta de bitarna i samband med samhällskunskapen för att på den här terminen så hinner man inte göra hela grundskolans samhällskunskap och det säger ju sig självt, så att jag försöker plocka de bitarna

⁴⁷⁷ I intervjuerna använder lärarna sällan begreppet medborgare, men de förklarar vad eleverna behöver kunna och förstå för att leva i det svenska samhället.

⁴⁷⁸ Erik, intervju dec 2014.

som är viktigast liksom, för ungdomar som snart är unga vuxna, vad de behöver veta om det svenska samhället och hur det fungerar.⁴⁷⁹

För det tredje betonar lärarna demokratiska värderingar. Kunskaper om detta ska hjälpa eleverna att fungera och leva i det svenska samhället.⁴⁸⁰ Åter handlar det om att förbereda eleverna.

För det fjärde uttrycker lärarna att de önskar att eleverna blir kritiskt tänkande individer. Anna förklarar att poängen är att de inte ska bli manipulerade och då är språket centralt, ”språk ger makt”, som hon uttrycker det. Anna vill därför:

fostra dem till kritiska medborgare som kan se strukturer som finns i samhället, som kan se maktstrukturer helt enkelt så att de inte blir utnyttjade om det så handlar om arbetsmarknaden eller politiskt eller vad det kan vara så det blir ju väldigt viktigt att kombinera att utveckla språket och att lära sig hur samhället är uppbyggt och fungerar och hur allt hänger samman och hur de kan påverka, men också hur de påverkas av strukturer som kan vara svåra att påverka tillbaka.⁴⁸¹

Hon fortsätter:

Målet för mig som samhällskunskapslärare är att de ska fungera i samhället och inte blir lurade och kunna se maktstrukturer. Jag tror inte att man kommer, ja, om de inte utsätts för språket på rätt nivå, hur ska det då gå om de står där själva. [...] Det blir ett sätt att förbereda dem, annars gör man dem en otjänst.⁴⁸²

6.1.3 Samhällsanpassa eller samhällsförändra?

I det empiriska materialet framträder en samhällsanpassande målsättning i högre grad än en samhällsförändrande målsättning.⁴⁸³ Samhällsanpassningen kommer till uttryck genom att lärarna vill att

⁴⁷⁹ Erik, intervju maj 2014.

⁴⁸⁰ Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁴⁸¹ Anna, intervju maj 2014.

⁴⁸² Anna, intervju maj 2014.

⁴⁸³ Kategorierna samhällsanpassande och samhällsförändrande målsättning är hämtad ur Olsson (2016) s. 89-93 och 156. Se även Svingby (1978).

eleverna får kunskaper som gör att de kan leva i samhället, känner till rättigheter och skyldigheter och anpassar sig till samhällets lagar och demokratiska värderingar. Eleverna ska få kunskaper så att de kan fullfölja de krav som ställs på medborgare, men också få kunskaper så att de inte blir utnyttjade eller råkar illa ut. Det blir en form av moraliskt tänkande där eleverna får diskutera frågor kring vad som är rätt och fel. Lärarna vill informera och orientera eleverna kring samhälls-fenomen som de anser att man bör känna till som medborgare i Sverige, som ett sätt att lära känna sitt nya hemland. Den ämnesdidaktiska för vem?-frågan framträder som central.

En samhällsförändrande målsättning, som handlar om att skapa aktiva och kritiska medborgare med kunskaper och intresse att påverka och förändra samhället, är inte lika tydlig i den praktiska undervisningen. Den syns varken i klassrumsobservationer eller undervisnings- och bedömningsmaterial. Även om lärarna i intervjuerna förklarar att de har som målsättning att eleverna ska bli kritiska medborgare som kan bidra till att förändra samhället ger den faktiska undervisningen få möjligheter att arbeta med förmågor som kan förbereda dem för detta. Det beror, enligt lärarna, främst på kontextuella faktorer kring skolorganisation, tidsramar och elevernas förkunskaper.⁴⁸⁴ Vad lärarna tar upp i undervisningen styrs dels av dessa materiella och situerade kontextdimensioner, dels av lärarnas professionella kultur i form av egna erfarenheter och värderingar, vilka påverkar deras val av innehåll och utformning av kursen.

Det finns således en diskrepans mellan lärarnas resonemang om syftet med samhällskunskapsämnet och vad de i själva verket har för undervisning och bedömning i klassrummet, vilket de är medvetna om. I deras resonemang kring ämnet samhällskunskap i relation till kursplanen framkommer att de vill lära eleverna att bli kritiskt tänkande individer som kan analysera samhällsfenomen ur olika perspektiv, förstå samhällsstrukturer och hur samhället påverkar individen och vice versa. I praktiken blir samhällskunskap mer av en fakta-kurs där eleverna får grundläggande kunskaper om demokrati, politik

⁴⁸⁴ Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014.

och ekonomi. Sådana medborgarkunskaper ska enligt lärarna hjälpa eleverna att leva i det svenska samhället. Undervisningen blir ett sätt att ge eleverna en form av praktisk medborgarkunskap.

6.2 Rättighetsdimensionen i fokus

Rättighetsdimensionen framträder tydligt i studiens empiriska material. Att lära eleverna om rättigheter och skyldigheter är, enligt lärarna, viktigt för att de ska klara sig i samhället. Därför måste eleverna förstå olika samhällsfenomen som de kommer att konfronteras med. Anna vill att eleverna ska ”känna till sina rättigheter” och hon ”vill förbereda dem”.⁴⁸⁵ Erik säger att han har en ”samhällsnyttig approach”.⁴⁸⁶ Detta förhållningssätt leder till att han i sin undervisning gör många kopplingar till vardagslivet, vilket tydligt framgår vid flera tillfällen under klassrumsobservationerna. Exempel på detta är att eleverna får lära sig hur en kommun fungerar⁴⁸⁷, vem som betalar skatt och varför⁴⁸⁸, vad som händer om man inte betalar sina räkningar⁴⁸⁹ eller om man begår ett brott⁴⁹⁰. Erik uttrycker att han ”är så där moraliserande nästan”⁴⁹¹ i sin undervisning eftersom han vill lära eleverna hur samhället fungerar i Sverige.

Att det är viktigt att undervisa elever om rättigheter och skyldigheter motiverar lärarna också med att eleverna annars riskerar att luras på olika sätt. Anna vill ”fostra dem” så de inte ”blir utnyttjade” i olika sammanhang.⁴⁹² Elever har exempelvis svårt att förstå konsekvenserna av att skriva på ett avtal. Erik ger ett exempel på hur han hjälpte en elev som, utan att förstå innebörden, hade tecknat ett mobilabonnemang. Han använde, med elevens tillåtelse, exemplet i undervisningen för att förklara hur ett abonnemang fungerar.⁴⁹³ Att elever riskerar att bli lurade beror, enligt Anna och Erik, på att de dels har svårt

⁴⁸⁵ Anna, intervju maj 2014.

⁴⁸⁶ Erik, intervju maj 2014.

⁴⁸⁷ Fältanteckningar, sept 2014.

⁴⁸⁸ Fältanteckningar, nov 2014.

⁴⁸⁹ Fältanteckningar, dec 2014.

⁴⁹⁰ Fältanteckningar, nov 2014.

⁴⁹¹ Erik, intervju dec 2014.

⁴⁹² Anna, intervju maj 2014.

⁴⁹³ Erik, intervju dec 2014.

att förstå språket, dels inte känner till hur Sverige fungerar. Därför fyller samhällskunskapsämnet, enligt dem, en viktig funktion.⁴⁹⁴

Rättighetsdimensionen innefattar både rättigheter och skyldigheter, vilka kan vara av formell eller informell natur. Nedan följer en beskrivning av hur civila, politiska och sociala rättigheter och skyldigheter framträder i intervjuer, klassrumsobservationer och undervisnings- och bedömningsmaterial. Även horisontella och vertikala dimensioner redovisas, det vill säga förhållanden mellan medborgare sinsemellan respektive mellan medborgare och stat.⁴⁹⁵

6.2.1 Civila rättigheter

Demokrati och mänskliga rättigheter, som yttrandefrihet och åsiktsfrihet, utgör centrala kunskapsområden i kursen. Arbetet med att lära elever att följa landets demokratiska värderingar ser lärarna som grundläggande för kursen som helhet, särskilt eftersom eleverna inte har en gemensam grund att stå på avseende detta. De ska genom undervisningen få en förståelse för vad västerländsk demokrati innebär.⁴⁹⁶

Lärarna betonar att det finns vissa grundläggande värderingar i Sverige som eleverna behöver förstå innebörden av. Här är lärarna noga med att det inte enbart finns rättigheter utan även skyldigheter. En av dessa innebär att följa demokratiska värderingar.⁴⁹⁷ Lena förklarar att det är mycket centralt att eleverna förstår vilka värderingar som gäller i Sverige kring HBTQ-frågor och att det i Sverige är förbjudet att diskriminera en person på grund av sexuell läggning.⁴⁹⁸

Ibland förekommer rasistiska konflikter inom elevgruppen, det vill säga att någon elev med viss etnisk bakgrund blir utsatt av elever från något annat land. Lärarna förklarar att det visserligen inte sker öppet

⁴⁹⁴ Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁴⁹⁵ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

⁴⁹⁶ Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁴⁹⁷ Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014.

⁴⁹⁸ Lena, intervju maj 2014.

på lektionerna i samhällskunskap, men vid andra tillfällen i skolan. Denna kontextuella faktor bidrar till att det enligt lärarna är viktigt att prata om allas lika värde och om vad man får och inte får säga.⁴⁹⁹ Här är det således själva gruppkonstellationen som föranleder att undervisningen fokuserar på civila rättigheter, det vill säga den ämnesdidaktiska vad-frågan styrs av kontextuella faktorer.

Mänskliga rättigheter och FN är områden som flera elever har erfarenhet av. Samhällskunskapsämnet över lag är, enligt Anna, en del av elevernas vardag, exempelvis erfarenheter från konflikter och flykt undan krig:

När man pratar mänskliga rättigheter, ja men då pratar man mänskliga rättigheter med exempel från verkligheten för det är elever som har bott i flyktingläger, som har flytt över, från Asien till Europa, suttit på båtar från Afrika så att det blir ju väldigt, det blir ju konkret på det sättet och elever har ju uttryckt att, ja, när vi har pratat om SO-ämnena, så har de uttryckt att just samhällskunskap, ja det är ju svårt med språket och begreppen och så, men på ett sätt är det ju lätt för det är ju deras verklighet på nåt sätt.⁵⁰⁰

I det empiriska material som utgörs av Lenas lektionsanteckningar, där hon beskriver vad som sker under ett antal lektioner, finns flera exempel på hur hon arbetar med civila rättigheter. Hon visar bland annat bilder och filmer på ensamkommande flyktingbarn, homosexuella från Iran och tortyr i Irak. Dessa relaterar hon till FN:s mänskliga rättigheter.⁵⁰¹ Vid ett annat lektionstillfälle diskuterar de artikel 2, det vill säga att det inte ska vara någon åtskillnad mellan människor beroende på hudfärg, kön och religion. Eleverna får komma på exempel på kränkningar från deras respektive hemländer.⁵⁰² Lena förklarar att hon ibland kan hamna i problematiska situationer om det till exempel finns elever i gruppen som anser att det är bra styre i ett land där det förekommer handlingar som strider mot de mänskliga rättigheterna.⁵⁰³

⁴⁹⁹ Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014.

⁵⁰⁰ Anna, intervju maj 2014.

⁵⁰¹ Lena, lektionsanteckningar vecka 5.

⁵⁰² Lena, lektionsanteckningar vecka 3.

⁵⁰³ Lena, intervju maj 2014.

Till skillnad från Lena och Anna har Erik mer fokus på vilka rättigheter som gäller i Sverige. Han frågar inte ut eleverna om deras tidigare hemländer, vilket han motiverar med att eleverna kanske inte själva önskar representera sina tidigare länder samt att respektive elev ger *sin* bild av hur landet fungerar, vilket inte behöver vara representativt för landet.⁵⁰⁴ Vid klassrumsobservationerna framträder samma bild som han själv ger i intervjuerna, det vill säga att han inte frågar ut elever om deras tidigare hemländer.⁵⁰⁵

Erik visar vid flera tillfällen, både i intervjuerna och vid klassrumsobservationerna, att han anser att det är centralt att eleverna förstår vikten av att följa landets lagar, att veta vad man får och inte får göra.⁵⁰⁶ Även i intervjun med Lena framträder detta.⁵⁰⁷ Lärarna motiverar det med att de inte vill att eleverna ska råka illa ut. De förklarar också att det finns elever som inte har sina föräldrar i Sverige och därmed kanske saknar vuxna som kan lära dem vad som är rätt och fel.⁵⁰⁸ Erik uttrycker att när det gäller lag och rätt:

kör man ju på så mycket som man tycker att vad ska en myndig person känna till som grundläggande.⁵⁰⁹

Lag och rätt är därför ett kunskapsområde som Erik behandlar noga.⁵¹⁰ Förutom att det återfinns i det centrala innehållet i kursplanen är orsaken att han inte vill att eleverna ska hamna i fel banor, eftersom han menar att en del av dem ligger i farozonen.⁵¹¹ Även Lena är inne på liknande tankebanor då hon säger att "en del av dem hamnar ju i klammeri med rättvisan och så".⁵¹² Samtidigt berättar hon att

⁵⁰⁴ Erik, intervju maj 2014.

⁵⁰⁵ Fältanteckningar, sept-dec 2014.

⁵⁰⁶ Erik, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014; fältanteckningar, nov 2014.

⁵⁰⁷ Lena, intervju maj 2014.

⁵⁰⁸ Jämför Canow (2016) som pekar på att ensamkommande ungdomar uttrycker att de saknar sina föräldrar eller andra nära vuxna som kan uppfostra dem, som de kan känna tillit till och få kärlek av, men som också kan säga till och "skälla ut" när de gör saker som de inte bör göra.

⁵⁰⁹ Erik, intervju maj 2014.

⁵¹⁰ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵¹¹ Erik, intervju dec 2014.

⁵¹² Lena, intervju maj 2014.

hon inte ägnar så mycket tid till lag och rätt eftersom det finns andra områden som hon prioriterar mer, som mänskliga rättigheter.⁵¹³ Inte heller Anna betonar lag och rätt, även om hon till exempel diskuterar dödsstraff och skilsmässa.⁵¹⁴

Under Eriks lektioner får eleverna lära sig om både straffrätt och civilrätt, vilket framgår av klassrumsobservationerna. Exempel på civilrättsliga frågor är bland annat vad som händer när någon dör. Exempel på straffrättsligt innehåll är vad som händer när man begår ett brott, hur en rättegång går till och vilka straff som finns i Sverige.⁵¹⁵ Han har även ett skriftligt begreppsförhör där eleverna ska förklara följande ord: "Förundersökning, åklagare, husrannsakan, åtal, advokat, rättegång, nämndeman, vittne och böter".⁵¹⁶

Hos Erik framträder lag och rätt som ett orienteringsämne. Fokus ligger på att lära eleverna begrepp och hur rättsapparaten i Sverige fungerar. Lag och rätt kommer också till uttryck som ett diskussionsämne. I klassrummet gör de värderingsövningar och diskuterar vilka brott som är mer eller mindre allvarliga, vad som är ett rimligt straff utifrån olika brott eller vad som händer med barnen vid en skilsmässa.⁵¹⁷

Här följer en scen från en lektion som handlar om lag och rätt:

Lektionen inleds med att läraren förklarar att de idag ska se vad som händer från att man gör ett brott till att man får ett straff. Därefter säger han "Jag ska nu begå ett brott." varpå han tar ett värdeföremål från en elevs bänk. Han frågar sedan eleverna "Vad händer nu?" och utifrån detta scenario arbetar han i dialog med eleverna fram en händelsekedja som han skriver på whiteboardtavlan. Vid varje punkt stannar läraren upp och förklarar vad som sker och hur, exempelvis hur man kan kontakta polisen eller hur poliser går tillväga när de utreder ett brott. Händelsekedjan som växer fram på tavlan är 1. ett brott begås, 2. polisen kontaktas, 3. polisen startar utredning, 4. polisen griper en misstänkt, 5. åklagaren tar över fallet, 6. förhandling i tingsrätten. Punkt nummer 6 utvecklar och förklarar

⁵¹³ Lena, intervju maj 2014.

⁵¹⁴ Anna, intervju maj 2014.

⁵¹⁵ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵¹⁶ Erik, begreppsförhör lag och rätt.

⁵¹⁷ Fältanteckningar, nov 2014.

läraren lite extra. På tavlan ritar han upp en rättegångssal med samtliga personer som befinner sig i salen och vilken deras roll är. Han går noga igenom begrepp som till exempel åklagare och notarie. Flera elever är engagerade i genomgången. Särskilt reagerar de när läraren berättar att det får finnas åhörare i rättssalen. Några elever kommer in på amerikanska rättegångar och läraren får förklara att det inte fungerar på samma sätt i Sverige. Därefter fortsätter genomgången med punkt 7. dom och punkt 8. påföljd. Läraren berättar för eleverna att nästa lektion ska de gå igenom och diskutera vilka påföljder som finns i Sverige. Han avslutar lektionen med att säga att ”ni har lyssnat jättebra och ställt bra frågor”. Några elever stannar kvar för att se om de har klarat provet om Sveriges statskick.⁵¹⁸

Efter lektionen förklarar Erik för mig att han önskar att han skulle ha mer tid att fånga upp alla frågor som eleverna har, men han känner en press att hinna med kursen vilket gör att han inte kan utveckla så mycket som han skulle önska. Han är dock bestämd på att kunskapsområdet lag och rätt är viktigt för eleverna. Under en lektion där skillnaderna mellan att vara gift eller sambo behandlades motiverar Erik ämnets innehåll för eleverna: ”Någon gång under era liv kommer ni att behöva kunskap om detta. Det står inte i boken, men det är viktigt ändå. *Jag* tycker att det är viktigt.”⁵¹⁹ Detta citat utgör ett exempel på hur kontextdimensionen lärarnas professionella kultur kan styra undervisningen. Lärarens värdering om vad som är viktig kunskap kan i sin tur påverka elevernas medborgarskapande.

6.2.2 Politiska rättigheter

Medborgares politiska rättigheter, som att delta i politiska val, kommer till uttryck främst inom kunskapsområdet Sveriges statskick. Eleverna ska lära sig begrepp och få en orientering om hur det svenska statskicket fungerar, bland annat vilka organ som finns och vad de har för uppgifter. Detta ligger i linje med mina tidigare resultat kring prov i samhällskunskap, där Sveriges statskick främst framträder som ett orienteringsämne.⁵²⁰

⁵¹⁸ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵¹⁹ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵²⁰ Odenstad (2010).

Erik betonar att elever behöver lära sig hur Sverige styrs.⁵²¹ Att han lägger stor vikt vid att arbeta med politiska rättigheter, både på nationell och lokal nivå, bekräftas av klassrumsobservationerna.⁵²² Sveriges statskick med riksdag och regering samt det lokala styret med kommuner och landsting behandlar han noga och examinerar med skriftligt prov.⁵²³ Exempel på provfrågor är:

Vad är landstingets viktigast uppgift?⁵²⁴

Hur många % av rösterna måste ett *parti* få för att vara med i riksdagen?⁵²⁵

Ge exempel på två saker som en kommun bestämmer över.⁵²⁶

Hur får kommunerna pengar till allt som de måste göra?⁵²⁷

Förklara orden:

Majoritet
Politik
Motion
Proposition
Departement
Utskott⁵²⁸

Lena och Anna förklarar att Sveriges statskick är viktigt för eleverna att lära sig så de förstår hur aktörer som riksdag och regering kan påverka samhället, men att det samtidigt är ett svårt område för eleverna eftersom det lätt blir abstrakt. De antyder att det mer är något som de känner att de måste gå igenom eftersom det står i kursplanen.⁵²⁹ Anna säger att det blir ”ganska tungt när man kommer till Sverige och EU och hur det fungerar med riksdag och regering”.⁵³⁰ Hon jämför med när hon diskuterar andra länders statskick med eleverna, vilket hon upplever går bättre eftersom det finns mycket kunskap ”gratis” i

⁵²¹ Erik, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014.

⁵²² Fältanteckningar, sept 2014.

⁵²³ Erik, intervju maj 2014; prov 1 och 2 Sveriges statskick; fältanteckningar, sept 2014.

⁵²⁴ Erik, prov 1 Sveriges statskick.

⁵²⁵ Erik, prov 2 Sveriges statskick.

⁵²⁶ Erik, prov 2 Sveriges statskick.

⁵²⁷ Erik, prov 2 Sveriges statskick.

⁵²⁸ Erik, prov 2 Sveriges statskick.

⁵²⁹ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁵³⁰ Anna, intervju maj 2014.

klassrummet när eleverna får berätta om sina respektive hemländer.⁵³¹ Lena har liknande erfarenheter.⁵³²

I intervjuerna med Erik framkommer inte, till skillnad från Lena och Anna, att statsskick är svårare att undervisa om än andra kunskapsområden.⁵³³ I Eriks undervisning, så som den gestaltas i klassrumsobservationerna, framträder en form av praktisk medborgarkunskap. Han försöker få eleverna att förstå att Sveriges statsskick och politiska rättigheter är en del av deras vardag. Eleverna lever i en kommun, men vad gör den egentligen och hur påverkar verksamheten dem? Vid klassrumsobservationerna framträder också en form av allmänbildningsperspektiv. Ibland förklarar han uttryckligen för eleverna att han anser att innehållet på dagens lektion är bra saker att känna till när man lever i det svenska samhället.⁵³⁴

Ideologier och politiska partier behandlar Erik i sin undervisning, vilket framgår av klassrumsobservationer och undervisningsmaterial.⁵³⁵ Kunskaper om detta kan, enligt honom, bidra till att elever förstår att samhällen kan byggas på olika sätt.⁵³⁶ Lena anser, till skillnad från Erik, att ideologier är för abstrakt och komplicerat för eleverna. Därför prioriterar hon inte detta kunskapsområde.⁵³⁷ Här framgår att lärarna, utifrån sina erfarenheter och värderingar, gör olika ämnesdidaktiska val kring kursens innehåll avseende politiska rättigheter. Detta kan i sin tur ha betydelse för elevers syn på medborgarskap och deras medborgarskapande.

6.2.3 Sociala rättigheter

Sociala rättigheter handlar om frågor kring medborgares sociala och ekonomiska välfärd.⁵³⁸ De sociala rättigheterna framträder i form av

⁵³¹ Anna, intervju maj 2014.

⁵³² Lena, lektionsanteckningar vecka 7.

⁵³³ Erik, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014.

⁵³⁴ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵³⁵ Fältanteckningar, sept-okt 2014; Erik, undervisningsmaterial och lektionsupplägg.

⁵³⁶ Erik, intervju maj 2014.

⁵³⁷ Lena, intervju maj 2014.

⁵³⁸ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

praktisk vardagskunskap. Lärarna uttrycker en önskan om att eleverna ska bli självförsörjande så småningom och därför behöver de lära sig om arbetsmarknaden. De ”behöver ju kunna skriva ett CV och söka lite jobb,” enligt Lena.⁵³⁹ Särskilt Lena och Erik betonar i sina intervjuer vikten av att eleverna lär sig hur man kontaktar myndigheter och sköter sin privatekonomi, så att de till exempel undviker Kronofogden.⁵⁴⁰ Detta framkommer också vid klassrumsobservationerna.⁵⁴¹

Inom kunskapsområdet ekonomi står privatekonomi i fokus. Att privatekonomi prioriteras beror dels på att lärarna upplever detta som mest relevant för eleverna, dels på att eleverna, enligt lärarna, har lättast att ta till sig detta då samhällsekonomi är mer abstrakt.⁵⁴² En tredje förklaring är att lärarna upplever en tidsbrist i kursen och om det behöver prioriteras går privatekonomi före samhällsekonomi. Erik förklarar i intervju nummer två efter kursens slut att undervisningen gick långsamt framåt i den aktuella gruppen. Det berodde på att den språkliga nivån var lägre än tidigare år och eleverna hade generellt sett liten förförståelse, vilket i sin tur bidrog till att det nästan inte blev utrymme för någon samhällsekonomi.⁵⁴³ Av klassrumsobservationerna framgår att det framför allt är privatekonomiska frågor som behandlas.⁵⁴⁴ Det skriftliga provet har några inslag av samhällsekonomi, men betoningen ligger på privatekonomiska delar.⁵⁴⁵

Ekonomiämnet framträder som ett orienteringsämne. Det handlar om att lära eleverna begrepp som ”budget”, ”inkomst”, ”lån”, ”kronofogde”, ”inkasso”, ”faktura” och ”betalningsanmärkning”. Det förekommer också en del diskussioner om varför man betalar skatt eller vad som händer om man inte betalar räkningar.⁵⁴⁶ Vissa inslag av analysämne kommer till uttryck i undervisning och bedömning, till

⁵³⁹ Lena, intervju maj 2014.

⁵⁴⁰ Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁵⁴¹ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵⁴² Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁵⁴³ Erik, intervju dec 2014.

⁵⁴⁴ Fältanteckningar, nov-dec 2014.

⁵⁴⁵ Erik, prov ekonomi.

⁵⁴⁶ Fältanteckningar, nov-dec 2014; Erik prov ekonomi; Lena, intervju maj 2014.

exempel samband mellan olika aktörer i det ekonomiska kretsloppet.⁵⁴⁷ Lärarna vill också att eleverna förstår samband mellan skatter och välfärd.⁵⁴⁸

Enligt lärarna ligger den privatekonomiska delen av ämnet relativt nära elevernas vardag och det gör att de lättare kan relatera till detta i form av exempelvis telefonförsäljning eller dyra snabbblån. Erik förklarar att flera av eleverna är 18 år och har ekonomiskt ansvar. Även om det inte gäller alla så finns det elever som lever ensamma eller hjälper till hemma med att betala räkningar. Det sistnämnda märktes även vid en klassrumsobservation där ett par elever visade att de var insatta i sådana frågor eftersom de tog ansvar hemma.⁵⁴⁹

Lärarna förklarar att eleverna behöver lära sig hur myndigheter och kontakten med dessa fungerar. Eleverna har, enligt lärarna, ofta erfarenhet av myndigheter i samband med att de till exempel söker asyl.⁵⁵⁰ De står, som Erik uttrycker det, på mottagarsidan av myndighetsutövning, bland annat i sina kontakter med Migrationsverket. Därför är det centralt att de förstår hur det svenska samhället är uppbyggt och fungerar samt varför saker sker. Det är, enligt honom, goda praktiska kunskaper att ha med sig.⁵⁵¹

Lena betonar välfärdssamhället och motiverar det med att ”de har ju mycket kontakter med försäkringskassan”.⁵⁵² Däremot behöver de hjälp med att förstå hur myndigheter i Sverige fungerar eftersom de, enligt Lena, kan ha andra erfarenheter från sitt tidigare hemland av hur det är att kontakta exempelvis polisen. Hon vill gärna att eleverna förstår vem man kan prata med, vad man kan berätta, men också hur olika typer av bidrag fungerar.⁵⁵³

⁵⁴⁷ Erik, prov ekonomi.

⁵⁴⁸ Fältanteckningar, nov-dec 2014; Lena, intervju maj 2014; Lena, lektionsupplägg och undervisningsmaterial.

⁵⁴⁹ Fältanteckningar, dec 2014.

⁵⁵⁰ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁵⁵¹ Erik, intervju maj 2014.

⁵⁵² Lena, intervju maj 2014.

⁵⁵³ Lena, intervju maj 2014.

Vid klassrumsobservationerna märks att Erik försöker förbereda eleverna inför vuxenlivet. Han bedriver en konkret och vardagsnära undervisning. Ett exempel framkommer under en lektion om privat-ekonomi där följande scen utspelar sig:

Läraren frågar eleverna vad en räkning är. "Att man räknar", svarar en elev. Nej, säger läraren. En annan elev svarar "om du ska betala något får du en räkning". En tredje elev säger: "En faktura är samma sak." Läraren förklarar att en räkning är en faktura som kommer hem till dig om du inte har betalt varan i affären utan du ska betala i efterhand. Han förtydligar att faktura är den officiella termen. Han skriver på tavlan: "Räkningar=företag skickar räkningar till sina kunder för att få betalt. Faktura=samma som räkning." Sedan fortsätter läraren att förklara att på fakturan står vad man har köpt och vad man ska betala. Han säger därefter: "Jag skulle ha tagit med mig en faktura så att ni ska få se. Jag gör det nästa gång. Man loggar in på sin bank och överför pengar." En elev säger att man fyller i OCR-nummer. "Du har betalt räkningar?", frågar läraren. Eleven nickar. Läraren avslutar samtalet om räkningar med att säga att det är viktigt att man betalar sina räkningar, annars kan man hamna hos Kronofogden. Lite senare under lektionen pratar de om kontrakt, inkasso, betalningsanmärkningar, skulder och indrivningar. Läraren för en dialog med eleverna och skriver viktiga ord och förklaringar på tavlan. Flertalet elever lyssnar aktivt, ställer frågor och är intresserade. Eleverna antecknar och några fotar av tavlan med sina mobiler efter lektionens slut.⁵⁵⁴

Under en annan lektion listar Erik, med hjälp av eleverna, olika sätt att spara och låna pengar. Elever och lärare försöker gemensamt komma fram till vad sparade pengar kan användas till. Då uppstår följande dialog:

Elev: Man kan köpa hus och göra vinst.
Läraren: Då behöver du betala skatt på vinsten.
Elev: Men om jag flyttar utomlands.
Läraren: Du behöver ändå betala skatt.
Elev: Men om jag inte kommer tillbaka mer.
Läraren: Ni ska betala den skatt ni ska betala, annars är det skattebrott och det är allvarligt. Det kan man få fängelsestraff för.⁵⁵⁵

Efter denna dialog engagerar sig fler elever i en diskussion om vad man får och inte får göra när det gäller att betala skatt och hur det kan

⁵⁵⁴ Fältanteckningar, dec 2014.

⁵⁵⁵ Fältanteckningar, nov 2014.

kontrolleras att en person inte använder olagliga pengar. Eleverna undrar till exempel om banken frågar var pengar som en person sätter in kommer ifrån och om banken kan kontrollera varifrån lönen kommer. Läraren kopplar tillbaka till föregående lektion då de talade om att arbeta svart och om olagliga pengar. Läraren summerar diskussionen genom att förklara varför det är viktigt att arbeta vitt och varför skatter är viktiga.⁵⁵⁶

När det gäller sociala rättigheter framgår tydligt att undervisningen anpassas utifrån elevgruppen avseende vilket innehåll som lärarna tar upp, hur det behandlas och varför. Den avgörande ämnesdidaktiska frågan är för vem, eftersom elevgruppens sammansättning, tillsammans med främst den kontextuella faktorn tid, styr lärarnas ämnesdidaktiska val.

6.2.4 Horisontell och vertikal dimension

Kunskaper om civila rättigheter, som fri- och rättigheter och demokratiska värderingar, står i fokus i början av kursen. Lärarna framhåller i intervjuerna att sådana kunskaper utgör en grund för den fortsatta undervisningen. Sådana kunskaper är också, enligt lärarna, centrala för att fungera som medborgare i det svenska samhället.⁵⁵⁷ Här framträder den horisontella dimensionen, det vill säga samspelet mellan medborgare. Den vertikala dimensionen mellan stat och medborgare framträder på så sätt att staten, genom grundlagar och lagar, tydligt har klargjort vad som gäller i Sverige avseende demokrati och mänskliga rättigheter. Även i skollag och läroplan poängteras demokratiska värderingar.⁵⁵⁸

Inom den politiska rättighetsdimensionen finns en betoning på formella rättigheter med olika institutioner och förhållandet dem emel-

⁵⁵⁶ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵⁵⁷ Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁵⁵⁸ Se skollagen (2010:800) 1 kap. 4 §; Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, första kapitlet, första stycket och Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, första kapitlet, första stycket. I dessa tre dokument står likalydande skrivet att utbildningen ska ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.”

lan, exempelvis riksdag och regering. Här betonas den vertikala dimensionen, det vill säga förhållanden mellan stat och medborgare.

Den sociala rättighetsdimensionen framträder genom en konkret och praktisk medborgarundervisning som handlar om att eleverna undervisas om vad som gäller kring privatekonomi.⁵⁵⁹ Även här betonas den vertikala dimensionen bland annat genom undervisning om Kronofogden och andra myndigheter. Det finns även horisontella inslag eftersom lärarna i sin undervisning poängterar att för att samhället ska fungera behöver medborgare följa vissa lagar och regler och det påverkar även förhållandet mellan medborgarna.

6.2.5 Sammanfattning av rättighetsdimensionen

Lärarna uttrycker en omsorg om eleverna, att de ska fungera i samhället. Rättighetsdimensionen, som en form av orientering om samhällets regler och funktioner, står därför i fokus för lärarnas undervisning. Kontextuella faktorer som tidsramar och elevernas förutsättningar bidrar också till att lärarna bedriver en praktisk medborgarkunskap. Förhoppningen är att eleverna ska bli deltagande medborgare, vilket leder in på nästa medborgarskapsdimension.

6.3 Deltagandedimensionen – en väg att bli integrerad

Deltagandedimensionen handlar om politiskt och socialt deltagande i samhället. Detta deltagande kan vara mer eller mindre formellt, som att rösta i demokratiska val eller att diskutera samhällsfrågor med andra medborgare, men även deltagande i föreningsliv, friluftsliv eller samvaro med grannar och vänner. Till skillnad från rättighetsdimensionen, där eleverna exempelvis får kunskap om att en medborgare har en institutionell rätt att rösta i kommunen, innefattar deltagandedimensionen möjlighet att delta och en känsla att kunna vara med och påverka. Vilka möjligheter en person har att delta kan i sin tur påverka i vilken mån en person känner sig som medborgare på lika villkor som andra medborgare. Det kan således finnas en viss diskrepans

⁵⁵⁹ Fältanteckningar, nov-dec 2014; Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014.

mellan att ha en formell möjlighet att delta och att ha reellt inflytande eller känsla av delaktighet.⁵⁶⁰

Deltagandedimensionen framträder på olika sätt i de empiriska materialen. Utifrån de iakttagelser som har gjorts kan fyra underkategorier urskiljas. För det första har lärarna en underliggande tanke som innebär att kunskaper i samhällskunskap kan vara en väg till att bli en deltagande medborgare. För det andra utgör diskussioner i klassrummet en praktisk form av deltagande. För det tredje kan förmågan att tolka, källkritiskt granska och analysera information bidra till att en medborgare lättare deltar i samhället. För det fjärde utgör skolorganisatoriska faktorer, som handlar om hur nyanlända elever integreras på skolan, en del av deltagandedimensionen. I materialet framträder däremot inte civilt deltagande i till exempel organisationer eller verksamheter. Det är mer fokus på formella deltagandeformer.

6.3.1 Kunskaper om rättigheter och skyldigheter som en väg till deltagande

Kunskaper om samhället kan, enligt lärarna, hjälpa eleverna att bli deltagande medborgare i samhället. I samhällskunskap får eleverna på språkintröktion en orientering om rättigheter och skyldigheter, vilket framgick av föregående avsnitt. När lärarna undervisar eleverna har de en underliggande tanke att sådana kunskaper är ett sätt att förbereda eleverna att delta i samhället, både nu och i framtid.⁵⁶¹ Det blir en sorts underliggande form av deltagandedimension. Erik förklarar att han vill att eleverna känner till Sveriges statskick och hur besluten sker, med förhoppningen att det bidrar till de ska kunna "känna delaktighet i samhället".⁵⁶² Sådana resonemang återkommer även i statsvetenskaplig forskning. Om medborgare har kunskaper och känner delaktighet ökar chansen till politisk aktivitet.⁵⁶³

⁵⁶⁰ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). Se även Amnå (2008).

⁵⁶¹ Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁵⁶² Erik, intervju maj 2014.

⁵⁶³ Jämför Amnå (2008) vars begrepp "jourhavande medborgare" är en som deltar i val och i övrigt inte är så engagerad i samhällsfrågor, men som ändå har kunskap om hur man kan agera och är latent beredd att agera om det behövs. Se Almond & Verba (1989) som talar om deltagande medbor-

När lärarna uttrycker att de vill att eleverna ska delta i samhället handlar det inte enbart om politiskt deltagande. Det handlar även om att lära sig privatekonomi och hur myndigheter fungerar. Flera elever sköter sin egen ekonomi och lever självständiga liv, vilket gör att de deltar i samhället och därmed behöver få kunskap om rättigheter och skyldigheter. Sådant är enligt Erik ”rent praktiskt en jättebra kunskap för dem att ha”, som ett led i att känna delaktighet i samhället.⁵⁶⁴ Han påpekar att det även finns elever som lever med sina föräldrar i en mer ”skyddad” tillvaro och som för tillfället inte deltar i samhället på samma vuxna sätt.⁵⁶⁵ Undervisningen blir för den sistnämnda kategorin snarare en förberedelse för ett framtida deltagande.

Att förbereda elevernas deltagande innefattar också demokratiska värderingar. Lärarna förklarar att eleverna behöver förstå hur det svenska samhället ser på frågor som homosexualitet och jämställdhet. Om eleverna inte förstår svenska lagar och normer kring sådana frågor kan det, enligt lärarna, uppstå konflikter och problem.⁵⁶⁶

Lärarna ser som sin roll att berätta för eleverna hur samhället fungerar och vad de ska akta sig för i det svenska samhället eftersom det är lätt att bli lurad, till exempel på bostads- eller arbetsmarknaden. En annan orsak till att lärarna vill att eleverna lär sig om rättigheter och skyldigheter är att eleverna annars riskerar att hamna utanför samhället eller begå brott. I lärarintervjuerna framträder således att lärarna är rädda för att eleverna hamnar i en form av marginaliserat medborgarskap, vilket i sin tur ökar risken att de gör olagliga saker eftersom de inte känner sig delaktiga i samhället.⁵⁶⁷ Ämnesdidaktikens varför-fråga i kombination med för vem? påverkar alltså kursens innehåll (vad-frågan).

gare som omfattas av en politisk kultur, vilket innebär att de har kunskap om det politiska systemet, känner sig som en del av systemet och kan påverka om de så önskar. Se även Nicole et al. (2013).

⁵⁶⁴ Erik, intervju maj 2014.

⁵⁶⁵ Erik, intervju dec 2014.

⁵⁶⁶ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁵⁶⁷ Erik, intervju dec 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014. I intervjuerna använder lärarna inte begreppet marginaliserad, men innebörden är att de uttrycker en oro över att eleverna ”hamnar snett” i samhället och därmed riskerar ett utanförskap.

6.3.2 Diskussioner som en form av deltagande

I deltagandedimensionen ingår att som medborgare delta i diskussioner kring samhällsfrågor.⁵⁶⁸ Lärarna uppmuntrar eleverna att diskutera under lektionerna eftersom det kan bidra till en känsla av att vara med. Eleverna ska känna att de kan påverka och att det har betydelse vad de säger. Vidare behöver elever resonera kring frågor som har betydelse för att fungera i samhället, som att förstå demokratiska värderingar. Diskussioner kan också bidra till att elever lär sig att uttrycka sig på svenska, vilket lärarna anser är viktigt för att komma in i samhället.⁵⁶⁹ Lärarnas val av diskussion som metod bidrar till att deltagandedimensionen framträder i undervisningen. Det finns dock ett antal kontextuella omständigheter som försvårar diskussionerna.

Enligt kursplanen ska eleverna lära sig att argumentera med underbyggda argument. Lärarna förklarar att detta tar tid att lära sig. Anna förklarar att det beror på att eleverna, förutom att de behöver lära sig en mängd nya ord på svenska, inte alltid är bekanta med kontexten som ofta utgörs av ett västerländskt perspektiv samt att de inte har de förkunskaper som behövs.⁵⁷⁰

Förutom att det tar tid att bearbeta det material som ligger till grund för diskussionerna har eleverna ofta problem med att uttrycka sig på det svenska språket. Lena jämför med om hon själv skulle vara nyanländ i ett land vars språk hon tidigare inte hade kommit i kontakt med. Det skulle inte vara lätt att uttrycka sina kunskaper eller att argumentera för sin ståndpunkt eftersom det skulle finnas språkliga barriärer som hindrade henne från att kommunicera sina tankar.⁵⁷¹

Vad som diskuteras, ämnets innehåll, utgörs av demokratifrågor och mänskliga rättigheter samt frågor som handlar om vad man får och inte får göra.⁵⁷² Vid klassrumsobservationerna märks att eleverna blir

⁵⁶⁸ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

⁵⁶⁹ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁵⁷⁰ Anna, intervju maj 2014.

⁵⁷¹ Lena, intervju maj 2014.

⁵⁷² Lena, lektionsanteckningar vecka 5-6; fältanteckningar, sept-dec 2014; Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

alerta när värderingsfrågor kring synen på man och kvinna kommer på tal. Andra frågor som engagerar är vad som händer om man bryter mot lagen i Sverige, det kan handla om såväl rån som skattebrott.⁵⁷³ Av Lenas lektionsanteckningar framgår att temat dödsstraff skapar upprörda diskussioner där i princip alla elever deltar. Flertalet elever var för dödsstraff och långa straff över huvud taget, medan ett fåtal argumenterade emot.⁵⁷⁴ Ett annat tema som skapade diskussioner var elevers erfarenheter av flykt.⁵⁷⁵ Erfarenheter av flykt finns också med i ett av kartläggningsmaterialen som Anna visar vid en intervju.⁵⁷⁶ Barnarbete skapade däremot inte några större diskussioner.⁵⁷⁷ Om det blir diskussioner eller inte beror, enligt lärarna, dels på ämnesområdet i sig, dels på elevernas förkunskaper.

Enligt Anna är eleverna ganska lättpåverkade och följer vad majoriteten tycker. Hon påpekar att i vissa frågor, som dödsstraff och homosexualitet, har eleverna bestämda åsikter. Andra frågor, som skilsmässa, kan eleverna till att börja med ha bestämda åsikter om, men efterhand som de hör olika argument kan de ändra åsikt. Hon upplever också att elever har en tendens att snabbt ändra ståndpunkt för att sedan ändra sig igen om de hör andra argument. Därför är det, enligt Anna, viktigt att diskutera värderingsfrågor, inte enbart för att lära sig grundläggande värderingar utan även för att utveckla sin förmåga att argumentera och att lyssna på andras argument.⁵⁷⁸

Ibland uppkommer diskussioner spontant, som när elever reagerar på något innehåll vid en genomgång. I samband med en av observationerna förklarar Erik efter lektionens slut att han önskar att han hade mer tid till de diskussioner som uppkommer utifrån elevernas frågor, men att han känner pressen att hinna med kursen. Därför kortar han ner diskussionerna och går vidare eftersom han redan sållar

⁵⁷³ Fältanteckningar, nov-dec 2014.

⁵⁷⁴ Lena, lektionsanteckningar vecka 5.

⁵⁷⁵ Lena, lektionsanteckningar vecka 6.

⁵⁷⁶ Anna, intervju mars 2014; kartläggningsmaterial i samhällskunskap.

⁵⁷⁷ Lena, lektionsanteckningar vecka 7.

⁵⁷⁸ Anna, intervju maj 2014.

ordentligt i innehållet. Om diskussionerna fick ta mer plats skulle han behöva göra avkall på ännu mer av innehållet.⁵⁷⁹

Här följer ett exempel på en spontan diskussion som uppstod under en lektion när en elev frågar:

”Varför är det vanligt att man skiljer sig?” Läraren förklarar att vi under de senaste 100 åren har fått förändrade attityder eftersom kristendomens inflytande har minskat, att det idag inte är lika viktigt att lova en sak inför Gud. Eleven fortsätter att fråga: ”Varför skiljer man sig så mycket i Sverige?”. Läraren svarar: ”Det är en jättebra fråga”. ”För mycket”, säger eleven. ”Ja, det kan man tycka, att man skiljer sig för lätt”, svarar läraren. Läraren för åter ett resonemang om kristendomens minskade betydelse, men också om den egna lyckan, individen, att människor idag tänker vad som är bäst för mig, att det är det viktigaste. Han pratar också om förväntningar från samhället, att det förut var fult att skilja sig. Därefter börjar fler elever diskutera frågor som hur snabbt man kan skilja sig, vilka regler som finns, vem som betalar för bröllopet och hur mycket bröllop kostar. Fler och fler elever engagerar sig och berättar om bröllop i sina respektive hemländer, till exempel Afghanistan och Pakistan. Det hela avslutas med att läraren summerar både diskussionen och hela lektionen.⁵⁸⁰

Alla elever, oavsett kön, bakgrund och etnicitet, ska få komma till tals och känna att de deltar på lika villkor. Lärarna upplever att de behöver arbeta med detta eftersom det ibland finns hierarkiska uppdelningar, baserade på etnicitet, i grupperna. Enligt lärarna framträder sådana grupperingar främst utanför klassrummet,⁵⁸¹ men även i klassrumsundervisningen är eleverna i olika hög grad aktiva beroende på vilka positioner de intar i gruppen, vilket framgår av klassrumsobservationerna.⁵⁸² Hierarkifrågan kan, enligt lärarna, också kopplas till människors lika värde. De uttrycker att det därför är viktigt att arbeta med denna problematik i klassrummet och uppmuntra till att alla elever deltar.⁵⁸³

⁵⁷⁹ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵⁸⁰ Fältanteckningar, nov 2014.

⁵⁸¹ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁵⁸² Fältanteckningar, sept-dec 2014.

⁵⁸³ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

Att pojkarna tar mer plats i klassrummet än flickorna är en annan problematik som lärarna lyfter fram.⁵⁸⁴ Erik förklarar:

Ännu mer än vad jag upplever det som ett problem i en vanlig klass, gymnasieklass, så att tjejerna verkligen hamnar i skymundan, så det försöker jag jobba väldigt aktivt med. Också att få tjejerna att prata mer och deras tankar och funderingar ska också tas med lika stor vikt som killarnas, för det är alls inte självklart för många.⁵⁸⁵

Lärarna betonar att det inte är ett problem som förekommer bland alla elever eller hela tiden, men det är ett problem som återkommer då och då. Lärarna menar att detta fenomen enkelt går att koppla till ämnet samhällskunskap när man diskuterar frågor kring jämställdhet mellan män och kvinnor och alla människors lika värde.⁵⁸⁶

Erik berättar i den första intervjun att han inför kommande läsår aktivt vill arbeta med att lyfta fram flickorna.⁵⁸⁷ Av klassrumsobservationerna, som genomfördes efter den första intervjun, framgår däremot inte att flickorna är särskilt tysta. Det är framför allt två flickor som tar plats. En av de två tongivande flickorna pratar mycket i största allmänhet. Den andra tar plats eftersom hon utmärker sig som den mest kunniga på flera områden. Även andra flickor deltar aktivt.⁵⁸⁸ I den andra intervjun som genomfördes efter kursens slut kommenterar Erik att det i den aktuella gruppen fanns ett par starka flickor som tog plats och detta ledde till att fler flickor hakade på. Därför upplevde han inte att det var ett problem med tysta flickor just detta läsår, men att det nog mer var en slump att det råkade bli så, enligt honom själv.⁵⁸⁹

I diskussioner syns tydligt hur de ämnesdidaktiska frågorna vad och hur påverkar deltagandedimensionen. Lärarna väljer att låta eleverna diskutera. De innehållsliga frågor som lyfts är kopplade till styrdoku-

⁵⁸⁴ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁵⁸⁵ Erik, intervju maj 2014.

⁵⁸⁶ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

⁵⁸⁷ Erik, intervju maj 2014.

⁵⁸⁸ Fältanteckningar, sept-dec 2014.

⁵⁸⁹ Erik, intervju dec 2014.

mentens skrivningar, men även till elevgruppens sammansättning. Även om lärarna säger att de uppmuntrar elever att delta i diskussioner framgår av klassrumsobservationer och undervisningsmaterial att alla elever inte deltar, vilket kan bero på såväl hierarkiska indelningar inom elevgruppen som bristande förförståelse, förkunskaper eller språkkunskaper.

6.3.3 Källkritisk granskning och analys

En tredje form av deltagande i samhället avspeglar sig i att kunna ta del av information, tolka den och dra slutsatser i syfte att kunna påverka och delta i samhället.⁵⁹⁰ I intervjuerna förklarar lärarna att de anser att analys och kritiskt tänkande är centralt inom samhällskunskapsämnet. De önskar att de hade mer tid och möjlighet att arbeta med detta i kursen. Att kunna tolka information och vara källkritisk är, enligt lärarna, ett sätt att inte bli lurad eller manipulerad.⁵⁹¹

Media och kommunikation är ett område som ingen av lärarna enligt intervjuerna specifikt behandlar. Anna förklarar att detta är ett av de svåraste områdena för eleverna eftersom det krävs goda språkkunskaper om man kritiskt ska granska mediers budskap. Samtidigt förklarar hon att:

Just medier, kommunikation och information det är också det som jag känner är viktigast att arbeta med för framtiden i Sverige. Kanske ännu mer – det är klart det är ju viktigt att de känner till sina rättigheter, att de känner till hur det svenska rättssystemet hur det fungerar, men det är ju ännu viktigare att de kan, ja som sagt, kan ställa sig kritiska till budskap som sköljs över dem, för det tycker jag man märker att det är många som är, men det gäller kanske ungdomar över huvud taget, nu har jag ju mest arbetat med den här elevgruppen så, men att de är väldigt lättpåverkade liksom och att det är viktigt att jobba med det.⁵⁹²

Anna kopplar vid flera tillfällen samman språk och delaktighet: ”Genom språket så blir man ju också en del av samhället.”⁵⁹³ Hon menar

⁵⁹⁰ Se t.ex. Amnå (2008).

⁵⁹¹ Erik, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁵⁹² Anna, intervju maj 2014.

⁵⁹³ Anna, intervju maj 2014.

att det inom samhällskunskapskursen skulle behövas lika mycket tid till svenska språket som till själva ämnet samhällskunskap.⁵⁹⁴ I Annas resonemang framträder en koppling mellan språk, samhällskunskapsämnet och deltagandedimensionen.

Samhällskunskap som analysämne är inte framträdande i undervisning och bedömning, även om vissa inslag förekommer. Exempel på hur analysämnet kommer till uttryck i undervisningen är att eleverna läser ett politiskt partis hemsida och skriver vad ett parti anser i en fråga,⁵⁹⁵ eller att de skriver om hur mänskliga rättigheter bryts i olika länder.⁵⁹⁶

Problem som lärarna reflekterar kring är att eleverna generellt sett har svårt att söka efter relevanta källor och vara källkritiska. De har också svårt att läsa och tolka innehållet. De skriver gärna av källorna ordagrant eller kopierar dem istället för att formulera sig självständigt. Eleverna kan oftast hitta faktakunskaper, men har svårare att dra slutsatser kring orsaker och konsekvenser. Eleverna behöver mycket stöd och lärarna känner sig otillräckliga eftersom nästan alla elever behöver hjälp. På det stora hela anser ändå lärarna att det ger positiva resultat och de önskar att de därför hade tid att göra fler liknande övningar och arbeten.⁵⁹⁷

Modeller används inom samhällskunskapen för att åskådliggöra abstrakta samhällsfenomen. Erik har av erfarenhet märkt att flera elever på språkinträdning har svårt att visualisera lärandet, eftersom de inte är vana vid det från sin tidigare skolgång.⁵⁹⁸ Ett konkret exempel är att elever på språkinträdning har svårare än elever på samhällsvetenskapsprogrammet att rita upp det ekonomiska kretsloppet. På skriftliga prov i ekonomi ritar därför Erik själv kretsloppet istället för att be eleverna att göra detta. Provfrågan ser ut på följande sätt:

⁵⁹⁴ Anna, intervju maj 2014.

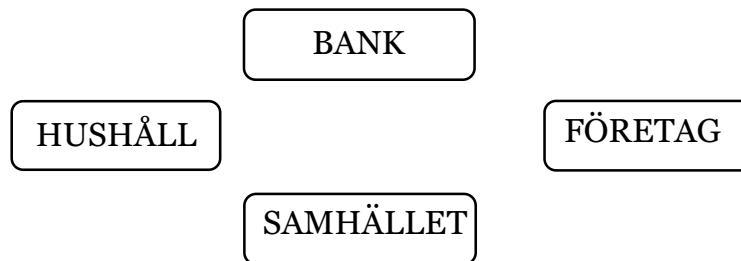
⁵⁹⁵ Fältanteckningar, sept-okt 2014; Erik, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014.

⁵⁹⁶ Lena, lektionsanteckningar vecka 7-10; Lena, intervju maj 2014.

⁵⁹⁷ Lena, lektionsanteckningar vecka 7-10; Erik, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁵⁹⁸ Erik, intervju dec 2014.

Fyll i de olika delarna i **det ekonomiska kretsloppet. (Rita pilar och skriv.)**⁵⁹⁹



Vid den andra intervjun efter kursens slut har han med sig proven i ekonomi som eleverna precis har skrivit:

Det har jag märkt att det är svårt på språkintröduktion. Om jag till exempel skulle ta den här frågan om det ekonomiska kretsloppet och bara ha det blankt här, även om vi har gått igenom kretsloppet flera gånger och jag bara hade skrivit så här: ”Rita upp det ekonomiska kretsloppet” så hade förmodligen ett flertal trillat dit på en sån sak och inte lyckats därför att det är nånting i de här elevernas tidigare skolbakgrund som gör att de har svårt för visuellt lärande. De är inte vana att jobba med bilder. Jag vet att vi har haft, jag har haft diskussioner och resonemang med svensklärarna på språkintröduktionen att i väldigt många andra skolkulturer så arbetar man inte med bild, alltså de har aldrig ritat vare sig på lek eller i skolan, och då kan de inte riktigt, ja, de kan inte se vad det är de ska göra och därför försöker jag att rita så mycket som möjligt av modellen och så ska de fylla i det som saknas.⁶⁰⁰

En intressant reflektion är att kartläggningsmaterialet i ämnet samhällskunskap, som Anna vid en intervju visar, innehåller en mängd bilder och modeller som eleverna ska studera och besvara frågor utifrån. Om ovanstående reflektioner om elevers bristande förmåga att visualisera lärandet stämmer kan detta möjligen försvåra för eleverna när deras kunskaper ska kartläggas. Här kan dock tilläggas att vid kartläggningen samtalar läraren med respektive elev, vilket gör att de kan föra en dialog kring bilderna.⁶⁰¹

⁵⁹⁹ Erik, prov ekonomi.

⁶⁰⁰ Erik, intervju dec 2014.

⁶⁰¹ Anna, intervju mars 2014; Anna, kartläggningsmaterial.

Lärarna uttrycker en frustration över de kontextuella faktorerna. Å ena sidan anser lärarna att analys och källkritisk granskning är viktigt då det är ett sätt att kunna delta i ett demokratiskt samhälle, å andra sidan är tolkning och granskning av information problematiskt för eleverna. Erik uttrycker att detta är svårt för alla gymnasieelever, men ännu svårare för elever som håller på att lära sig ett nytt språk.⁶⁰² Problemet är inte, enligt lärarna, att eleverna saknar kapacitet att lära sig detta utan att tidsbristen gör att de inte hinner inom den korta tid som står till deras förfogande. Samtidigt betonar de att detta är något av det viktigaste som eleverna kan få med sig som medborgare.⁶⁰³

Här kommer således lärarnas dilemma in. De önskar att eleverna ska förberedas att bli deltagande medborgare och delta i samhällsdebatten eftersom detta är ett led i att kunna vara med och påverka samhället och hur de själva blir påverkade. För att vara deltagande medborgare behöver eleverna lära sig språk, innehåll och ett förhållnings-sätt som gör att de kan läsa, tolka, granska och dra slutsatser. I intervjuerna återkommer lärarna gång på gång till att detta tar lång tid och denna tid finns inte inom ramen för en kurs på cirka 60 timmar.⁶⁰⁴

6.3.4 Skolorganisation och deltagande

En fjärde form av deltagande kan relateras till organisatoriska faktorer. I kapitel fem lyftes den materiella kontextuella faktorn om skolornas organisation. Denna har inverkan på deltagandedimensionen.

Skolorganisationen på de skolor som ingår i studien är ordnad på ett sådant sätt att eleverna på språkintröduktion visserligen går på en gymnasieskola med elever som läser nationella program, men de nyanlända eleverna går i en egen del av skolan, i egna lokaler. Erik menar att detta försvårar integrationen och att eleverna därmed känner sig mindre delaktiga i skolan. Denna problematik gör att han själv väljer att inte ha undervisning i elevernas klassrum i språkintröduktion.

⁶⁰² Erik, intervju maj 2014.

⁶⁰³ Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁶⁰⁴ Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

tionsdelen utan i ett klassrum som ligger i den del av skolan där elever på nationella program går. På detta sätt får nyanlända elever vara bland elever som går nationella program, ”komma ut lite grann och vara med”, som han uttrycker det.⁶⁰⁵ Att det förhåller sig så noterades under klassrumsobservationerna. När eleverna och jag väntade på att Erik skulle låsa upp klassrummet stod vi i en korridor som tillhörde den del av skolan där elever på nationella program har sin undervisning. De nyanlända eleverna stod för sig själva och pratade med varandra, men de var ändå i samma korridor som elever på nationella program.⁶⁰⁶ Läraren har, utifrån sina värderingar, gjort ett medvetet val hur han vill att undervisningen ska bedrivas.

Erik brukar även låta sina språkintröktions elever delta i relevanta föreläsningar eller temadagar som vänder sig till elever på de nationella programmen. Erik försöker göra handfasta saker som kan få eleverna att:

känna sig lite delaktiga för att det är det som är det sista och svåraste steget det är ju integrationsfrågan här på skolan, den är ju svår i samhället och där kan jag inte göra så mycket, men här på skolan har det varit en stor och svår fråga och egentligen händer det inte så mycket och det har blivit svårare att integrera eleverna på skolan i och med att antagningsreglerna är som de är. Det är färre av eleverna på språkintröktion som tas upp på de vanliga programmen på skolan vilket gör att skillnaden markeras ännu mer för då har det ännu kunnat vara att det har funnits ett antal ute på programmen som har sina gamla kompisar från språkintröktionen och så nya kompisar på nya programmen och i bästa fall kan de mixa de här kompisgängen, men nu blir det mer och mer ovanligt.⁶⁰⁷

Erik ger ytterligare ett exempel på hur elever på språkintröktion inte deltar på samma villkor som övriga elever som går nationella program. När det görs enkätundersökningar om trivsel på skolan be-

⁶⁰⁵ Erik, intervju maj 2014.

⁶⁰⁶ Fältanteckningar, sept-dec 2014.

⁶⁰⁷ Erik, intervju dec 2014. Här kan man jämföra Eriks resonemang med statistik från Skolverket (2016b) som visar att efter tre år på språkintröktion är det endast 30 procent av eleverna som går ett nationellt program. Det beror delvis på att eleverna är så pass gamla när de börjar språkintröktion att de helt enkelt inte hinner med en gymnasieutbildning. En annan förklaring är att de senaste årens flyktningbarn kommer från länder vars språk skiljer sig mycket från svenska språket och vars skolbakgrund innebär att de endast har en knapphändig skolgång från sitt tidigare hemland. Se även Böhlmark (2007); Bunar (2010); Bouakaz & Bunar (2015).

svaras inte dessa av eleverna på språkintröduktion.⁶⁰⁸ Vad det beror på framkommer inte av studiens empiriska material, men Erik pekar på att det är en form av brist på deltagande som bidrar till att elevgruppen inte utgör en del av skolans helhet. I deltagandedimensionen ingår i vilken mån medborgare har möjlighet att påverka sin arbetsplats, vilket i elevernas fall är skolan.⁶⁰⁹

På skolans nationella program går många elever med utländsk bakgrund så i det avseendet behöver språkintröduktionseleverna inte känna att de avviker. Ändå avviker de genom att de inte är en integrerad del av den övriga skolan.⁶¹⁰ Här gör organisatoriska lösningar att den horisontella dimensionen inte blir en naturlig del i skolan, vilket i sin tur kan få effekter även utanför skolan. Eftersom de nyanlända eleverna inom skolans ram mest lär känna elever som går språkintröduktion, blir steget att försöka lära känna andra ungdomar som inte är nyanlända stort.

6.3.5 Sammanfattning av deltagandedimensionen

Kunskaper om hur samhället fungerar kan bidra till att medborgare i högre utsträckning deltar i samhället. Att elever får diskutera samhällsfrågor kan dels vara ett sätt att få kunskap, dels ett sätt att rent konkret delta och göra sin röst hörd. För att kunna diskutera behöver man kunskaper om ämnet. På grund av kursens tidsramar och elevernas förutsättningar är det främst orienteringskunskaper eleverna får med sig, en praktisk medborgarkunskap. Förmågor som att analysera och källkritisk granska, som är centrala i kursplanen och i dagens samhälle, står inte i fokus. En annan kontextuell faktor är skolans organisation som bidrar till att eleverna på språkintröduktion är åtskilda från övriga elever på skolan. Lärarna vill att de nyanlända eleverna ska integreras i samhället och de tror att samhällskunskapsämnet kan vara en hjälp på vägen mot detta. En medborgare som där emot känner sig marginaliserad eller känner att den inte har möjlig-

⁶⁰⁸ Erik, intervju dec 2014.

⁶⁰⁹ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

⁶¹⁰ Detta påpekas även i andra studier, se t.ex. Skolverket (2016b); Skolinspektion (2014); Skolverket (2014a); Fridlund (2011); Nilsson & Axelsson (2013); Nilsson (2015).

het att delta och påverka samhället kanske inte känner tillhörighet eller tillit till statens institutioner och andra medborgare i samhället.⁶¹¹ Det finns således ett samband mellan identitets- och deltagandedimensionen, både ur en vertikal och en horisontell dimension. Detta leder in på nästa medborgarskapsdimension.

6.4 Identitetsdimensionen – baserad på vad?

Identitet handlar om hur individen uppfattar sig själv, men också om hur andra uppfattar individen. Det innefattar en identitetskänsla, både inom sig själv och i relation till andra medborgare och samhället i stort. Att känna sig respekterad och erkänd av såväl staten som andra medborgare är en del av identitetsdimensionen.⁶¹²

Identitetsdimensionen är den dimension som minst kommer till uttryck i intervjuer, klassrumsobservationer samt undervisnings- och bedömningsmaterial, men även om den inte är konkret uttalad så finns den där implicit.

6.4.1 Skolororganisationen kan påverka elevernas identitet

Identitetsdimensionen kan, i likhet med deltagandedimensionen, kopplas till skolornas organisationsstruktur som innebär att språkin-troduktionseleverna utgör en egen enhet inom skolan. Som tidigare nämndes uttrycker Erik en viss irritation över att eleverna är marginaliserade genom att de går i en egen del av skolan och inte ingår i skolans utvärderingar kring trivsel och trygghet.⁶¹³

Eleverna på språkin-troduktion integreras inte så mycket med elever som går nationella program. Enligt lärarintervjuerna är det dessutom få av eleverna på språkin-troduktion som efter avslutade studier läser vidare på nationella program på den skola som de går på, vilket gör

⁶¹¹ Almond & Verba (1989); Nicole et al. (2013) s. 829.

⁶¹² Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). Se även t.ex. Turner (1994); Ong (1996); Bunar (1999).

⁶¹³ Erik, intervju maj 2014; Erik, intervju dec 2014.

att det inte blir någon kontinuitet.⁶¹⁴ Deras identitet på skolan är således kopplad till att de är nyanlända.

6.4.2 Att vara "svensk" och "svenska värderingar"

När lärarna förklarar intentionerna med att lära elever hur saker fungerar i Sverige framkommer att detta är en del i att socialisera in dem i "svenska" normer och värderingar, vilket blir ett sätt att förbereda dem att fungera som medborgare i Sverige. Eleverna behöver, enligt lärarna, lära sig att förstå till exempel demokratiska värderingar och jämställdhet. Det handlar också om att förklara vilka regler som gäller i Sverige.⁶¹⁵

En aspekt av identitetsdimensionen handlar om hur individen uppfattar sig själv och hur andra uppfattar individen. Enligt Erik förekommer det ibland i klassrummet diskussioner om när man blir svensk. Eleverna har inte en homogen syn på svenskhet, men det gemensamma draget i deras resonemang är att de anser att det är svårt att "bli svensk".⁶¹⁶

Deras utgångspunkt är väl att det är i princip omöjligt för dem att bli svenskar.⁶¹⁷

Han berättar att de har en bild av att båda föräldrarna ska vara födda i Sverige:

Till och med att mormor ska vara svensk om man ens ska kunna göra anspråk på det och där kommer man ofta in också på diskussionen om vad

⁶¹⁴ Erik, intervju dec 2014; Anna, intervju mars 2014; Lena, intervju maj 2014.

⁶¹⁵ Lena, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁶¹⁶ Erik, intervju dec 2014. Här är det intressant att jämföra med Lödén (2005) som i en undersökning gjord bland gymnasieelever fann att deras syn på att "vara svensk" främst handlar om att "respektera svenskt statsskick och svenska lagar", "kunna tala svenska" och "känna sig svensk". Däremot var det inte centralt att "vara född i Sverige", "bott i Sverige större delen av sitt liv" eller "vara kristen". Se även Sharif (2017) där det framkommer att nyanlända irakiska ungdomar menar att kunskaper i svenska språket är viktigt samt Andersen (2004) vars undersökning pekar på att vuxna utländska medborgare som invandrat till Danmark anser att en god medborgare håller sig orienterad om samhället, deltar i val, anmäler olagligheter till polisen och försörjer sig själv genom arbete.

⁶¹⁷ Erik, intervju dec 2014.

är ett medborgarskap och en identitet, att känna sig som nånting eller att vara nånting på ett mer juridiskt plan.⁶¹⁸

Erik förklarar hur han själv betraktar eleverna:

I mina ögon är de svenska elever i en svensk gymnasieskola. De går ett språkintruktionsprogram och de ska lära sig samhällskunskap på grundskolenivå.⁶¹⁹

Erik betonar att han ser eleverna som svenska, men att de själva får ”bestämna om de vill identifiera sig som något annat”.⁶²⁰ Han tillägger att han inte frågar ut eleverna om deras bakgrund. Han vet inte vilka elever som har permanent uppehållstillstånd, flyktingstatus, om de är EU-migranter eller barn till föräldrar som har arbetskraftsinvandrat. När han motiverar varför han inte frågar eleverna om deras bakgrund hänvisar han till en form av identitetsdimension. Han skulle kunna be dem att berätta om sitt tidigare hemland när de diskuterar frågor kring statskick eller mänskliga rättigheter, men han förklarar:

Jag bedriver min undervisning för elevernas skull, inte för att jag ska lära mig om olika människöden eller olika kulturer och min uppfattning är att eleverna ändå har bra koll på varandra så de behöver ju inte lära sig heller om varandras bakgrunder för de pratar och umgås hela dagarna.⁶²¹

Han menar att det i den svenska skolan finns ”en tradition av exotiserande”,⁶²² vilket han förklarar med att om någon kommer från ett visst land så ska denna elev symbolisera hela landet. Själv lägger han inte fokus på detta i sitt klassrum. Om någon elev självmant vill berätta får de göra det, men han frågar inte ut dem eller ber dem att förklara hur samhället exempelvis fungerar i Afghanistan. Han menar dessutom att eleverna var och en utgör ett livsöde och de kan inte stå

⁶¹⁸ Erik, intervju dec 2014.

⁶¹⁹ Erik, intervju dec 2014.

⁶²⁰ Erik, intervju dec 2014.

⁶²¹ Erik, intervju dec 2014.

⁶²² Erik, intervju dec 2014.

till svars för ett helt land eller en hel kultur. Han vill inte utgå från elevens identitet från sitt tidigare hemland utan han vill att alla elever ska vara på en "jämn spelplan" i hans klassrum.⁶²³ Eriks resonemang påminner om religionsdidaktisk forskning som pekar på problematiken med att i klassrummet låta elever stå som representanter för en viss religion om eleven själv dels inte vill representera en hel religion, dels riskerar att hamna i försvarsställning.⁶²⁴

Lena och Anna har en annan infallsvinkel och förklarar att de använder elevernas erfarenheter eftersom det, enligt dem, berikar undervisningen. I samband med detta reflekterar de inte direkt kring elevernas identitet.⁶²⁵ Här finns en skillnad jämfört med Erik som lyfter fram elevernas identitet som ett skäl till att inte medvetet låta eleverna representera sina tidigare hemländer, med mindre än att de själva väljer att göra det. Lärarna gör olika ämnesdidaktiska val, vilket kan påverka elevernas medborgarskapande och identitet.

Ett konkret exempel på hur Anna använder elevernas erfarenheter är att hon låter eleverna berätta om sina erfarenheter från sina hemländer när de talar om statsskick.⁶²⁶ Ett annat exempel är när Lena låter eleverna göra arbeten om kränkningar av mänskliga rättigheter i sina tidigare hemländer. Det finns dock problem med detta, berättar hon, eftersom vissa elever inte vill eller vågar skriva om sitt hemland på grund av rädsla att någon ska läsa texten och om det då förekommer kritik mot regimen är de rädda för repressalier. I dessa fall får eleverna skriva om ett annat land.⁶²⁷

Även i Eriks undervisning förekommer att elever delger sina erfarenheter från tidigare hemländer. Detta kan exemplifieras av en scen från en klassrumsobservation:

⁶²³ Erik, intervju dec 2014.

⁶²⁴ Moulin (2011); Arweck & Nesbitt (2011).

⁶²⁵ Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014.

⁶²⁶ Anna, intervju maj 2014.

⁶²⁷ Lena, intervju maj 2014; Lena, lektionsanteckningar vecka 7.

Under en lektion pågick en diskussion om att låna pengar och här framkom tydliga skillnader mellan hur eleverna såg på saken beroende på deras tidigare erfarenheter. Det framkom stora olikheter mellan eleverna i deras resonemang om hur man kan låna pengar och vilka sätt som är pålitliga. En elev från Pakistan förklarade att i hennes hemland lånar man pengar från en person i ett visst hus, inte i en bank, vilket en annan elev från Polen protesterade emot och ansåg märkligt. Läraren intog i samtalet rollen som lyssnaren och den som sammanfattar. Läraren förklarade tydligt hur det fungerar i Sverige och vilka formella och informella regler och normer som gäller kring att låna pengar oavsett om det gäller banklån eller lån mellan privatpersoner.⁶²⁸

När liknande situationer som ovan uppstår, exempelvis kring äktenskap och vårdnaden om barn, låter Erik eleverna berätta och det blir en dialog. Själv kommenterar han mest vilka regler som gäller i Sverige, men också utifrån sina egna erfarenheter som vuxen. I övrigt ger han allmänna kommentarer som går ut på att konstatera att det kan se olika ut i olika länder.⁶²⁹ Vid samtliga liknande tillfällen tydliggjorde Erik hur det fungerar i Sverige och det bollades mot elevernas erfarenheter. Erik är noga med att inte fråga ut eleverna i egenskap av att de kommer från andra länder utan de skillnader som framkommer sker utifrån de erfarenheter som eleverna spontant väljer att delge i diskussionerna. Under klassrumsobservationerna hände det aldrig att han frågade ut eleverna om deras bakgrund. I den avslutande intervjun som ägde rum när kursen var slut förklarar han att det är en helt medveten strategi från hans sida och han kopplar det till synen på elevernas identitet, att de ska betraktas som svenskar istället för som representanter för sina tidigare hemländer.⁶³⁰

6.4.3 Sammanfattning av identitetsdimensionen

I det empiriska materialet framträder en form av gemensamma normer och värderingar som lärarna vill att eleverna ska förstå. Dessa ”svenska” värderingar bygger på demokrati och mänskliga rättigheter, jämställdhet, jämlikhet och människors lika värde, men också formella lagar och regler. Identitetsdimensionen framträder implicit,

⁶²⁸ Fältanteckningar, nov 2014.

⁶²⁹ Fältanteckningar, nov 2014.

⁶³⁰ Erik, intervju dec 2014.

som en väg att integrera eleverna i samhället. De tre lärarna har där-
emot lite olika ingångar till hur de använder elevernas tidigare erfa-
renheter i undervisningen. Till viss del speglar detta om lärarna anser
att elevernas identitet ligger i deras tidigare hemland eller i deras nu-
varande hemland Sverige.

6.5 Goda medborgare uppfyller medborgarskapsdimensionerna

Att medborgarskapsdimensionerna överlappar varandra kommer till
uttryck kring synen på ”den gode medborgaren”. Vad som utmärker
och förväntas av en ”god medborgare” framträder tydligt i studien.
Vid en jämförelse mellan hur samhällskunskapsundervisningen för
nyanlända elever, enligt lärarna, såg ut före läroplansreformen 2011
går det också att visa hur medborgarskapsdimensionerna har förskju-
tits från betoning på deltagande och identitet till rättigheter och skyl-
digheter.

6.5.1 Den gode medborgaren

Den ”gode medborgaren” avser en mer normativ syn på hur en god
medborgare bör vara, vilket exempelvis kan innefatta att vara själv-
försörjande.⁶³¹ I denna studie framträder en form av värdegemenskap
som presenteras för eleverna, det vill säga medborgarna i Sverige har
en någorlunda gemensam samsyn kring vissa regler och värderingar
som gäller i samhället. Det kan handla om att sköta sin privateko-
nomi, betala skatt, följa lagar, inte diskriminera och leva enligt demo-
kratiska värderingar. Att enas kring dessa kan då skapa en känsla av
samhörighet och tillit. Rättighetsdimensionen kan på så sätt kopplas
samman med deltagande- och identitetsdimensionen. Att veta och
följa rättigheter och skyldigheter bidrar, enligt detta synsätt, till att
medborgarna blir deltagande och även kan känna sig som en del av
samhället, både i relation till staten och andra medborgare.⁶³²

⁶³¹ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). Se även Callan (2004); Mansbridge (1999); Gustafsson (2016).

⁶³² Fältanteckningar, nov-dec 2014; Lena, intervju maj 2014; Anna, intervju maj 2014; Erik, intervju maj 2014.

Erik förklarar varför han anser att det är viktigt att undervisa om lag och rätt:

Sen så är ju lag och rätt extremt viktigt, och där är det ju både liksom, jag brukar köra mycket det praktiska liksom hur det går till från det att ett brott begås till en brottsutredning till en rättsprocess osv, men sen också väldigt mycket, alltså mer moraliska diskussioner om man ska säga, alltså synen på rätt och fel och vad som är ett brott och inte ett brott och vad är ett allvarligt brott och inte ett allvarligt brott. Där jag då kan ge det svenska perspektivet, som ställs emot deras perspektiv och där är det ju också jätteolika uppfattningar bland eleverna i gruppen beroende på var man kommer ifrån så ser ju rättssystemen olika ut, man har olika lagar och olika normer. Så där är det ju den aspekten också att kunna presentera att så här tänker vi kring rätt och fel i det svenska samhället, med baktanke så klart att de inte ska av misstag eller som så hamna snett eller göra nånting dumt. [Paus] För det är ju en utsatt grupp liksom på det sättet, alltså många unga killar, många som inte bor med sina föräldrar, ensamkommande flyktingar så där som enkelt kan hamna fel, så man försöker styra upp sånt också.⁶³³

Eleverna ska få förståelse för varandras olikheter och likheter, men även att inom vissa områden gäller vissa saker i Sverige, som att diskriminering på grund av kön inte är tillåten. Det ställs krav på att förstå och leva i enlighet med demokratiska värderingar. Lena uttrycker:

Alltså ni kan inte tycka att ni inte kan ha en homosexuell lärare eller en homosexuell kompis – det är inte acceptabelt [paus] tycker jag.⁶³⁴

Anna förklarar att frågor kring kön och sexuell läggning är områden som eleverna ofta har starka åsikter om:

Kön och sexuell läggning, där kan det börja bli lite problematiskt för där finns det också väldigt starka föreställningar så det får man ju jobba mycket med men det blir ju samtidigt intressant för man har så mycket olika erfarenheter kring det.⁶³⁵

Utifrån aspekten den ”gode medborgaren” framträder en vertikal dimension där staten förväntar sig vissa saker av medborgarna som att

⁶³³ Erik, intervju maj 2014.

⁶³⁴ Lena, intervju maj 2014.

⁶³⁵ Anna, intervju maj 2014.

betala skatt och följa lagar. Lärarna undervisar om detta i syfte att få eleverna att fungera i samhället, att inte marginaliseras. En horisontell dimension, som handlar om hur medborgare ska vara gentemot varandra, kommer också till uttryck, bland annat i relationen mellan eleverna. Eftersom det förekommer spänningar mellan eleverna beroende på kön och etnicitet arbetar lärarna med att få eleverna att respektera varandra och vara toleranta.

Kopplingar mellan det goda medborgarskapet och politiskt deltagande är svårare att hitta i materialet. Kunskaper om demokratiska val och politisk aktivitet kopplas inte lika tydligt samman med det goda medborgarskapet utan framträder mer i form av undervisning i syfte att orientera eleverna om hur val och röstning fungerar,⁶³⁶ vilket ligger i linje med statsvetenskaplig skolforskning.⁶³⁷

Sammanfattningsvis ger lärarna uttryck för att undervisningen kan bidra till att elever får veta sina rättigheter och skyldigheter. Samtidigt fostras de till att ta ansvar för samhället, sig själva och varandra och de ska få en gemensam grund att stå på. Denna grund vilar på demokratiska värderingar och svenska lagar och regler. På så sätt "fostras" goda medborgare som kan bli integrerade i samhället. I lärarnas resonemang framträder en omsorg om eleverna. Tanken med det "goda medborgarskapet" är inte att assimilera eleverna, utan att eleverna ska känna sig som en del av samhället, integreras och klara sig väl. Samhällskunskapsämnet kan bidra med denna förberedelse.

6.5.2 Samhällskunskap före läroplansreformen 2011

En jämförelse mellan undervisning för nyanlända före respektive efter gymnasiereformen 2011 tyder på att samhällskunskapsämnet har förändrats. Före år 2011 hade eleverna ingen kursplan att följa och de fick inga betyg. Erik kallar kursen för "samhällskunskap inom citationstecken".⁶³⁸ Det var en "ren orienteringskurs i det svenska sam-

⁶³⁶ Fältanteckningar, sept 2014; Anna, intervju maj 2014; Lena, intervju maj 2014.

⁶³⁷ Se t.ex. Broman (2009); Almgren (2006); Ekman (2007); Eriksson (2006); Odenstad (2010).

⁶³⁸ Erik, intervju maj 2014.

hället”⁶³⁹ med syfte att lära eleverna hur det svenska samhället fungerar. Samtidigt fick eleverna, genom praktiska företeelser som inte direkt ligger inom samhällskunskapsämnet, en insyn i det svenska samhället, som att baka pepparkakor i samband med att de pratade om svenskt julfirande. Eleverna deltog i aktiviteter, ibland tillsammans med andra elevgrupper på skolan, till exempel under en brännbollsmatch.⁶⁴⁰ I undervisningen stod integration i fokus så till vida att eleverna skulle känna sig hemma och bekväma i det svenska samhället.

Erik förklarar hur han och hans kollegor provade sig fram för att hitta en avvägning mellan samhällskunskap och mer kulturella yttringar. Elever och lärare pratade i undervisningen om hur samhället fungerar, men det gjordes i kombination med att de konkret gick ut i samhället. De var bland annat på studiebesök hos kommunen och på företag och gick på rundvandring i Stockholm ”och tittade på vart makten i Sverige finns någonstans rent fysiskt”.⁶⁴¹ Eleverna tog även del av traditioner som luciafirande och i samband med detta diskuterade de svenska seder och bruk. Syftet var, enligt Erik, att eleverna skulle få ta del av ”praktiska svenska aktiviteter”.⁶⁴² Även Lena är inne på vikten av att eleverna praktiskt får delta i kulturella sammanhang. Hon berättar att de i samarbete med svenskläraren gick på Operan. Eleverna fick klä upp sig och konkret befinna sig i en byggnad, i detta fall Operahuset med kristallkronor. Enligt Lena handlar sådana besök om att få delta i ett fritids- och kulturliv, men också om hur eleverna ser på sig själva. Tanken från lärarnas sida var att de skulle känna samhörighet med ett samhällsfenomen.⁶⁴³ I Lenas och Eriks resonemang framträder en form av informellt deltagandeperspektiv som även berör identitetsdimensionen.

Efterhand utvecklades kursen till att bli allt mer av skolämnet samhällskunskap, det vill säga de praktiska momenten tonades ner. Fortfarande fanns inga krav på betyg och innehållet handlade mycket om

⁶³⁹ Erik, intervju maj 2014.

⁶⁴⁰ Erik, intervju maj 2014.

⁶⁴¹ Erik, intervju maj 2014.

⁶⁴² Erik, intervju maj 2014.

⁶⁴³ Lena, intervju maj 2014.

att diskutera hur samhället fungerar och vad som är rätt och fel utifrån olika situationer och moraliska dilemman. Under de år som Erik har arbetat med nyanlända elever kan han se en utveckling från en samhällsorienterande kurs som inte alltid var direkt knuten till skolämnet samhällskunskap till en kurs i ämnet samhällskunskap. Den stora förändringen kom med 2011 års läroplansreform.⁶⁴⁴

I och med att eleverna sedan år 2011 ska få betyg som motsvarar kunskapskraven för årskurs 9 blev det mer fokus på att lära dem en mängd kunskapsinnehåll. Målet är nu att så många som möjligt av eleverna ska nå minst betyget E för att sedan kunna läsa vidare på gymnasieskolan. Erik säger att för honom har det varit ”en utveckling som har gått åt fel håll”. Han kände att eleverna lärde sig mer tidigare än vad de gör nu eftersom det blir ”väldigt mycket korvstoppningskunskaper”.⁶⁴⁵ Däremot tror han att den nuvarande kursen ger en bra bas för att klara samhällskunskap i gymnasieskolan, men att man:

missar de andra behoven, alltså integrationen eller vad man ska säga, in i det svenska samhället. Den här förståelsen för liksom likheter och skillnader mellan olika kulturer så där, som jag tyckte var en minst lika viktig aspekt från början.⁶⁴⁶

Erik förklarar att han har en önskan att kunna göra en ”mittenvariant” som innebär att kursen har en tydlig ämnesstruktur, det vill säga att den innehåller statsskick och andra samhällskunskapsområden, men att det inte fanns en press att klara kursen. Han menar att det skulle ge tid till saker som eleverna finner intressanta istället för att hela tiden ”hasta vidare” vilket gör att det blir ”snuttkunskaper”. Han vänder dock snabbt på resonemanget och förklarar att eleverna före år 2011 efterfrågade betyg. De ville ha ett kvitto på att de hade uppnått något. Han förklarar att han som lärare kunde se att en elev hade utvecklat sitt sätt att tänka, men eleven kunde inte se det utan ville ha ett bevis på uppnådda kunskaper i form av ett betyg. Därför upplever han att eleverna anser att det är bra med betyg istället för

⁶⁴⁴ Erik, intervju maj 2014.

⁶⁴⁵ Erik, intervju maj 2014.

⁶⁴⁶ Erik, intervju maj 2014.

omdöme, även om han själv inte är lika övertygad om fördelen med betyg.⁶⁴⁷

I utvecklingen av samhällskunskapskursen framträder att deltagande- och identitetsdimensionen var mer i fokus före läroplansreformen och att rättighetsdimensionen blev mer central i samband med att eleverna skulle få betyg motsvarande årskurs 9.

6.6 Sammanfattning av medborgarskapsdimensionerna

Kontextuella faktorer påverkar den undervisning som sker i klassrummet. Skolororganisation, tidsramar, elevernas förkunskaper och skolbakgrund samt språkliga aspekter är faktorer som påverkar ämnets innehåll och den undervisning som bedrivs. En annan faktor som påverkar är kursplanens krav som är svåra att genomföra i praktiken.

Som framgår av kapitlet påverkar materiella, situerade och externa kontexter samt lärarnas professionella kultur den kurs som elever tar del av. De ämnesdidaktiska val som lärarna gör har betydelse för den undervisning och bedömning som kommer till stånd och därmed elevernas syn på vad som är viktiga kunskaper om samhället samt i förlängningen deras medborgarskapande.

Den ämnesdidaktiska frågan för vem? styr kursens innehåll och utformning. När lärarna funderar över syftet med samhällskunskapsundervisningen framträder tydligt att lärarnas erfarenheter av undervisning för nyanlända ungdomar och de särskilda omständigheter som råder kring kursen till stor del är avgörande för deras val av vilka frågor de ska behandla och hur de väljer att utforma sin undervisning. Ämnet samhällskunskap framträder främst som en orientering i det svenska samhället med fokus på rättighetsdimensionen.

Att rättighetsdimensionen i form av medborgarkunskap är dominerande framgår av lärarnas urval av kunskapsområden, hur ämnet behandlas i undervisningen samt vad som bedöms. Deltagande- och

⁶⁴⁷ Erik, intervju maj 2014.

identitetsdimensionen blir mer en effekt eller önskvärt mål som kan uppnås genom rättighetsdimensionen. Om det får någon effekt är dock svårt att uttala sig om eftersom undervisningen endast i liten utsträckning handlar om deltagande- och identitetsdimensionen.

Andra faktorer, som att nyanlända elever har undervisning i en egen del av skolan, påverkar också deltagande- och identitetsdimensionen. Lärarna försöker få elever att känna deltagande och tillhörighet. Det sker bland annat konkret i klassrummet när eleverna diskuterar samhällsfrågor och förstår hur man blir en "god" medborgare.

Lärarna uttrycker en önskan om att eleverna genom undervisning i ämnet samhällskunskap ges förutsättningar att lättare delta i samhället och inte marginaliseras samt att det byggs upp en tillit mellan såväl stat och medborgare som medborgare sinsemellan. Att de tre dimensionerna därmed är tänkta att påverka varandra är tydligt i lärarnas uttalade ambitioner med undervisningen.

7 Medborgarkunskap för nyanlända

Skolan har tilldelats uppgiften att förbereda elever till ett framtida politiskt och socialt liv som medborgare. Det handlar om att få kunskaper om samhället, men även språkliga kunskaper eftersom språk och kommunikation är centrala för möjligheten att delta och känna tillhörighet.⁶⁴⁸ Resonemangen bygger på att om individer får kunskaper och känner sig inkluderade i samhället ökar möjligheten att utveckla demokratiska samhällen. Deltagande i samhället, exempelvis genom att arbeta, gå i skola eller delta i föreningsliv, ökar också chansen till integration.⁶⁴⁹ Genom att delta i utbildning skapar sig individer en bild av vad medborgarskap kan innebära, men också en egen identitet i relation till medborgarskap. Resultaten av min studie utgör underlag för diskussioner om vilken betydelse samhällskunskapsundervisning kan ha för nyanlända elever som medborgare i samhället.

Syftet var att undersöka hur olika dimensioner av medborgarskap (rättighets-, deltagande- och identitetsdimensioner) framträder i undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet samhällskunskap. Genom att studera hur ämnet samhällskunskap kommer till uttryck i lärares utsagor (intervjuer) och i klassrumssituationen (klassrumsobservationer samt undervisnings- och bedömningsmaterial) tar studien sin utgångspunkt i den praktiska undervisningen. Här utgör ämnesdidaktiska frågor om innehåll (vad), form (hur), syfte (varför) och elevgrupp (för vem) centrala analysredskap. Utifrån avhandlingens resultat kan vissa slutsatser lyftas för att på en mer övergripande nivå diskutera frågor kring ämnet samhällskunskap och dess påverkan på nyanlända elevers syn på medborgarskap, vilket i sin tur kan bidra till diskussionen om utbildningens roll för framtida medborgares kunskaper, deltagande och identitet.

Kontextuella faktorer har betydelse för den undervisning och bedömning som kommer till uttryck i klassrummet. I min studie framkommer *materiella kontexter* i form av skolorganisation och tidsaspekter, *situerade kontexter* som elevgruppens sammansättning samt språk-

⁶⁴⁸ Solhaug (2012) s. 14-17. Se även Amnå (2008) s. 169ff. och Gustafsson (2016) s. 209f.

⁶⁴⁹ Se t.ex. Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011); Nicole et al. (2013); Darling (2017).

liga och sociala aspekter, *externa kontexter* i form av krav som ställs från utomstående avseende betyg samt *professionella lärarkulturer* där lärarnas värderingar och erfarenheter är i fokus. Det sistnämnda kan bland annat handla om kunskapssyn och syn på ämnet.⁶⁵⁰ Lärare visar genom sin undervisning och bedömning vad de anser är viktigt att lära sig i samhällskunskap. Detta är av betydelse då det kan påverka elevers syn på vad det innebär att vara medborgare, vilka kunskaper som är centrala att lära sig, men även deltagande och identitet.

Skolororganisation och styrdokument påverkar undervisning och bedömning. Elever på gymnasieskolans språkintröduktion följer grundskolans kursplan för samhällskunskap med målsättning att godkänt betyg kan vara en väg till vidare studier. Styrdokumentet är inte särskilt anpassade för nyanlända elever utan den kursplan som följs är den som samtliga grundskoleelever i Sveriges land följer, vilket lärarna har att förhålla sig till vid bedömningen. Det råder samtidigt särskilda omständigheter kring den kontext som består av elever och lärare och det som sker i klassrummet. De nyanlända eleverna har till exempel oftast inte samma referensramar som elever som har gått i skola i Sverige, varken när det gäller innehåll eller kunskapssyn. De har vidare mycket varierande språkkunskaper i svenska. En annan aspekt är att flera av dem har flytt från krig eller annan nöd och väntar på beslut om uppehållstillstånd i Sverige.

Det finns således en mängd parametrar som kan ha betydelse för den samhällskunskapsundervisning som sker i klassrummet. Utifrån ovanstående omständigheter ska lärarna undervisa och bedöma nyanlända elever i ämnet samhällskunskap. De måste fundera över vilket innehåll som är relevant, hur undervisningen ska utformas och varför.

Lärarna omformar och anpassar kursen utifrån elevgruppen och kontexten. Det innebär att undervisning och bedömning utgörs av mer orientering än analys, mer fakta än förståelse, mer samhällsanpassning än samhällsförändring och mer rättighetsdimension än deltagande- och identitetsdimension. Här framträder tydligt hur ämnesdi-

⁶⁵⁰ Ball et al. (2012).

daktiken har betydelse för den statsvetenskapliga diskussionen kring medborgarskapsdimensioner inom ämnet samhällskunskap. Vilken undervisning som framträder är nära kopplad till de ämnesdidaktiska val som lärarna gör avseende innehåll, metod, syfte och elevgrupp. De val lärare gör speglar värderingar om vad som är viktig kunskap. Beroende på vad lärare väljer att undervisa om och vilka förmågor de anser är viktiga för en viss elevgrupp att lära sig får elever ta del av olika former av utbildning.

Begreppsparet policy och praktik genomsyrar resultaten i föreliggande avhandling. Policy avser såväl styrdokument som lärarnas uttalanden om önskad undervisning. Med praktik avses den undervisning och bedömning som framträder i studien, det vill säga hur lärare upplever sin yrkesvardag och den bild av undervisning och bedömning som kommer till uttryck i klassrumsobservationer samt undervisnings- och bedömningsmaterial. Att policy och praktik skiljer sig åt är lärarna medvetna om. Skillnaden beror bland annat på skolorganisatoriska faktorer och elevgruppernas sammansättning i kombination med lärarnas värderingar och erfarenheter.

Kursplanen styr lärarna, men realiserar bara delvis. När lärarna resonerar kring samhällskunskapskursen i relation till kursplanen frågar de sig vad eleverna *egentligen* behöver kunna. Ska praktisk vardagskunskap prioriteras eller abstrakt analysförmåga? Resultatet av denna studie tyder på att svaret är en praktisk medborgarkunskap med fokus på att förstå och kunna interagera i det omgivande samhället.

I detta avslutande kapitel diskuteras först samhällskunskapsundervisning utifrån rättighets-, deltagande- och identitetsdimensionerna följt av synen på den gode medborgaren som, enligt resultaten i denna avhandling, utgörs av samhällsorientering i syfte att fostra en samhällsanpassad medborgare. Därefter diskuteras hur lärarnas ämnesdidaktiska val påverkas av och anpassas till elevgruppen och den kontext som råder inklusive styrdokumentet. Detta leder in på diskrepansen mellan policy och praktik. Slutligen lyfts frågor kring vilken roll samhällskunskapsundervisning kan ha för unga nyanlända medborgare.

7.1 Rättighetsdimensionen i fokus – praktisk medborgarkunskap

Samhällskunskapsämnet, så som det framträder i det empiriska materialet, kännetecknas av att eleverna ska lära sig vilka rättigheter medborgare har. I lika hög grad eller kanske i högre grad ska eleverna lära sig vilka skyldigheter medborgare förväntas uppfylla. Undervisningen skulle kunna liknas vid en sorts normativ fostran med avstamp i samhällets lagar, regler och normer, vilka är baserade på grundlagsstadgade principer samt demokratiska värderingar och normer kring civila, politiska och sociala rättigheter.

Civila rättigheter, i form av västerländsk demokrati och mänskliga rättigheter, utgör enligt lärarna en viktig grund för undervisningen, eftersom flertalet av eleverna inte har fått med sig detta som en del av sin uppväxt. Kunskapsområdet lag och rätt utgör en annan central del av den civila rättighetsdimensionen. Innehållet motiveras med att eleverna behöver kunskaper i straff- och civilrätt för att inte riskera att hamna fel i samhället. Lärarna väljer däremot att göra olika ämnesdidaktiska val avseende om elevernas tidigare hemländer diskuteras eller om fokus ligger på Sverige.

Politiska rättigheter kommer till uttryck genom undervisning om riksdag, regering, kommun och landsting. Att Sveriges statskick är viktigt framgår både av examinationsuppgifter, klassrumsobservationer och lärarnas uttalanden. Lärarna gör delvis olika ämnesdidaktiska val avseende innehåll. En lärare framhåller exempelvis att ideologier och politiska partier är viktiga för att belysa olika syn på samhället medan en annan anser att detta är alltför abstrakt för eleverna.

Sociala rättigheter, som privatekonomi och välfärdssamhälle, ges stort utrymme i undervisningen eftersom lärarna här ser en möjlighet att lära eleverna saker som medborgare möter i vardagen och därför bör känna till. Här framträder en konkret vardagsnära undervisning som att betala räkningar eller skriva ett CV.

Orienteringsämnet, i form av att eleverna lär sig begrepp och fakta, är framträdande avseende den civila och sociala rättighetsdimensionen. Det handlar om att informera eleverna om vad som gäller, både avseende rättigheter och skyldigheter. Diskussionsämnet kommer också

till uttryck. Av klassrumsobservationerna framgår att undervisningen sker i dialog med eleverna, vilket gör att spontana diskussioner och frågor ges utrymme. Även om lärarna lägger mycket tid på att redogöra för vad som gäller väljer de också att låta eleverna diskutera, som ett sätt att skapa förståelse.

Politiska rättigheter framträder, till skillnad från civila och sociala rättigheter, i princip enbart som ett orienteringsämne med betoning på fakta och begrepp, vilket även kommer till uttryck i bland annat prov. Detta ligger i linje med min tidigare forskning.⁶⁵¹ Inom politiska rättigheter är det främst den vertikala dimensionen mellan stat och medborgare som behandlas. Detta till skillnad från civila och sociala rättigheter som, så som de kommer till uttryck i studien, inkluderar såväl vertikala som horisontella dimensioner.

Av studiens resultat framgår tydligt att rättighetsdimensionen dominerar såväl undervisning som bedömning. Eleverna ska lära sig begrepp och definiera dem, men helst också förstå deras innebörd. Målsättningen, från lärarnas sida, är att kunskaperna ska bidra till att eleverna blir deltagande medborgare i samhället, vilket leder in på deltagandedimensionen.

7.2 Deltagandedimensionen – ett marginaliserat medborgarskap?

I studien ger lärarna uttryck för att kunskaper om rättigheter och skyldigheter kan bidra till att medborgare lättare deltar i samhället. Sådana kunskaper kan även minska risken för konflikter med staten respektive andra medborgare. Rättighetsdimensionen kan utifrån ovanstående resonemang ses som en väg till deltagandedimensionen.

Lärarna uttrycker en oro för att eleverna ska hamna i en form av marginaliserat medborgarskap. De använder inte uttryckligen begreppet, men resonerar i termer av att elever riskerar att hamna snett i samhället i något avseende, att de riskerar ett utanförskap. Målet är att

⁶⁵¹ Odenstad (2010).

eleverna ska inkluderas i samhället och det kan ske genom att de får kunskaper om lagar och normer som gäller i det svenska samhället. Kunskaper i svenska språket framhålls också som väsentligt för att kunna delta på samma villkor som andra och inte riskera att bli lurad.

Källkritik och analys utgör en central del av ämnet samhällskunskap och lärarna betonar att sådana förmågor är väsentliga att kunna som medborgare. I undervisningen utgör dessa förmågor däremot enbart en liten del av kursens innehåll eftersom betoning ligger på att orientera eleverna om rättigheter och skyldigheter. Eleverna har därmed inte med sig kunskaper om källkritik och analys, varken inför framtida studier eller som medborgare, vilket skulle kunna leda till ett marginaliserat medborgarskap.

En annan form av marginalisering som lärarna uttrycker oro över är att eleverna exkluderas på den egna skolan eftersom språkintröduktion organisatoriskt utgör en egen del av skolan. Det gör att nyanlända elever sällan möter elever från nationella program, vilket bidrar till att den horisontella dimensionen mellan medborgare inte blir en naturlig del i skolan. Det kan i sin tur få effekter även utanför skolan. Eftersom nyanlända elever inom skolans ram framför allt lär känna elever som går språkintröduktion, blir steget att lära känna andra ungdomar som inte är nyanlända stort. Uppdelningen mellan nyanlända elever och andra elever på skolan försvårar integration, vilket även påpekas i andra undersökningar.⁶⁵²

Diskussionen kring ett marginaliserat medborgarskap är mer komplex än att enbart handla om nyanlända elever i relation till elever på nationella program. Även *inom* undervisningsgrupperna på språkintröduktion förekommer, enligt lärarna, hierarkiska uppdelningar beroende på etnicitet och kön, vilket gör att lärarna upplever att de behöver arbeta med att få eleverna att respektera varandra. Lärarnas ämnesdidaktiska val av såväl metod som innehåll påverkas av dessa förhållanden. Valet att i klassrummet ha diskussioner kring demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter är ett exempel på detta.

⁶⁵² Se t.ex. Fridlund (2011); Nilsson & Axelsson (2013); Nilsson (2015). Se även Skolverket (2016b); Skolinspektion (2014); Skolverket (2014a).

Lärarna menar att i ämnet samhällskunskap är det enkelt att lyfta frågor kring jämställdhet mellan män och kvinnor och alla människors lika värde. Det är också viktigt att alla elever känner att de deltar på lika villkor. De uppmuntrar elever att diskutera under lektionerna och få dem att känna att det har betydelse vad de säger. Samtidigt är diskussioner ett sätt för elever att lära sig att uttrycka sig på svenska, vilket lärarna också ser som centralt för möjligheterna att kunna delta i samhället.

Den situerade kontextdimensionen påverkar således lärarnas ämnesdidaktiska val, vilket i sin tur kan påverka elevernas medborgarskapande. Eleverna arbetar i klassrummet med frågor kring allas lika värde, jämlikhet och jämställdhet. Att sådana frågor är viktiga tar sig också uttryck i att lärarna förklarar att kvinnor och män har samma rättigheter, men även handgripligen försöker genomföra detta genom att ge flickor och pojkar lika stort utrymme i klassrummet samt att alla elever ska visa respekt för varandra oavsett bakgrund, etnicitet och kön. Återigen påpekar däremot lärarna tidsaspekten i relation till kursplanen. Enligt kursplanen ska elever lära sig att argumentera med underbyggda argument, men detta tar tid, särskilt när eleverna inte känner sig hemma inom det svenska språket. Dessutom gör gruppernas heterogenitet att vissa elever har kommit långt i sin utveckling vilket gör att de har lättare att diskutera, medan andra inte kan varken språk eller innehåll och därmed avstår från att delta, vilket framgår av klassrumsobservationerna.

Att delta i diskussioner är en form av deltagande som sker i klassrummet. Den horisontella medborgarskapsdimensionen framträder här när lärarna arbetar med att få alla elever att komma till tals och känna att de deltar på lika villkor. Av klassrumsobservationerna framgår däremot att alla elever inte deltar och att elever tar olika mycket plats. Forskning pekar på att elever som inte identifierar sig som diskussionsbenägna och saknar förförståelse sällan diskuterar eftersom de inte känner sig bekväma med detta.⁶⁵³ Sådana mönster kan vara svåra att bryta och för att göra det behövs tid, men av denna

⁶⁵³ Se Hoskins et al. (2017).

avhandling framgår att tiden sällan räcker till. Även om lärarna har goda intentioner att alla elever ska delta riskerar tidigare mönster att fortgå. Detta oavsett om dessa mönster är baserade på hierarkier utifrån etnicitet och kön, elevers tidigare identifikation utifrån om de är diskussionsbenägna eller elevers bristande för- och språkkunskaper.

7.3 Identitetsdimensionen – hur byggs den och på vad?

Även om identitetsdimensionen är den minst framträdande i undersökningen ligger den underförstådd i såväl lärarnas uttalanden som i den konkreta undervisningen. Det kommer till uttryck i form av ”svenska normer och värderingar”. Dessa bottnar i grundlagsstadgade principer om demokrati och fri- och rättigheter samt läroplanernas skrivningar om att skolan vilar på demokratisk grund och allas lika värde.⁶⁵⁴ Lärarna betonar exempelvis människors lika värde oavsett kön, etnicitet och sexuell läggning. Konkret tar det sig uttryck genom att lärarna återkommer till och starkt betonar demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter, men också i att elever ska lära sig att samarbeta oavsett bakgrund, kön eller etnicitet.

En jämförelse med den samhällsorientering som elever fick ta del av före 2011 års läroplansreform tyder på att identitetsdimensionen var mer framträdande då än nu. Före läroplansreformen ingick svenska seder och bruk som eleverna handfast fick ägna sig åt. Tanken var att eleverna därigenom lättare skulle inkluderas i det svenska samhället, men detta gjordes på bekostnad av själva ämnet samhällskunskap. Efter läroplansreformen kom rättighetsdimensionen mer i fokus.

Som framgår av kapitel sex baseras de nyanlända elevernas identitet på identifikation med deras tidigare hemländer, vilket bland annat kommer till uttryck när de i undervisningen relaterar till tidigare erfarenheter. Här framgår dock att lärarna gör olika ämnesdidaktiska val. Elevernas erfarenheter används som en resurs, men lärarna har olika inställning till om eleverna aktivt ska frågas ut eller om deras erfaren-

⁶⁵⁴ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 5; Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 7.

heter ska komma fram i den mån de själva väljer att spontant delge sina tankar. Å ena sidan kan det finnas en poäng med att lyfta fram elevers tidigare erfarenheter, å andra sidan kan detta bidra till att elever måste identifiera sig med sitt tidigare hemland, oavsett om de önskar göra det eller inte. Inom brittisk forskning ifrågasätts om elever som tillhör en viss religion ska vara representanter för denna i klassrummet, eftersom det kan kännas som en börda att behöva försvara sin tro eller stå till svars för en hel religion. I sekulariserade länder blir dessa elever dessutom en minoritet.⁶⁵⁵ Ett annat problem som framgår av avhandlingens kapitel sex är att elever ibland inte vill eller vågar kritisera sitt tidigare hemland, särskilt inte i skrift, då de är rädda för repressalier.

En skolorganisatorisk faktor som kan påverka de nyanlända elevernas identitet är bristen på samvaro med elever från andra program, vilket pekar på att det finns ett samband mellan deltagande- och identitetsdimensionen. En medborgare som känner sig marginaliserad eller känner att den inte har möjlighet att delta och påverka samhället kanske inte känner tillhörighet eller tillit till statens institutioner och andra medborgare i samhället.⁶⁵⁶ Detta leder in på nästa avsnitt som handlar om synen på den gode medborgaren.

7.4 Den gode medborgaren – samhällsorientering, samhällsanpassning och fostran

Undervisning i samhällskunskap, enligt resultaten från denna undersökning, kan sägas vara både orienterande och fostrande på samma gång. Lärarna ikläder sig en roll där de som samhällskunskapslärare ser som sin uppgift att hjälpa eleverna att förstå hur de ska agera i samhället för att inte få problem gentemot staten, men även öka sina möjligheter att bli accepterade av andra medborgare.

En samhällsanpassande målsättning framträder tydligt i det empiriska materialet. Eleverna ska få kunskaper som gör att de klarar sig i

⁶⁵⁵ Moulin (2011); Arweck & Nesbitt (2011).

⁶⁵⁶ Almond & Verba (1989); Nicole et al. (2013) s. 829.

samhället, inte blir lurade eller råkar illa ut. Undervisningen är tänkt att bidra till att eleven blir en ”god” medborgare som är lojal med det rådande samhället, sköter sina medborgerliga rättigheter och skyldigheter och anpassar sig till samhällets lagar, demokratiska värderingar och normer. Lärarna informerar och orienterar eleverna kring samhällsfenomen som de anser att eleverna bör känna till som medborgare i Sverige. En samhällsförändrande målsättning, som handlar om att skapa aktiva och kritiska medborgare som har kunskaper och intresse att påverka och förändra samhället, framträder däremot inte lika tydligt i undervisningen. Även om lärarna önskar att eleverna genom undervisningen ska förberedas att kunna förändra samhället sker detta endast i liten utsträckning, vilket lärarna är medvetna om. Det beror, enligt lärarna, främst på elevernas förkunskaper i relation till kursens tidsramar.⁶⁵⁷

I lärarnas uttalanden återkommer ett omsorgstänkande som innebär att de vill de nyanlända eleverna väl. Ett led i att hjälpa eleverna till rätta i sitt nya hemland är att de lär sig en form av medborgarkunskap. Lärarna förklarar också att det finns elever som saknar föräldrar eller andra vuxna som kan lära dem vad som är rätt och fel.⁶⁵⁸ Om elever påverkas av den undervisning som bedrivs och om undervisningen konkret sätter avtryck i deras liv kan, enligt detta resonemang, samhällskunskapskursen bidra till att de står väl rustade inför det liv som väntar utanför skolan. Frågan är däremot vilka kunskaper som är centrala att få med sig som medborgare.

Lärarna uttrycker en önskan om att eleverna ska bli självförsörjande och väl fungerande medborgare. Därför behöver de, enligt lärarna, handgripligen lära sig hur Sverige fungerar genom att bli orienterade om civila, politiska och sociala rättigheter och skyldigheter. I undervisningen kan det handla om att lära eleverna om skatter, välfärds-samhället, privatekonomiska frågor kring budget och räkningar, hur man kontaktar myndigheter, frågor kring äktenskap och skilsmässa

⁶⁵⁷ Begreppen samhällsanpassande och samhällsförändrande målsättning är hämtade ur Olsson (2016) s. 89-93 och 156. Se även Svingby (1978).

⁶⁵⁸ Jämför Canow (2016) som pekar på att ensamkommande ungdomar uttrycker att de saknar vuxna som kan uppfostra dem.

samt bostads- och arbetsmarknaden, hur en kommun fungerar, hur man röstar och frågor kring brott och straff.

Även om lärarna inte uttryckligen i intervjuerna talar om den ”gode medborgaren” framträder i uttalanden och i den praktiska undervisningen en normativ syn på hur medborgare ska eller bör agera. Det goda medborgarskapet handlar, utifrån studiens resultat, om att följa lagar och regler. En god medborgare betalar skatt, sköter sin privatekonomi, följer demokratiska värderingar och begår inga brott. En medborgare som fullföljer ovanstående betraktas av sin omgivning som en skötsam och god medborgare, vilket i sin tur kan påverka känslan av tillhörighet.⁶⁵⁹ Tillhörighet, som utgör en del av identitetsdimensionen, framträder genom att en form av värdegemenskap presenteras för eleverna, det vill säga att medborgarna i Sverige har en någorlunda gemensam samsyn kring vissa regler och värderingar som gäller i samhället. Att enas kring dessa kan då skapa en känsla av samhörighet och tillit.

I det empiriska materialet framträder närmast någon form av komunitär medborgarskapssyn. Lärarna ger uttryck för att undervisningen kan bidra till att elever får veta sina rättigheter och skyldigheter. Samtidigt fostras de till att ta ansvar för samhället, sig själva och varandra och de ska få en gemensam bas. Denna vilar på demokratiska värderingar och svenska lagar och regler. Enligt ett komunitärt synsätt kan detta bidra till en känsla av tillhörighet genom att medborgarna har en gemensam grund att stå på.⁶⁶⁰

Eleverna ska alltså lära sig rättigheter och skyldigheter, men i botten ligger en tanke om vad som utmärker en god medborgare i Sverige. Här framträder dels en vertikal dimension där staten förväntar sig vissa saker av medborgaren, dels en horisontell dimension kring vad som förväntas medborgare sinsemellan. Exempel på det sistnämnda

⁶⁵⁹ Andersen (2004); Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). Se även Callan (2004); Mansbridge (1999).

⁶⁶⁰ Se t.ex. Gynnerstedt (2001); Isin & Turner (2002); Solhaug (2013); Habermas (1995). Här kan tilläggas att även en mer liberal medborgarskapssyn kan innefatta tolerans och en gemensam värdegrund, se Carleheden (2002).

är att visa respekt gentemot varandra. Eleverna ska få förståelse för varandras olikheter och likheter, men också förstå att inom vissa områden gäller somliga saker, som att diskriminering på grund av kön eller sexuell läggning inte är tillåten.

I likhet med svensk statsvetenskaplig skolforskning framträder kunskaper om demokratiska val och politisk aktivitet främst i form av undervisning i syfte att orientera eleverna hur val och röstning fungerar.⁶⁶¹ Om medborgare har kunskaper och känner delaktighet ökar chansen till politisk aktivitet.⁶⁶² Om eleverna känner till Sveriges statsskick och hur besluten sker skulle detta därför kunna leda till att de blir delaktiga i samhället. Därmed inte sagt att medborgare använder denna möjlighet. Andersen visar exempelvis att även om medborgare med utländsk bakgrund uppger att de har möjlighet att påverka samhällsutvecklingen, deltar de i lägre utsträckning i samhällslivet än infödda danskar.⁶⁶³ Detta kan jämföras med Amnå som talar om en ”jourhavande medborgare” som deltar i val, men i övrigt inte är så engagerad i samhällsfrågor, men som ändå har kunskap om hur man kan agera och är latent beredd att agera om det behövs.⁶⁶⁴

Undervisningen för nyanlända, som här kategoriseras längs med rättighetsdimensionen, framstår som ett led i att få eleverna att bli deltagande medborgare. Det ställs krav på att förstå och leva i enlighet med demokratiska värderingar. Ett sätt att bli både delaktig i samhället och känna tillhörighet är att identifiera sig som en ”god medborgare” och samtidigt leva upp till de attribut som inkluderas i det goda medborgarskapet. Även om undervisningen främst fokuserar på rättighetsdimensionen blir den, enligt ovanstående resonemang, en väg till deltagande- och identitetsdimensionen. Lärarna undervisar mycket om rättigheter och skyldigheter, men med en framåtsyftande tanke inför elevernas framtida liv.

⁶⁶¹ Se t.ex. Broman (2009); Almgren (2006); Ekman (2007); Eriksson (2006); Odenstad (2010).

⁶⁶² Se t.ex. Nie et al. (1996); Claes & Hooghe (2017); Torney-Purta et al. (2001); Almond & Verba (1989); Nicole et al. (2013).

⁶⁶³ Ministeriet för Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011).

⁶⁶⁴ Amnå (2008).

7.5 Kontextuella faktorerers betydelse för undervisning och bedömning

Att kontextuella faktorer har betydelse för undervisning och bedömning vet vi sedan tidigare och det framgår även tydligt i min studie. Olika situerade, materiella och externa kontexter samt lärares professionella kultur påverkar de ämnesdidaktiska val som lärarna gör. Sådana slutsatser är viktiga att lyfta fram då den undervisning och bedömning som elever får ta del av kan påverka deras syn på medborgarskap. Eftersom lärarna i intervjuerna återkommer till hur de anpassar sin undervisning utifrån kursens kontextuella ramar är det möjligt att undervisning och bedömning hade haft ett annat utfall under andra kontextuella omständigheter, vilket indirekt skulle påverka elevers medborgarskapande.

Av materiella kontexter framstår tidsbrist som ett stort problem, vilket även framkommer i andra undersökningar.⁶⁶⁵ Vidare har elevgruppens sammansättning betydelse för vilken samhällskunskapsundervisning som kommer till stånd. Denna situerade kontextuella dimension påverkar i hög grad lärarnas ämnesdidaktiska val. Gruppernas heterogenitet bidrar till att lärarna inte vet på vilken nivå de ska bedriva undervisning och bedömning. De har svårt att räkna till för att hjälpa alla eftersom det föreligger så skiftande individuella behov. Några elever har femårig Koranskola som tidigare skolerfarenhet medan andra elever i princip har gått ut gymnasieskolan i sitt tidigare hemland. Några elever har både goda kunskaper och god språklig nivå medan andra inte har någon av dessa. Det finns även sociala aspekter att ta hänsyn till, som att elever har traumatiska upplevelser från krig eller flykten till Sverige eller att de inte vet om de får stanna i Sverige eller inte. Andra elever har inte alls sådan problematik utan de har kommit till Sverige med arbetskraftsinvandrande föräldrar. Utifrån dessa omständigheter försöker lärarna skapa en kurs som fungerar.

Lärare omformar ämnet utifrån elevgruppen nyanlända och de förutsättningar som råder. Lärarna har, utifrån sina erfarenheter, dragit slutsatsen att eleverna behöver kunskap om hur samhället fungerar.

⁶⁶⁵ Juvonen (2015); Sharif (2017).

Fokus ligger på att lära eleverna fakta och begrepp, det vill säga ett samhällsvetenskapligt språk, men även icke-ämnesspecifika ord som ofta tas för givna behöver förklaras. Lärarna arbetar språkutvecklande och de läser exempelvis texter högt i klassrummet tillsammans med eleverna och förklarar ord och begrepp, vilket tar lång tid, men ses som värdefull använd tid eftersom eleverna därmed utvecklar både sitt språk och sina kunskaper i samhällskunskap. Detta är ett tydligt exempel på anpassning utifrån elevgrupp eftersom lärarna inte har högläsning när de undervisar elever som går nationella program.

De variationer som kommer till uttryck mellan lärarna beror på att de gör olika ämnesdidaktiska val utifrån dels deras respektive värderingar kring vad som är viktigt att kunna, dels vad deras respektive erfarenheter säger dem att eleverna har möjlighet att ta till sig och förstå. Den kontextuella dimension som Ball kallar lärarens professionella kultur⁶⁶⁶ är följaktligen en central faktor. Även om det finns en viss ämnesstradition inom samhällskunskap, där främst Sveriges statsskick och ekonomi utgör hörnpelarna, är ämnet brett och lärarnas personliga repertoar kan styra innehållet.⁶⁶⁷ Lärarna håller sig inom styrdokumentens ramar, men sållar rejält och framhåller delar som de anser är väsentliga för nyanlända elever att kunna som samhällsmedborgare. Att de gör olika val avseende form och innehåll kan få politisk relevans eftersom den undervisning och bedömning som elever tar del av kan påverka deras roll som medborgare.

Orienteringsämnet är mest framträdande och analysämnet minst framträdande, både avseende undervisning och bedömning. Diskussioner ses av lärarna som ett sätt att ge eleverna kunskaper om samhället samtidigt som de lär sig att kommunicera med andra och uttrycka sig på det svenska språket. Forskning tyder dock på att diskussioner mest gynnar de som har en förförståelse och redan känner sig hemma i diskussioner, exempelvis elever vars föräldrar är högtbildade.⁶⁶⁸ Av klassrumsobservationer och undervisningsmaterial framkommer att det är ibland svårt att få eleverna aktiva i diskussioner.

⁶⁶⁶ Ball et al. (2012).

⁶⁶⁷ Se t.ex. Bronäs & Selander (2002); Odenstad (2010); Bernmark-Ottosson (2009); Olsson (2016).

⁶⁶⁸ Hoskins et al. (2017).

Orsakerna är bland annat att de saknar tillräckliga förkunskaper och tiden räcker sällan till för att förbereda diskussioner i tillräcklig omfattning för att alla ska kunna delta. Eleverna har även språkliga hinder och känner sig inte bekväma med att uttrycka sig. Som tidigare nämntes används diskussioner också för att försöka motverka de hierarkiska indelningar som förekommer inom elevgrupperna. Återigen utgör tidsramar och elevgruppens sammansättning centrala kontextuella faktorer som påverkar undervisning och bedömning.

7.5.1 Kunskapssyn, prov och bedömning

Kunskapssyn, bedömning och betyg är viktigt att studera eftersom dess utformning och innehåll påverkar elevers inläring och därmed medborgarskapsfrågan. Genom bedömningen får elever en bild av vad som är viktigt att kunna i samhällskunskap och i förlängningen påverkar det även synen på vad det innebär att vara medborgare i Sverige.

Styrdokumentens kunskapssyn, som lärarna i intervjuerna instämmer i, skiljer sig från dels elevernas kunskapssyn, dels den kunskapssyn som kommer till uttryck i undervisning och bedömning. Lärarna är medvetna om detta och det skapar dilemman. Orsakerna till dessa dilemman står att finna i kontextuella faktorer. En handlar om elevgruppen nyanlända elever och deras skolbakgrund. En annan handlar om heterogena elevgrupper med stor spridning avseende förkunskaper och svensk kunskaper, vilket gör att lärarna har svårt att hjälpa respektive elever utifrån sin nivå och sina behov. I stället anpassar de sin bedömning till en nivå som kan bidra till att så många elever som möjligt ska kunna nå godkänt betyg, vilket är ett krav från skolan och kommunen. En tredje handlar om antalet timmar som kursen omfattar, vilka är alldeles för få för att lära sig allt som anges i kursplanen. Allt sammantaget bidrar till att lärarna väljer att anpassa och omforma sin bedömning av eleverna utifrån de praktiska omständigheter som råder.

När eleverna kommer till Sverige möter de en något annorlunda kunskapssyn än de är vana vid. Istället för enbart utantillinläring kräver den svenska läroplanen reflektion och kritiskt tänkande. Mina resul-

tat bekräftar här tidigare forskning.⁶⁶⁹ Eleverna behöver därför förändra sina inlärningsstrategier och sin syn på kunskap, men enligt studiens resultat behöver eleverna ändå inte göra detta i så hög utsträckning. Samtidigt som lärarna berättar att eleverna, utifrån tidigare skolbakgrund, har en kunskapssyn med fokus på memorering av faktakunskaper väljer lärarna delvis att anpassa sin undervisning och bedömning utifrån detta. Å ena sidan försöker de få eleverna att förstå att det inte är faktakunskaper som avgör betyget. Å andra sidan anpassar de sina examinationer utifrån att eleverna kan lära in just faktakunskaper, vilket ligger nära ett trappstegstänkande⁶⁷⁰ eftersom eleverna prövas på om de kan begrepp och fakta för att nå godkänt betyg. Det förekommer även analysfrågor och en av lärarna påpekar att de elever som önskar uppnå ett högre betyg uppmanas att svara utförligt på dessa frågor. En annan lärare menar att det är viktigt att eleverna besvarar analysfrågor, men för att de ska klara det delas frågan upp i mindre delar och läraren ger mycket råd och hjälp till eleverna när de besvarar den.

En jämförelse med min licentiatuppsats pekar på att prov som används på språkintröduktion uppvisar likheter med prov som används på yrkesprogram avseende form, innehåll och omfattning. Proven innehåller främst korta faktafrågor. Detta till skillnad från studieförberedande program vars prov innehåller fler analysfrågor med abstrakta och teoretiska ansatser.⁶⁷¹

Jämförelsen mellan språkintröduktion och yrkesprogram tyder på att lärarnas ämnesdidaktiska val är liknande när det gäller form och innehåll. Däremot skiljer sig lärarnas förklaringar åt, det vill säga varför de gör som de gör. Lärarna på yrkesprogram menar att eleverna har svårt att klara längre analysfrågor på grund av att de inte är studiemotiverade eller har olika diagnoser. Att fokusera på orientering och fakta är ett sätt att få eleverna att klara kursen, enligt lärarna.⁶⁷² Lä-

⁶⁶⁹ Bouakaz & Bunar (2015) s. 273-276; Sharif (2017) s. 128ff.

⁶⁷⁰ Se Odenstad (2010) s. 104f., 135 och 159.

⁶⁷¹ Odenstad (2010). Värt att notera är att min avhandling är en helt ny studie jämfört med min licentiatuppsats, dvs avhandlingen bygger inte vidare på licentiatuppsatsens undersökning och resultat.

⁶⁷² Odenstad (2010).

rarna på språkintröduktion betonar däremot elevernas bristande förkunskaper och svenskkunskaper. Det lärarna på yrkesprogram och språkintröduktion har gemensamt är att de strävar efter att få så många elever som möjligt att nå godkänt betyg.

Det faktum att proven på språkintröduktion skiljer sig från proven som lärarna använder på högskoleförberedande program skulle kunna förklaras med att språkintröduktion följer grundskolans kursplan. Detta är dock inte en fullgod förklaring eftersom även grundskolans kunskapskrav kräver att elever till exempel kan analysera. Enligt lärarnas egna resonemang handlar det inte om skillnader mellan kursplanerna utan snarare om att de anpassar sina examinationer utifrån elevgruppen nyanlända och deras förutsättningar.

Enligt skollagen ska alla elever ”ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt”.⁶⁷³ Samtidigt uppfattar lärarna att de har krav på sig från skolan och kommunen att få så många elever som möjligt att nå godkänt betyg, E. Det sistnämnda prioriteras därför, delvis på bekostnad av elever som har möjlighet att nå högre, vilket tyder på att externa kontextuella faktorer kan påverka undervisning och bedömning.

7.5.2 Bedömning i ett mångkulturellt klassrum

Bedömningsforskaren Gordon Stobart diskuterar bedömning och anpassning av prov i relation till ett mångkulturellt klassrum. Han menar att prov tenderar att ha en form och ett innehåll som inte tar hänsyn till mångkulturell påverkan och att proven därför borde anpassas till eleverna.⁶⁷⁴ Det är svårt att jämföra forskningsresultat från olika länder eftersom kontextuella faktorer har stor betydelse, men det är ändå intressant att fundera över denna avhandlings resultat i relation till Stobarts resonemang. Enligt Stobart är det önskvärt att det sker en form av anpassning utifrån elevernas kulturella bakgrund så att be-

⁶⁷³ Skollagen (2010:800) 3 kap 3 §. Se även Andersson, Lyrenäs & Sidenhag (2015) s. 94.

⁶⁷⁴ Stobart (2005) s. 280-284.

dömningen kan bli rättvisande. Frågan är vilken typ av anpassning som ska göras med tanke på att bedömningsverktygens utformning och innehåll påverkar elevers kunskapssyn och lärande.⁶⁷⁵ Om elever har med sig inlärningsstrategier som innebär att de är vana vid och har lättare att lära sig faktakunskaper, ska anpassningen då vara att utforma proven så att faktakunskaper står i fokus?

När lärarna resonerar kring bedömning är de medvetna om vilka krav de ska ställa på eleverna. Samtidigt är de också medvetna om att de under rådande omständigheter inte lever upp till dessa. De vet att elever ska utveckla förmågor som att föra underbyggda resonemang och att det handlar om kvalitativa nivåer. De försöker förklara detta för eleverna, men i examinationer prövas främst om elever kan faktakunskaper. När lärarna låter eleverna skriva analyser behöver de mycket stöttning vid genomförandet och det finns därför nästan bara utrymme för någon enstaka fråga. Möjligen skulle man kunna säga att provtillfället då snarare blir ett inläringstillfälle.

Om elever ska besvara analysfrågor behöver de lära sig detta, det vill säga undervisning och bedömning måste överensstämja. Av det empiriska materialet framgår att lärarna anser att de utifrån de förutsättningar som ges har liten möjlighet att ge de nyanlända eleverna de redskap som behövs. Därför sker en anpassning till elevgruppen genom att såväl undervisning som bedömning fokuserar på faktakunskaper. Det är viktigt att betona att det inte handlar om att lära eleverna lösryckta fakta utan i undervisningen förklarar lärarna begrepp och sätter in dem i ett sammanhang. Likaså försöker lärarna skapa förståelse genom diskussioner.⁶⁷⁶ En slutsats skulle kunna vara att lärarna möter eleverna på vägen. De anpassar både undervisning och bedömning utifrån dels det faktum att eleverna mest är vana vid att memorera faktakunskaper, dels att orientering kring olika fenomen går snabbare att lära sig än analys. Ett annat exempel avseende anpassning utifrån elevernas tidigare skoltradition handlar om att elever på språkinträdning, enligt lärarna, inte är vana att visualisera lä-

⁶⁷⁵ Se t.ex. Virta (1997); Marton et al. (1999); Peck & Seixas (2008).

⁶⁷⁶ Jag vill poängtera att fakta och förståelse kan samverka. Att få förståelse inkluderar faktakunskaper, men det går att lära in faktakunskaper utan att uppnå förståelse. Se t.ex. Marton & Booth (2000).

randet,⁶⁷⁷ vilket påverkar användningen av bilder och modeller, som enligt kursplanen utgör en del av samhällskunskapsämnet. En intressant reflektion i detta sammanhang är att det kartläggningsmaterial i ämnet samhällskunskap, som innan kursens början används för att bedöma elevers kunskaper, innehåller bilder som eleverna ska studera och besvara frågor utifrån. Tanken är troligen att elever som inte kan svenska så bra lättare ska förstå bilder. Kanske blir detta kontraproduktivt om elever inte är vana vid bildanalys, även om det självklart beror på hur materialet används.

I intervjuerna förklarar lärarna att de anser att en viktig del av ämnet är att utveckla elevers kritiska tänkande, men i praktiken hinner de inte detta eftersom eleverna inte har de språkliga förutsättningar och den förförståelse som behövs för att lära sig detta på kort tid. Detta kan jämföras med gymnasielärare i samhällskunskap som, enligt Lindmarks studie, anser att kritiskt tänkande hos aktiva medborgare är centralt för samhällskunskapsämnet, men proven är ändå främst fakta- och begreppsriktade.⁶⁷⁸ En skillnad jämfört med Lindmarks studie är att lärarna i min undersökning uttrycker att de har en önskan om att kunna arbeta mer med kritiskt tänkande och analys, i enlighet med styrdokumentet, men de förklarar också att de väljer att inte göra det i så hög grad under rådande kontextuella omständigheter. De har utifrån sina erfarenheter således gjort ett medvetet ämnesdidaktiskt val. Lärarnas val kan få konsekvenser för dels elevernas framtida studier, dels deras roll som framtida medborgare, beroende på vilka kunskaper och förmågor som anses viktiga att kunna och hur elever ges möjlighet att lära sig dessa.

7.6 Hur ser diskrepansen mellan policy och praktik ut?

Diskrepansen mellan policy och praktik präglar avhandlingens resultat. Lärarna ger i intervjuerna uttryck för vissa intentioner som de, i enlighet med kursplanen, önskar genomföra. I den praktiska undervisningen kommer däremot inte intentionerna till uttryck i så hög ut-

⁶⁷⁷ Liknande slutsatser dras i Bouakaz & Bunar (2015) s. 280.

⁶⁷⁸ Lindmark (2013).

sträckning som lärarna önskar. Det beror på omständigheter som de mer eller mindre kan påverka. De kontextuella ramar som kursen har i form av organisation, tid och elevgruppens sammansättning har stor betydelse. Policy och praktik överensstämmer således inte alltid när lärarna gör sina ämnesdidaktiska val. Detta är inte uppseendeväckande eftersom policy och praktik sällan överensstämmer fullt ut då det handlar om tolkningar, men resultaten från denna avhandling tyder på att kursplanen snarare framstår som orealistisk i relation till de omständigheter som råder.

7.6.1 Styrdokumentens innehåll i relation till kontexten

Läroplansforskare konstaterar att flera kontextuella dimensioner utöver styr- och policydokument påverkar undervisningen, vilket bidrar till att de intentioner som uttalas i styr- och policydokument inte alltid genomförs i praktiken.⁶⁷⁹ Detta kommer tydligt till uttryck i denna avhandling. Även om lärarna i princip anser att kursplanen i sig har ett fungerande innehåll så anses den inte ändamålsenlig i rådande kontext och under de förutsättningar som undervisningen bedrivs.

Lärarna gör tolkningar av läroplanen, vilket självklart alltid görs eftersom läroplaner ger utrymme för tolkningar. Resultaten tyder däremot på att det inte bara handlar om ett tolkningsutrymme, utan att det även handlar om en frustration över att kursplan och skolorganisation skiljer sig så mycket från den undervisningssituation som lärarna upplever. Kursplanen upplevs som orealistisk i den kontext som råder på språkintröduktion.

Undervisningen ska, enligt styr- och policydokument, ske utifrån elevernas individuella förutsättningar. I praktiken verkar det dock finnas varken tid eller organisation för att detta ska genomföras, i alla fall inte i ämnet samhällskunskap. En av lärarna gör en jämförelse med ämnet svenska, som har betydligt fler timmar till sitt förfogande, vilket kanske inte är så konstigt, men i svenska finns också nivågrupperade grupper, vilket inte är fallet med samhällskunskap. För att lättare

⁶⁷⁹ Ball et al. (2012); Goodlad et al. (1979); Lindensjö & Lundgren (2006).

hjälpa eleverna utifrån respektive kunskapsnivå förklarar en av lärarna att nivågruppering i samhällskunskap, precis som i ämnet svenska, hade varit önskvärt.

Lärarna är medvetna om att de inte kan fullfölja kursplanen. De hamnar i dilemman avseende vilket innehåll som ska väljas ut och vilka förmågor de ska försöka lära eleverna. De hamnar också i dilemman kring examinationer, bedömning och betygsättning. Hur ska de på bästa sätt få ihop kursen inom de ramar som ges samtidigt som de ska följa kursplanen och förbereda eleverna inför vidare gymnasiestudier?

Lärarna ursäktar och beklagar att de inte lär eleverna mer kritiskt tänkande och analys eftersom de anser att det är viktig kunskap inför framtida studier. Utifrån de omständigheter som råder i kombination med att eleverna håller på att lära sig det svenska språket blir faktakunskaper ett sätt att snabbt lära eleverna grundläggande kunskaper. Här kan en parallell dras till språkvetaren Inger Gröning som konstaterar att samhällsorienterande ämnen har en svår språklig nivå vilket gör att elever som inte har svenska som modersmål ofta har problem med att tillägna sig och visa sina kunskaper i just de samhällsorienterande ämnena.⁶⁸⁰

En jämförelse mellan kursplanens centrala innehåll och det innehåll som eleverna får ta del av på samhällskunskapskursen på språkintröduktion pekar på att lärarna sållar mycket. De funderar på vilket innehåll som är viktigt i relation till elevgruppen och kursens ramar. De inser att de måste prioritera vissa områden på bekostnad av andra. Lärarna resonerar på samma sätt när det gäller de förmågor som eleverna ska utveckla enligt kursplanen. Kunskapskraven ses som alltför omfattande och svåra att uppnå.

Lärarna uttrycker att deras syn på ämnet stämmer bra överens med kursplanens syfte. Däremot inser lärarna att de inte fullföljer syftesbeskrivningarna. Den sista punkten som handlar om att ”reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, ar-

⁶⁸⁰ Gröning (2006).

betssätt och beslutsprocesser” är i fokus. Andra punkter i syftesbeskrivningen som att ”analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv” eller ”söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet” anser lärarna är viktiga, men de förklarar samtidigt att dessa förmågor är svåra för eleverna. Inom de tidsramar som finns för kursen samt andra förutsättningar avseende elevgruppernas förkunskaper och språkutveckling är det inte möjligt att förverkliga dessa i någon större utsträckning. Ett annat problem är att vissa elever har sådana förkunskaper och språkutveckling att de kan lära sig att analysera, men eftersom det inte ges så mycket tid till analys beroende på att flertalet elever inte har sådana förkunskaper, har de få möjligheter att utveckla sin analysförmåga. Gruppernas heterogenitet har således betydelse i detta sammanhang.

Utifrån de krav som finns i kursplanen i kombination med de kontextuella ramar som råder skapar lärarna en undervisning som de finner relevant för nyanlända elever. Lärarna är väl medvetna om att kursplanen har ett omfattande innehåll och att kunskapskraven innehåller flera förmågor. Den praktiska klassrumssituationen gör däremot att de måste prioritera och anpassa sin undervisning utifrån de kontextuella ramarna. Detta kan få konsekvenser ur ett medborgarskapsperspektiv. Utifrån styrdokumentet är det tänkt att eleverna ska lära sig att underbygga sina argument, analysera, söka information och källkritiskt granska densamma. Dit når flertalet av eleverna inte inom kursens ram. Om det är tänkt att sådana förmågor är centrala för framtida medborgare ges det inte tillräckliga möjligheter att arbeta med detta på grund av de särskilda omständigheter som gäller på språkintröduktion. Lärarna anser att eleverna skulle kunna lära sig, men då behövs andra praktiska förutsättningar att genomföra detta.

Inom kursens ram blir eleverna orienterade inom statsklick, ekonomi och lag och rätt. De får också reflektera över mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar. Lärarna bedömer att detta är viktigt för att förbereda dem som medborgare. De delar av kursplanen som inte hinns med alls, eller inte i så hög utsträckning som vore önskvärt, bortprioriteras. De skillnader i prioriteringar som förekommer mellan lärarna beror på att de utifrån sina erfarenheter och värderingar gör

olika ämnesdidaktiska val avseende innehåll och form. Här spelar således lärares professionella kultur en avgörande roll. Elevgrupperna får därmed delvis olika undervisning där en grupp kan få mer djupgående kunskaper om lag och rätt, medan en annan utförligare diskuterar mänskliga rättigheter. Likaså kan en grupp bli orienterad om Sveriges statskick, medan en annan grupp har mer komparativa inslag där elevernas tidigare hemländers statskick belyses. Slutligen kan en och samma lärare från ett år till ett annat gå från att belysa privatekonomi och samhällsekonomi, till att enbart ägna sig åt privatekonomi eftersom den aktuella elevgruppen hade sämre förkunskaper och därmed hann de inte lika långt. Lärarna gör således ständigt nya ämnesdidaktiska val.

7.6.2 Erfarna lärares betydelse för undervisningen

Ämnesdidaktisk forskning och bedömningsforskning visar att erfarna lärare med goda ämneskunskaper i högre utsträckning omformar sin undervisning utifrån de förutsättningar som råder.⁶⁸¹ I denna studie ingår erfarna lärare. De har behörighet i ämnet samhällskunskap, har undervisat under många år och har lång erfarenhet av att undervisa nyanlända elever. De har även fortbildat sig inom bland annat språkutvecklande arbetssätt. Som nämndes i metodkapitlet var det svårt att hitta erfarna behöriga lärare som undervisade i ämnet samhällskunskap på språkintröduktion. Detta kan jämföras med studier som pekar på att lärare som undervisar nyanlända ofta saknar adekvat utbildning⁶⁸² och att den undervisning nyanlända elever får ta del av i stor utsträckning är avhängig enskilda lärares engagemang.⁶⁸³ Frågan är vad resultatet av denna studie hade blivit om mer erfarna lärare hade deltagit. Vilka ämnesdidaktiska val hade lärarna gjort och vilken samhällskunskapsundervisning hade kommit till stånd?

Forskning ger en rätt entydig bild – läraren är central och elever kan inte lämnas ensamma i sitt arbete med att förstå komplexa begrepp

⁶⁸¹ Se t.ex. Martin (2008); Bernmark-Ottosson (2009); Wineburg (2001); Bennett (2011); Black et al. (2010); Baumert et al. (2010).

⁶⁸² Juvonen (2015).

⁶⁸³ Skolinspektionen (2014); Skolinspektionen (2009); Skolverket (2016b).

och frågeställningar. I undervisningen behöver läraren aktivt hjälpa eleverna att strukturera innehållet.⁶⁸⁴ Resultatet från denna avhandling tyder på att lärarna är medvetna om att de inte kan lämna eleverna ensamma i sitt lärande. De hjälper eleverna att söka material, tolka texter, skriva frågeställning samt förklarar hur man besvarar analysfrågor. Eleverna har relativt lätt för att hitta och skriva faktakunskaper, men svårt att dra slutsatser om orsaker och konsekvenser. De har ofta inte tillräckliga förkunskaper eller de referensramar som behövs för att förstå och tolka texter, vilket gör att de gärna kopierar utan att formulera med egna ord. Att samhällsvetenskapliga ämnen är svåra att lära sig beror bland annat på ett avancerat ämnesspråk. Det finns ett samband mellan att behärska svenska och möjligheten att tillgodogöra sig undervisning i samhällskunskap.⁶⁸⁵ Lägg till det att lärarna behöver förklara en mängd andra ord som tillhör vardagsspråket. Det ges exempel på samarbete med svensklärare, men det framkommer också organisatoriska problem som försvårar samarbetet, bland annat att eleverna är nivågrupperade i svenska, men inte i kursen samhällskunskap.

Att hjälpa varje elev utifrån dess förutsättningar tar tid och läraren räcker inte till för alla elever. En jämförelse från en klassrumsobservation kan ge lite perspektiv. Det tar cirka en halvtimme att ha gemensam högläsning av två sidor i läroboken och förklara de ord som finns i texten.⁶⁸⁶ Här kan tilläggas att högläsning är uppskattat hos nyanlända elever som går i klasser där samtliga är nyanlända. Det är däremot inte lika uppskattat bland nyanlända elever som går i ordinarie klasser, vilket beror på att de där känner sig sämre än andra elever.⁶⁸⁷ Högläsning bidrar, enligt lärarna i min studie, till att elever tillgodogör sig både språk och ett samhällsvetenskapligt innehåll.

Undervisningen för nyanlända elever, så som framgår av kapitel fem och sex, kan jämföras med forskning som pekar på att lärare inte ska

⁶⁸⁴ Se t.ex. Limberg (1998); Alexandersson et al. (2007); Carlgren & Marton (2007); Håkansson & Sundberg (2012); Hattie (2009); Hattie (2012); Wiliam (2013).

⁶⁸⁵ Gröning (2006) s. 21.

⁶⁸⁶ Fältanteckningar, sept 2014.

⁶⁸⁷ Nilsson (2015) s. 99. Se Axelsson (2015) s. 113-119 som bl.a. undersökte historiektioner.

lämna elever ensamma i sitt lärande utan man behöver hjälpa och vägleda dem genom hela processen. Forskning, inklusive min egen, tyder på att detta är viktigt för alla elever, inte minst nyanlända.⁶⁸⁸ Att de får adekvat undervisning av erfarna lärare kan bidra till att de når ökade kunskaper vilket, enligt forskning, har betydelse för medborgares deltagande i samhället och för demokratiska samhällens fortlevnad.⁶⁸⁹

7.7 Samhällskunskap – vilka kunskaper behöver nyanlända medborgare?

Är skolan, och då särskilt undervisning i samhällskunskap, en väg att inkludera nyanlända elever som medborgare i det svenska samhället? Vilket innehåll och vilka förmågor behöver de för att, ur olika dimensioner, verka som medborgare i Sverige? När sådana frågor diskuteras är det centralt att fundera över vad utbildningen är till för, det vill säga vad är syftet med att läsa ämnet samhällskunskap?

7.7.1 Syfte att uppnå godkänt betyg och förbereda medborgare

Enligt skollagen och gymnasieförordningen är syftet med att nyanlända elever går språkintröduktion att de ska lära sig svenska samt bli behöriga att söka vidare till nationella gymnasieprogram. För att nå behörighet behöver en elev godkänt betyg, lägst E, i åtta respektive tolv ämnen, beroende på om eleven söker ett yrkesprogram eller högskoleförberedande program. Ett av dessa ämnen kan vara samhällskunskap, men det är inget tvång. Enbart elever som ska söka ekonomiskt, samhällsvetenskapligt eller humanistiskt program har krav på sig att nå godkänt betyg i samhällskunskap. Ämnet samhällskunskap är därför inte obligatoriskt för alla elever på språkintröduktion.

Lärarna känner en press att så många elever som möjligt ska nå godkänt. Lärarna vill att eleverna klarar kursen, inte enbart på grund av

⁶⁸⁸ Se t.ex. Alexandersson et al. (2007); Carlgren & Marton (2007); Håkansson & Sundberg (2012).

⁶⁸⁹ Se t.ex. Claes & Hooghe (2017); Nie et al. (1996); Galston (2001); Torney-Purta et al. (2001); Delli Carpini & Keeter (1996); Skolverket (2017).

skolans krav på genomströmning utan även för elevernas skull. En av lärarna uttrycker att ”rent moraliskt för mig själv tycker [jag] att det finns ingen poäng i att de inte ska få bli godkända och få chansen att gå i gymnasiet. För det är ju det som det handlar om, att de ska ha de här betygen för att kunna söka in.”⁶⁹⁰

Om målet med elevernas studier är att få betyg för att kunna studera vidare är det rimligt att de har tillräckliga kunskaper med sig för att klara studierna på nationella program. Så verkar inte vara fallet eftersom lärarna i min studie återkommer till att de inte hinner lära eleverna exempelvis analys och kritiskt tänkande i den mån som skulle behövas för att förberedas inför gymnasiestudier. I enlighet med målet att så många som möjligt av eleverna ska nå godkänt betyg i samhällskunskap lägger lärarna upp kursen utifrån detta. Det innebär att lärarna omformar och förenklar kursen i relation till kursplanens krav. Annars skulle bara ett fåtal elever nå godkänt betyg.

Lärarna i studien har även ett annat syfte med kursen utöver att eleverna ska nå godkänt betyg, nämligen att de ska utbildas för att kunna fungera som medborgare i det svenska samhället. Därför ligger fokus på att lära eleverna demokratiska värderingar samt praktisk kunskap kring civila, politiska och sociala rättigheter och skyldigheter. En sådan orienteringskurs är menad att bidra till att ungdomarna kan fungera som medborgare tillsammans med andra medborgare, det vill säga utifrån en horisontell dimension och samtidigt leva upp till de krav som ställs från statens håll i form av en vertikal dimension. Att lära eleverna sådan medborgarkunskap är, enligt lärarna, ett sätt att visa omtanke om eleverna. Utifrån avhandlingens resultat kan det även tolkas som en omtanke om samhället och dess medborgare. Om nyanlända integreras och följer samhällets lagar och regler blir samspillet med andra medborgare smidigare, både för dem själva och för samhället.

Vilket syfte man har med undervisningen kan avspeglats i undervisningens innehåll och metod, vilket i sin tur påverkar den bild elever

⁶⁹⁰ Erik, intervju dec 2014.

får av ämnet och i förlängningen deras kompetens att använda sina kunskaper som samhällsmedborgare. Utifrån denna avhandlings resultat kan man därför fråga sig vad syftet är med undervisningen. Om syftet är att eleverna ska lära sig att problematisera och förstå att samhällsvetenskapliga frågor är komplexa och kan ses ur olika perspektiv behöver även undervisningen ta fasta på sådana infallsvinklar. Självklart måste eleverna lära sig begrepp om de ska kunna problematisera eller dra slutsatser, men undervisningen kan inte stanna vid att enbart handla om beskrivningar. Om syftet, inom kursens ram, är att elever ska få möjlighet att fungera som medborgare i samhället är en orienteringskurs i form av medborgarkunskap kanske relevant. Då kan kunskaper om privatekonomiska frågor, hur beslutsfattande och rättssystem fungerar och demokratiska värderingar vara en introduktion till att förstå det omgivande samhället och även kunna delta och känna en form av tillhörighet.

Syftet med att elever läser samhällskunskap på språkintröduktion är således, från statsmakternas sida, att de ska få betyg så att de kan söka vidare till gymnasieskolans nationella program, inte att alla nyanlända elever ska få en utbildning i samhällskunskap. Detta är värt att lyfta i relation till att riksdag och regering, i samarbete med kommuner, diskuterar och lagstiftar om att nyanlända vuxna bör eller ska läsa någon form av samhällsorientering för att kunna fungera i samhället.⁶⁹¹ Detta tyder på att frågor som ligger inom ämnet samhällskunskap anses som centrala för vuxna att ta del av vid sidan av undervisning i svenska språket. Om ungdomar inte får ta del av liknande utbildning kan deras bristande kunskaper inom området leda till att de inte blir deltagande och inte heller identifierar sig med samhället. Statsvetenskaplig forskning visar dessutom att elever är särskilt formbara i åldern 15-16 år eftersom de då börjar bli mogna att utvecklas till politiska medborgare. Skolans roll är därför viktig och utbildning kan vara en väg att minska ojämlikheter som kan uppstå om individer inte ges möjlighet att ta del av utbildning av betydelse för deras medborgarskap.⁶⁹²

⁶⁹¹ Lag (2013:156) om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare. Förordning (2010:1138) om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare.

⁶⁹² Hoskins et al. (2017).

7.7.2 Skolans roll för deltagande och identitet

En fungerande demokrati behöver deltagande medborgare och för att bli en aktiv och deltagande medborgare behöver man olika former av kunskap. Annars föreligger en risk för utanförskap. Den vertikala dimensionen, det vill säga relationen mellan stat och medborgare, kommer till uttryck i studien genom att lärarna försöker lära eleverna om rättigheter och skyldigheter gentemot staten så att de ska kunna delta som medborgare och därmed undvika exkludering. Samhällskunskapsämnet kan, enligt detta synsätt, bidra till inkludering i samhället.

Av forskning framgår att när frågor om elever med utländsk bakgrund diskuteras handlar dessa sällan om hur skolan kan utformas i ett mångkulturellt samhälle utan snarare om hur undervisning i invandrartäta skolor innebär svårigheter kring språk, traditioner och kulturskillnader, vilket ofta resulterar i ett ”vi- och dem”-tänkande.⁶⁹³

Även i denna avhandling framträder ett antal svårigheter som kan påverka både elevers deltagande och identitet. De nyanlända eleverna riskerar att exkluderas på den egna skolan genom att de sällan möter elever från nationella program. Mina resultat i relation till tidigare forskning kan väcka frågan om det är önskvärt att skapa en skolorganisation som i högre grad blandar olika elevgrupper. Det finns undersökningar som pekar på att nyanlända elever kan känna en trygghet i att de i början får vara i egna klasser, eftersom de rent språkligt är i behov av detta,⁶⁹⁴ men det finns ingen entydig bild huruvida nyanlända elever bör gå i en egen grupp för sig.⁶⁹⁵

I denna studie framkommer att nyanlända elever har särskilda behov som bäst tillgodoses om de får undervisning i egen grupp. Även om nyanlända elever behöver egna klasser visar resultaten att integration kan ske på annat sätt. Ett exempel är att eleverna har undervisning i en ”vanlig” skolkorridor och deltar i samma temadagar som elever på

⁶⁹³ Se t.ex. Taylor (2008); Lindgren (2010); Kallstenius (2010); Gruber (2007); Fridlund (2011).

⁶⁹⁴ Se t.ex. Hamilton et al. (2000/2007); Bunar (2010); Economou (2007).

⁶⁹⁵ Se t.ex. Nilsson & Axelsson (2013); Nilsson (2015); Hamilton et al. (2000/2007); Wimelius et al. (2016); Bunar (2015); Skowronski (2013); Bunar (2010).

nationella program. Detta kan bidra till känsla av deltagande och kanske en annan självbild och identitet.

Ett annat problem som lyfts i avhandlingen är kopplat till att nyanlända elever sällan har möjlighet att efter språkintröduktion fortsätta sina studier på den gymnasieskola de går, på grund av hårt söktryck. Incitamenten att försöka integrera nyanlända och andra elever minskar därför, eftersom det ändå inte blir någon kontinuitet.

Ytterligare ett exempel som visar hur elevers identitet kan påverkas handlar om på vilket sätt lärare använder elevers erfarenheter i undervisningen. Det finns anledning att fundera över hur man framställer olika länder och hur man i detta sammanhang använder elever som en resurs i klassrummet, både med tanke på att en elev inte kan förväntas vara en representant för sitt tidigare hemland och kanske inte heller önskar identifiera sig som sådan.

Det är dock viktigt att inte generalisera. Nyanlända elever utgör inte en homogen grupp utan de kommer från olika länder och har flyttat till Sverige av många olika orsaker.⁶⁹⁶ Det faktum att eleverna har så olika bakgrund och förutsättningar kan påverka vilket förhållande de har till sitt gamla hemland. Nyanlända elever som har kommit till Sverige i 16 års ålder eller äldre är dessutom inte införlivade i en svensk skolkontext och deras medborgarskapande i Sverige sker under relativt kort tid.

Immigranter som inte har juridiskt medborgarskap i det nya hemlandet kan betraktas som icke-medborgare. De kan däremot ha någon form av utbildning i medborgarkunskap med sig.⁶⁹⁷ Här står skolan inför en stor uppgift att ta till vara den medborgarkunskap och erfarenhet som elever har med sig samtidigt som man ska förena detta med det som kommer till uttryck i styrdokumentet. Frågan är vilka normativa ideal som ska finnas samt vilken roll skolan ska spela för att integrera alla elever. På vilken grund ska medborgares identitet

⁶⁹⁶ Detta framgår av studiens empiriska material och bekräftas av Skolverket (2014a); Skolverket (2014b); Skolinspektionen (2014).

⁶⁹⁷ Olson (2009) s. 77; Könönen (2017).

och känsla av tillhörighet vila i ett mångkulturellt samhälle? Handlar det om en etnisk-nationell baserad kultur och hur och vem ska i så fall definiera vad denna gemensamma kultur innebär? Eller handlar tillhörighet om någon annan form av gemenskap där medborgarna förenas genom gemensamma värden som respekt för varandras olikheter och likheter? Synen på det mångkulturella samhället i relation till medborgarskap får olika konsekvenser beroende på hur medborgarskap betraktas.

Ett sätt att betrakta en nationell gemenskap kan göras utifrån härstamning, vilket innebär att samhörigheten och identitetskänslan ligger i linje med bland annat språk, historia och religion. Ett annat sätt att betrakta en nationell gemenskap innebär att medborgarskapet definieras utifrån statens gränser, men inte genom en gemensam nationell etnisk samhörighet utan en värdegemenskap. Denna värdegemenskap kan bottsna i att medborgarna har en någorlunda samsyn kring vilka värderingar och regler som ska gälla i samhället. Utifrån dessa kan skapas en känsla av samhörighet och tillit och eventuellt ställs krav på immigranter att anpassa sig till vissa värdegrunder.

Att elever ska socialiseras in i gemensamma normer, som bygger på och avspeglar demokratiska värderingar samt medborgares rättigheter och skyldigheter, framträder i studiens material. Detta kan bidra till att upprätta en gemenskap mellan medborgarna i samhället och därmed undvika polarisering och marginalisering. Att socialisera in elever i landets värdesystem behöver däremot inte innebära att de assimileras in i *en* nationell kultur och tradition, vilket kan verka exkluderande om inte hänsyn tas till minoriteter. Istället kan undervisningen bidra till att elever socialiseras in i ett värdesystem med gemensamma normer samtidigt som ett mångkulturellt samhälle välkomnas, utan att skapa polarisering och hierarkier.⁶⁹⁸ Samtidigt finns det forskning som tyder på att även om skolan talar om allas lika värde, tolerans och likvärdiga medborgare sker det i praktiken ändå en exkludering utifrån exempelvis etnicitet, språk och socioekonomisk bakgrund. De som avviker från normen riskerar att marginali-

⁶⁹⁸ Se Turner (1994) s. 159f.; Solhaug (2012).

seras.⁶⁹⁹ Lärarna i studien uttrycker att de, i den mån de kan, vill bidra till att undvika detta. Därför är de måna om att lära eleverna om rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle, en form av gemensam värdegrund där alla kan inkluderas.

7.7.3 Utbildning i form av medborgarkunskap

Medborgarkunskapsundervisning, i form av traditionell klassrumsundervisning, där elever får kunskap och förståelse för det omgivande samhället har visat sig vara en effektiv undervisningsmetod för att utjämna ojämlikheter avseende politisk socialisation och tillit.⁷⁰⁰ Mot bakgrund av detta kan lärarnas ämnesdidaktiska val, så som de framträder i avhandlingen, framstå som relevanta.

Ett exempel kan visa hur lärares ämnesdidaktiska val görs utifrån den kontext som råder och hur dessa val kan påverka elevers medborgarskapande. Massmedia och dagsaktualiteter ingår, som framgår av kapitel fem och sex, inte i undervisningen i någon nämnvärd utsträckning, vilket skiljer sig från samhällskunskapsdidaktisk forskning som visar att massmedia och nyhetsinslag utgör ett karaktäristiskt drag för ämnet.⁷⁰¹ En förklaring till att lärarna bedömer att källkritisk granskning, som de kopplar samman med massmedia, är problematisk för flertalet av eleverna är att de sällan har tidigare erfarenheter av detta samt att svenska språket skapar hinder i att kunna tolka och analysera. En annan förklaring till att varken källkritik eller analys är centrala i undervisningen är de snäva tidsramarna. Ovanstående förklaringar är inte svåra att förstå. Samtidigt är det viktigt att lyfta frågan om hur detta kan påverka eleverna som deltagande medborgare. Vår tids samhälle karaktäriseras av att medborgare omges av ett massivt informationsflöde och via nyheter får ta del av politiska, ekonomiska och sociologiska analyser och budskap. Utan kunskaper är det svårt att skapa sig en bild av olika samhällsfenomen eller att vara källkritisk, så att man inte blir manipulerad av de förenklade samband som ofta framförs. Man kan knappast begära av elever att de ska kunna

⁶⁹⁹ Se t.ex. Lundberg (2015); Carlbaum (2012).

⁷⁰⁰ Hoskins et al. (2017); Claes & Hooghe (2017).

⁷⁰¹ Se t.ex. Olsson (2016); Vernersson (1999); Wahlström (2009).

analysera om de inte i undervisningen har lärt sig detta. Om elever inte lär sig detta i skolan, hur ska de då lära sig? Frågan är än mer viktig med tanke på att studier, inklusive mina egna, visar att vissa elevgrupper genom skolans försorg får möjlighet att lära sig detta medan andra inte får det.⁷⁰²

Mina resultat ligger i linje med Gustafssons resultat att för introduktionsprogramselever med utländsk bakgrund handlar samhällskunskapsämnet om att lära sig vissa begrepp och fakta samt att rösta på valdagen medan elever på samhällsvetenskapliga programmet skolas i analys och kritiskt tänkande i syfte att få aktiva deltagande demokratiska medborgare. Detta ger, enligt Gustafsson, elever olika signaler om vad det innebär att vara demokratisk medborgare.⁷⁰³

Att elever får olika samhällskunskapsundervisning beroende på vilket gymnasieprogram de går är ett problem. Samtidigt kan man fråga sig vad lärare som undervisar nyanlända elever på språkintröduktion har för val inom de kontextuella ramarna som ges. Vad är rimligt att elever hinner lära sig under förutsättning att de dels inte kan det svenska språket så bra, dels inte är vana vid analys och kritiskt tänkande från sin tidigare skolgång? Detta jämfört med elever på exempelvis samhällsvetenskapsprogrammet som oftast har gått i grundskolan i Sverige och åtminstone delvis har fått med sig kunskaper i samhällskunskap motsvarande årskurs 9, med allt vad det innebär av analys och kritiskt tänkande. Flertalet har svenska som sitt modersmål och utöver detta har de med sig de referensramarna som förutsätts i den svenska skolan. Lärarna i min undersökning förklarar att till och med elever på högskoleförberedande program har svårt att lära sig analys och källkritik. Hur svårt är det då inte för nyanlända elever som har helt andra förutsättningar och förkunskaper? Därför är det kanske inte så konstigt att lärarna, utifrån sina erfarenheter, på olika sätt försöker anpassa innehåll och metod.

⁷⁰² Se t.ex. Gustafsson (2016); Ekman (2007); Bronäs (2000); Dovemark & Arreman (2017). Se även min licentiatuppsats Odenstad (2010) samt resultaten från föreliggande avhandling.

⁷⁰³ Gustafsson (2016) s. 290.

Under de omständigheter som råder får eleverna på språkinstruktion ta del av en form av medborgarkunskap som baseras på demokratiska värderingar, demokratiskt beslutsfattande, ekonomiska frågor samt lag och rätt. Eleverna ska lära sig fakta och begrepp, men också få förståelse för samhället samt lära sig att uttrycka sig muntligt och skriftligt.

Frågan är om undervisning och bedömning skulle ha sett annorlunda ut om de kontextuella omständigheterna hade varit annorlunda. Hade lärarna omvärderat vilka kunskaper eleverna ska lära sig om de hade haft mer tid till förfogande? Om lärarna inte hade haft kursplanen att följa, vad hade de då ansett vara viktig kunskap för nyanlända elever? Om lärarna hade haft mer tid, hade de då använt den tiden till att lära eleverna att analysera? Eller hade de ändå ansett att en form av orienterande medborgarkunskap vore mest centralt att lära eleverna?

Möjligen är det kursplanens innehåll och kunskapskrav som gör att lärarna känner sig otillräckliga eftersom kursplanen inte i alla delar känns helt rimlig i relation till elevgrupp och kontextuella ramar. Även om lärarna inte hade varit tvungna att följa kursplanen och sätta betyg är en rimlig gissning att det ändå hade blivit en form av medborgarkunskapskurs. Studien tyder på att lärarna framför allt anser att eleverna ska få en inblick i hur det svenska samhället fungerar, som ett led i att kunna delta i samhället. Denna slutsats baseras på att lärarna i studien frågar sig vad 18-åriga nyanlända elever som är på väg in i det svenska samhällets vuxenvärld behöver kunna. Slutsatsen blir en konkret utformad medborgarkunskap med tydliga kopplingar till elevernas vardag, baserad på civila, politiska och sociala rättigheter och skyldigheter samt demokratiska värderingar.

En fråga för framtida studier är om elever uppfattar denna undervisning som adekvat. Elevers syn på den gode medborgaren, deltagande och identitet är frågor som skulle vara av intresse för framtida forskning. Framför allt vore det av värde att undersöka i vilken mån elever, utifrån den undervisning de får ta del av, påverkas i sin roll som medborgare, både i nutid och i framtiden. För det krävs longitudinella studier och sådana kan vara svåra att genomföra, särskilt med nyanlända elever som kanske inte ens får möjlighet att stanna i Sverige.

7.8 Samhällskunskapsämnets roll för nyanlända medborgare

Diskussioner om medborgarskap och skolans roll för nyanlända elever är relevanta utifrån denna studies resultat. En slutsats man kan dra är att nyanlända elever inom ämnet samhällskunskap får ta del av medborgarkunskapsundervisning utifrån rättighetsdimensionen. Undervisningen bottenar i lagar och regler, demokratiska värderingar samt mänskliga rättigheter som tillsammans utgör en sorts svenska värderingar och normer. Det handlar om att fostra eleverna att anpassa sig till det svenska samhället, men samtidigt bejaka ett mångkulturellt samhälle. En tanke från lärarna sida är att kunskaper i ämnet samhällskunskap är en väg att integrera elever i samhället. De månar om eleverna och vill att de ska delta i samhället och känna tillhörighet.

En vertikal dimension framträder. Staten reglerar vissa medborgerliga rättigheter samtidigt som staten förväntar sig vissa saker av medborgarna. Likaså framträder en horisontell dimension genom att undervisningen tar fasta på regler och normer, både formella och informella, exempelvis respekt för varandra, jämställdhet och jämlikhet. I klassrummet kommer det till uttryck när lärarna till exempel arbetar med att få eleverna att respektera varandra och att pojkar kan arbeta med flickor.

En annan slutsats är att kontextuella faktorer påverkar den undervisning och bedömning som görs. Elevgruppernas heterogenitet, med stor spridning i grupperna avseende skolbakgrund, etnicitet, social bakgrund, förkunskaper och språkliga kunskaper, påverkar lärarnas val av undervisning och bedömning. Denna heterogenitet i kombination med skolorganisation och tidsaspekter bidrar till en sorts homogenitet i undervisning och bedömning. Lärarna har inte den tid till sitt förfogande som behövs för att individanpassa undervisningen utifrån de stora skillnader som finns mellan eleverna, vilket bidrar till att de försöker hitta en nivå som fungerar för flertalet av eleverna.

Här framstår den ämnesdidaktiska frågan *för vem?* som central för innehåll och utformning. Utifrån sina tidigare erfarenheter och sina

värderingar utformar lärarna en kurs som betonar orienteringsämnet mer än analysämnet. Diskussionsämnet framträder när lärarna försöker få eleverna att diskutera, vilket också kan ses som en deltagande medborgarskapsdimension av horisontell natur. Däremot deltar inte alla elever i samma utsträckning, vilket kan påverka elevernas identitet. Resultaten tyder också på att de nyanlända eleverna är marginaliserade i den meningen att de oftast har sin undervisning i en egen del av skolan och sällan deltar i temadagar, enkäter och liknande som övriga elever gör.

En tredje slutsats handlar om diskrepansen mellan policy och praktik. Lärarna återvänder till bristen på tid som en faktor av stor betydelse för den kurs som kommer till stånd. Detta i relation till styrdokumentens innehåll och kunskapskrav. Lärarna inser att de inte hinner med kursplanens centrala innehåll. De är också medvetna om att kunskapskraven är för svåra för eleverna. Bedömningen av eleverna anpassas utifrån dessa förhållanden. Styrdokumentens kunskapssyn överensstämmer därför inte helt med den kunskapssyn som kommer till uttryck i undervisning och bedömning. Att styrdokumentet inte överensstämmer helt med det som sker i klassrummet är inte förvånande, men här framstår kursplanen som nästan orealistisk. Lärarna försöker få så många elever som möjligt att nå godkänt betyg, men samtidigt ge eleverna en god grund att stå på inför livet som samhällsmedborgare.

Samhällskunskapsundervisning under de särskilda omständigheter som råder framträder som en medborgarkunskapsorientering, som ett led i att integrera nya medborgare i det svenska samhället och försöka minska politiska och sociala ojämlika villkor.

7.8.1 Samhällskunskap som en väg till medborgarskap

Samhällskunskapsämnet utgör en möjlighet för elever att förstå det samhälle som de är en del av. Resultaten pekar på att elever på språkintroduktion är på väg att erövra en form av medborgarkunskap, med rättighetsdimensionen som grund för synen på vad som utmärker en god medborgare. Detta kan i sin tur påverka känslan av tillhörighet och öka chansen att vara en deltagande medborgare. Vidare kan möj-

ligheter att i undervisningen diskutera samhällsfrågor vara en väg till att göra det även utanför klassrummet. Kunskaper i samhällskunskap kan således påverka medborgares deltagande och identitet.

Vilka kunskaper behöver medborgare och vad kan samhällskunskapsundervisningen bidra med? Att språk är en viktig del, även inom samhällskunskapsämnet, framgår av denna avhandling. För nyanlända elever handlar det mycket om att erövra ett nytt språk och inom ämnet samhällskunskap finns olika typer av begrepp som är viktiga att lära sig innebörden av för att kunna fungera som samhällsmedborgare, exempelvis demokrati, påverkan och skatt. De samhällsvetenskapliga begreppen är många och komplexa. Lärarna lägger stor vikt vid att ta upp begrepp som välfärd, myndighet, åtal, faktura, riksdag och jämställdhet. Eleverna behöver dessutom lära sig en mängd andra ord som inte är samhällsvetenskapliga. Detta är början till att kunna läsa och tolka samhällsvetenskapliga texter, som också är en förmåga som är av värde för samhällsmedborgare. Andra kunskaper som framstår som viktiga är en orientering kring rättigheter och skyldigheter, att få en förståelse för vad man får och inte får göra och varför samt vilka konsekvenser det får. Det handlar också om att låta eleverna diskutera i syfte att dels få ökad förståelse för det som behandlas i undervisningen, dels lära sig att delta i en diskussion, uttrycka sig och argumentera.

I och med den demokratiseringsprocess som ägde rum under 1900-talet har den svenska skolan haft demokratifostran som viktigt inslag. Även statsvetenskaplig skolforskning och samhällskunskapsdidaktisk forskning har fokuserat på olika demokratiaspekter och medborgarfostran. Forskningsresultat pekar på att elever instämmer i demokratiska värderingar, men samtidigt förknippar de demokrati med röstning och val på nationell nivå.⁷⁰⁴ Demokrati- och statskicksfrågor tenderar att fokusera på redogörelser av valprocedurer och institutioner mer än problematiserande frågeställningar kring makt eller hur

⁷⁰⁴ Se t.ex. Englund (1986a; 1986b); Bronäs (2000); Eriksson (2006); Ekman (2007); Broman (2009). Se även Englund (2006); Kristiansson (2015).

medborgare kan påverka respektive bli påverkade.⁷⁰⁵ Liknande resultat framkommer i denna studie. Internationella jämförande studier visar däremot att svenska ungdomar i jämförelse med ungdomar i andra länder har ett starkt stöd för demokratiska grundvärderingar.⁷⁰⁶ Detta kan tyda på att elever å ena sidan har en undervisning som fokuserar på att de ska lära sig hur institutioner fungerar, men att de å andra sidan också får ta del av demokratiska värderingar eftersom hela skolan enligt läroplanen ska genomsyras av detta.

De medborgarskapstankar som framkommer i 1946 års skolkommision byggde på det demokratiska samhällets värderingar i syfte att fostra kritiska självständiga individer, som har en sådan kunskapsbas att stå på att de klarar sig i samhället.⁷⁰⁷ Att det finns ett samband mellan kunskaper om samhället och deltagande medborgare och upprätthållandet av demokrati framhålls av flera forskare.⁷⁰⁸ Aktuell forskning visar att ett sätt att skapa medborgarskap på jämlika villkor är att elever som närmar sig myndighetsåldern får ta del av medborgarkunskapsundervisning som gör att de får kunskaper och förståelse för det samhälle som de lever i.⁷⁰⁹

Det råder alltså ett samband mellan fungerande demokratier, aktiva deltagande medborgare och kunskap. Kunskaper av olika slag, det kan handla om att känna till sina rättigheter och skyldigheter, men också förmågor som att förstå samhällsvetenskapliga texter, tolka och källkritiskt granska dessa, bidrar till att medborgare i högre utsträckning aktivt deltar i samhället och känner sig delaktiga. Detta kan i sin tur skapa en känsla av tillhörighet och påverka en individs identitet.⁷¹⁰ Därför kan undervisning i ämnet samhällskunskap utgöra ett viktigt bidrag i elevers medborgarskapande. Det måste därför komma alla elever till del.

⁷⁰⁵ Se t.ex. Broman (2009); Almgren (2006); Ekman (2007); Eriksson (2006); Bronäs (2000); Bernmark-Ottosson (2005); Wall (2011); Odenstad (2010).

⁷⁰⁶ Skolverket (2010); Skolverket (2017).

⁷⁰⁷ SOU 1948:27.

⁷⁰⁸ Isin & Turner (2002); Almond & Verba (1989); Amnå (2008).

⁷⁰⁹ Hoskins et al. (2017).

⁷¹⁰ Se t.ex. Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg (2011); Nicole et al. (2013).

7.8.2 Samhällskunskap är viktigt för alla elever

Samhällskunskapsämnet skapades en gång med utgångspunkt i att elever behöver kunskaper om grundläggande demokratiska värderingar och kunskaper om samhället så att de är förberedda att möta livet som medborgare. Det är kunskaper som alla borde ta del av. Det är därför lite anmärkningsvärt att kursen samhällskunskap inte är obligatorisk och ges större utrymme på språkintröduktion. Särskilt med tanke på att det även diskuteras om nyanlända, inte enbart ungdomar utan även vuxna, ska få kurser i samhällsorientering, medborgarkunskap och jämställdhet. Kursen borde också vara obligatorisk med tanke på att det bara är ett fåtal nyanlända elever som fullföljer ett nationellt gymnasieprogram,⁷¹¹ vilket gör att inte alla elever tar del av gymnasieskolans samhällskunskapskurs.

Utbildning betraktas ibland som en väg att forma ungdomar till att bli goda medborgare. Det gäller dock att inte ha en övertro på skolans möjligheter att påverka. Vilken påverkan skolan kan ha beror på en mängd faktorer. Styr- och policydokument är tolkningsbara och lärare kan ha sin egen agenda. Det finns även ämnestraditioner som påverkar. Vidare deltar inte alla elever aktivt i undervisningen och även om de gör det är det inte säkert att de lär sig vad de undervisas om. Dessutom formas elever självklart i andra sammanhang än skolan. Medborgarskapande är dessutom en pågående process, något som man ständigt utövar.⁷¹²

Att dra långtgående slutsatser kring samhällskunskap på språkintröduktion utifrån denna studies material bör göras med försiktighet. Det råder stora variationer mellan kommuner och skolor när det gäller hur språkintröduktion är organiserad.⁷¹³ Att det råder stora variationer beror bland annat på att det finns relativt lite styrning kring språkintröduktion och därmed ett stort friutrymme för skolorna, till exempel kring kartläggning, upplägg av elevers studier och antal timmar. Däremot ger undersökningen en rätt tydlig bild av hur

⁷¹¹ Skolverket (2016b).

⁷¹² Se även Biesta (2011b).

⁷¹³ Se t.ex. Skolinspektionen (2014); Skolinspektionen (2009); Skolverket (2014a); Skolverket (2014b); Skolverket (2016b).

undervisningen kan fungera utifrån rådande omständigheter. Den ger också rätt tydliga indikationer på att elever genom undervisning i samhällskunskap tar del av kunskaper som kan ha betydelse för deras liv som medborgare. Utbildning ses ofta som ett arbete för framtiden, skolan ska forma morgondagens medborgare, men medborgarskap handlar inte enbart om att förberedas för framtiden utan om att finnas här och nu.

Samhällskunskapsämnet kan påverka elevers syn på medborgarskap och skola in eleverna i det svenska samhället. Inom de ramar som ges för ämnet samhällskunskap på språkintröduktion har lärarna skapat en kurs som i mångt och mycket handlar om kunskaper kring civila, politiska och sociala rättigheter och skyldigheter. Ämnet, så som det framträder i denna avhandling, utgörs av en form av moralisk undervisning som bygger på lärarnas omtanke om eleverna. Förhoppningen är att kunskaper i samhällskunskap kan bidra till att eleverna blir inkluderade och dessutom själva känner sig som goda deltagande medborgare i sitt nya hemland. Här kan undervisning i samhällskunskap spela en viktig roll.

7.8.3 Avslutande sammanfattning

Avslutningsvis är mitt kunskapsbidrag således att visa hur olika medborgarskapsdimensioner framträder i samhällskunskapsundervisning och bedömning för en särskild elevgrupp, men också skapa förståelse för varför undervisningen tar den form och det innehåll som den gör utifrån de kontextuella omständigheter som råder för undervisning av nyanlända ungdomar på språkintröduktion.

Avhandlingens resultat pekar på att undervisning i samhällskunskap utgör en möjlighet för nyanlända ungdomar att förstå det omgivande samhället. En tanke från lärarna sida är att kunskaper i ämnet samhällskunskap är en väg att integreras i samhället. De månar om eleverna och vill att de ska delta i samhället och känna tillhörighet.

Resultaten pekar också på att kontextuella faktorer som tid, organisation och elevgruppens sammansättning i relation till styrdokumentens innehåll och kunskapskrav i hög grad påverkar den undervisning

och bedömning som kommer till stånd. Dessa särskilda omständigheter bidrar till att eleverna får ta del av en faktaorienterad medborgarkunskapsundervisning utifrån främst rättighetsdimensionen och synen på en god medborgare.

Lärarnas uppdrag är att få så många elever som möjligt att nå godkänt betyg så att de kan bli behöriga att söka till gymnasieskolans nationella program, vilket lärarna anser är svårt med tanke på att exempelvis analytisk förmåga framhålls i kursplanen. Diskrepansen mellan policy och praktik handlar inte enbart om ett tolkningsutrymme, utan kursplanen framstår som långt ifrån den klassrumspraktik som framträder i form av skolorganisation, tidsramar samt elevgruppernas sammansättning och förkunskaper. Lärarna gör utifrån omständigheterna ämnesdidaktiska val som innebär att de anpassar sin undervisning och bedömning i ett försök att få elever godkända samtidigt som de ger eleverna en medborgarkunskapsorientering. Kontextuella faktorer påverkar således lärarnas ämnesdidaktiska val, vilket i sin tur påverkar vilka medborgarskapsdimensioner som kommer till stånd.

Jag vill lämna ett metodologiskt bidrag genom att visa att ett ämnesdidaktiskt angreppssätt kan tillföra nya dimensioner till det statsvetenskapliga perspektivet. Med hjälp av ämnesdidaktiska analysredskap framträder undervisningens och bedömningens innehåll (vad), form (hur), syfte (varför) och omformning beroende på elevgrupp (för vem). Utifrån vilka kunskaper lärare anser vara viktiga för nyanlända ungdomar att lära sig skapas en undervisning och bedömning som kan påverka elevernas framtida medborgarskapande. Om lärarna hade gjort andra ämnesdidaktiska val hade eleverna fått ta del av andra medborgarskapsdimensioner.

Avhandlingens resultat avseende hur medborgarskap kommer till uttryck i samhällskunskapsundervisning kan ligga till grund för en mer normativ diskussion om samhällskunskapsundervisningens betydelse för elevers medborgarskapande. Vilka kunskaper som är centrala att lära sig kan alltid diskuteras, men utifrån denna avhandlings resultat, i kombination med tidigare statsvetenskaplig forskning kring sambanden mellan kunskap och fungerande demokratier, kan man nog våga konstatera att kunskaper av olika slag bidrar till att medborgare i

högre utsträckning aktivt deltar i samhället och även känner sig delaktiga. Detta kan i sin tur skapa en känsla av tillhörighet och påverka en individs identitet. Kunskaper i ämnet samhällskunskap kan således vara en väg att integrera medborgare i samhället. Undervisning i samhällskunskap utgör ett viktigt bidrag i elevers medborgarskapande och borde komma alla till del.

Summary

Every year, thousands of pupils attend school. School is a place where future citizens are shaped and prepared for taking part in society. Through teaching, pupils may receive knowledge and competence which enable them to act and feel like participating citizens. This may create a bond of trust between state and citizen, as well as between citizens. Education also contributes to an increased support of democratic values.

Because school in general, and the subject of civics in particular, may influence pupils' views of what citizenship entails, it is relevant to study concrete teaching practices. This may increase our knowledge and understanding of how young people create a concept of citizenship and provide a basis for discussion about the role that school plays in that process.

This thesis focusses on the concept of citizenship in teaching civics to newly arrived immigrant pupils, aged 16-19. Newly arrived immigrants usually do not have Swedish citizenship. But although they are not formally Swedish citizens, they live in a local community, where they attend school. As individuals, they participate in society. They also bring some concept of citizenship from their home countries. This concept, however, has not been shaped by Swedish school or society, and the experiences from previous home countries are diverse. Some are seeking refuge from war or other hardships, alone or together with parents or other relatives. Others have come to Sweden because of their parents finding work there. Some pupils have had a thorough education, while others have only received very scant schooling. In the classroom, teachers and pupils meet in the practice of education.

Aim and research questions

The aim of this thesis is to investigate how citizenship is expressed in the subject of civics in a multicultural classroom. This will be done through the study of teaching and examination practices in the special situation of educating newly immigrated youth. The central research

question is how civics education may contribute to shaping the pupils' perception of what Swedish citizenship entails; not only notions of what knowledge is considered essential and why, but also views of participation and identity.

Introductory classes for newly arrived immigrant pupils are taught in a special context and situation. This situation limits the course of civics with respect to organisation, time, regulatory documents, and pupils' situations, for example their background and previous schooling. These conditions influence teachers' pedagogical choices regarding aim, subject content, and teaching style. Context matters for teaching and examination practices, which in turn influence how the education shapes citizens.

To answer the central question, the following research questions are posed:

1. How are various dimensions of citizenship expressed in teaching and examination practices in the subject of civics for newly arrived immigrants?
2. What contextual factors can be found in the empirical data of this study? What is their effect on teaching and examination?

The knowledge pupils receive may influence how they create their concept of citizenship, both in relation to the state and to other citizens. Therefore, it is important to study the civics education of newly arrived immigrant youth.

Theoretical background

This study examines and analyses the teaching of civics in a theoretical structure based around three dimensions of citizenship. *The dimension of rights* contains civil, political, and social rights and obligations. *The dimension of participation* is concerned with citizens' participation in society, both politically and socially. *The dimension of identity* treats citizens' views of themselves in relation to the state and to other citizens, for example whether they feel respected and feel

trust. All three dimensions contain normative aspects of what constitutes a “good” citizen.

According to a formal definition, citizenship is a juridical relationship between the state and its citizens. This thesis uses an extended definition, where the dimensions of participation and identity are included in a substantial way, both with regards to the relationship between state and citizen (the vertical dimension) as well as the relationship between citizens (the horizontal dimension). I use the concept of citizenship both to analyse how citizenship is expressed in teaching the subject of civics to newly arrived immigrant pupils and to discuss the role of school, particularly civics, for pupils as citizens of Swedish society.

School education is a central instrument for the government to influence young people’s concept of citizenship. However, little is known about how this influence is exercised in the classroom, that is, when teachers and pupils meet. Since this study is practical and researches how teaching takes place in the classroom, concepts from the field of civics teaching may be used to analyse teaching and examination. Subject-specific teaching methodology enables us to reflect upon various choices, for example with respect to the subject content and the style of teaching. The teachers’ choices send signals regarding what knowledge is considered significant. Using analytical tools from civics teaching in order to understand how the concept of citizenship is created may result in an enriching contribution to the field of political science.

The theoretical framework of this study covers the different dimensions of citizenship, whereas contextual factors and educational concepts are used to clarify and aid understanding regarding the findings about teaching and examination expressed in the data. I identify several contextual factors in the empirical data of the study. By *situated contexts*, I refer to the composition of the group of pupils with regards to ethnicity, gender, educational background etc., as well as language factors and social aspects. *Professional cultures* refer to the teachers, for instance their experiences and values. *Material contexts* cover school organisation and time factors, while *external contexts* cover

external demands and expectations, such as how teachers are expected to enable their pupils to pass the course.

The actual teaching may thus express different content and knowledge, which may depend on how the regulatory documents are written, as well as many other factors influencing how teaching is carried out and pupils are evaluated. The teachers' choices in turn influence the pupils, which may extend to shaping their view of citizenship and of their future role as citizens.

Method and data

To investigate the dimensions of citizenship in the concrete situation of teaching, I have used political ethnography as a method. Through analysis of the empirical data, which consists of interviews with teachers, classroom observations, education and examination materials, and also regulatory and policy documents, the expression of various dimensions of citizenship in teaching and examination is examined. The textual analysis of the data is hermeneutically inspired, in order to achieve a deep contextual understanding of the object of study. This choice of method may lead to an increased understanding of the teaching carried out in the actual, existing situation. If situations were different, teaching would most likely also have been different, which in turn would have changed the view of citizenship that the pupils could have taken away from it.

Teachers' pedagogical choices reflect their values and norms regarding what knowledge is important to learn. My study uses the civics-specific teaching methodology as a tool to analyse the teaching of civics and the examination of pupils with regards to the concept of citizenship. I connect the questions of subject content (what) and teaching style (how) with the questions of aim (why) and which context and which group of pupils (for whom). This study is interdisciplinary insofar as it combines political science with the civics-specific teaching methodology. Through this combination, I aim to open new methods for political science.

The results of a case study like this may create an understanding of how citizenship is expressed in the subject of civics, when teaching and evaluating newly arrived immigrant pupils. Starting from this specific case, some conclusions may be extended to a more general discussion about the subject of civics and its influence on how newly arrived immigrant pupils view citizenship, which may in turn contribute to the discussion about the role of education for future citizens' knowledge, participation, and identity.

Results and conclusions

Here, the results and conclusions from this study are reported. Firstly, I will present conclusions regarding the influence of contextual factors on teaching and examination. Secondly, I will discuss the conclusion that newly arrived immigrant pupils mostly receive education on citizenship regarding the dimension of rights and dominant views of what constitutes a good citizen. A third conclusion regards the discrepancy between policy and practice. That the regulatory documents do not fully correspond to what happens in the classroom is not surprising, but here, the syllabus appears almost unrealistic. Finally, the role of civics education for newly arrived immigrant pupils are discussed.

The influence of contextual factors on creating a concept of citizenship

The conclusions regarding contextual factors are important, since the teaching and examination of the pupils may influence their view on citizenship. The interviewed teachers keep returning to how they adapt their teaching to the contextual restrictions of the class. It is possible that teaching and examination would have been different in a different contextual situation, which may influence indirectly how the pupils create a concept of citizenship.

It has been previously shown that contextual factors have an impact on teaching and examination, and my study also shows this clearly. Contextual factors appearing in this thesis are *material contexts* in the form of school organisation and time factors, *situated contexts*

like the composition of the group of pupils as well as language factors and social aspects, *external contexts* in the form of demands from outside the school regarding grades, and also *professional cultures* which focusses on the experiences and values of the teachers, for instance their epistemology and their opinion on the subject of civics.

Lack of time and the composition of the group of pupils matter greatly for how the subject of civics is taught in practice. The heterogeneity of the groups, which typically comprise great diversity regarding previous schooling, ethnicity, social class, prior knowledge and language skills, combined with aspects like school organisation and time constraints, leads to a kind of homogeneity in teaching and examination. The teachers do not have the time required to adapt their teaching individually to compensate for the great differences between pupils, so instead they try to find a level which will work for a majority of the pupils.

The different levels in prior knowledge between pupils, combined with the lack of time, explain why the teaching focusses on facts and concepts plus practical, everyday knowledge. Putting concepts in focus is also related to the epistemology of the pupils, which, according to the teachers, is different from the epistemology expressed in the regulatory documents. A majority of the pupils are used to learning facts by rote. Although the teachers are aware that the syllabus says that facts alone are not enough, but that pupils should analyse and reason, the teachers adapt their examinations to the prior knowledge of the pupils. Language factors also matter. The teachers are aware that the prescribed levels of knowledge are too difficult for the pupils and adapt their examination to this situation.

The teachers thus reshape the course with regards to the group of pupils and to the specific context. The pedagogical question *for whom?* is of paramount importance for the other pedagogical questions – *what? how? and why?* At this point, it becomes clearly apparent how civics teaching matters to the political science discussion regarding dimensions of citizenship within the subject of civics. What kind of education emerges is closely related to the teachers' pedagogical choices regarding content, method, aim, and group of pupils. Teach-

ers' choices reflect values about what knowledge is significant. This is important, because it may influence the pupils' view about what it means to be a citizen, not only notions about what knowledge is important to learn, but also views of participation and identity.

Dimensions of citizenship in teaching civics

The characteristic feature of civics in the empirical data is that the pupils are supposed to learn what rights a citizen has. To an equal degree, they should also learn what obligations a citizen is expected to fulfil. The teaching may be likened to a kind of normative education rooted in the laws, rules, and norms of society, which in turn are based on principles enshrined in constitutional law, as well as democratic values and norms concerning civil, political, and social rights.

The subject of civics when taught to newly arrived pupils appears mostly as an orientation of Swedish society, focussing on the dimension of rights. The dimensions of participation and identity are mostly turned into an effect or a desirable outcome, which may be achieved through the dimension of rights. In the study, the teachers express the view that knowing your rights and obligations may contribute to easing citizens' participation in society, and also to fostering trust between state and citizen as well as between citizens. That the three dimensions - rights, participation, identity - are intended to influence each other is apparent in the teachers' expressed intentions with their teaching.

The teachers are worried that their pupils may end up in a kind of marginalised citizenship. Their goal is to impart knowledge of a kind that will allow the pupils to be included in society. Swedish language skills are also emphasised as essential to an equal participation. The results of this study, on the other hand, point to the newly arrived immigrant pupils being marginalised, in the sense of having their classes in a separate area of the school, apart from other pupils. Furthermore, hierarchies exist among the newly arrived immigrant pupils. This requires the teachers to work with questions regarding equality.

One aim of the education is for the pupils to pass their courses and achieve the credentials necessary to apply to upper secondary school. Another aim is to give them the education necessary to function as citizens. The focus is therefore on teaching the pupils democratic values, as well as practical knowledge regarding civil, political and social rights and obligations. This type of overview is meant to enable them to live as citizens with other citizens, and at the same time fulfil the demands posed by the state. Giving the pupils such citizenship knowledge is a way of caring for them, according to the teachers.

The teaching of civics, according to the results of this study, can be said to give a knowledge overview and education in values at the same time. A motive of caring recurs in what the teachers say. A part of helping the pupils settle in their new country is teaching them a kind of citizenship knowledge. They are, for example, taught about taxes, welfare, private economy, marriage, the operation of municipalities, elections, and crime and punishment.

The pupils should learn about rights and obligations, but at the root lies an idea of the characteristics of a good Swedish citizen. Here both a vertical dimension appears, where the state expects certain things of the citizen, as well as a horizontal dimension, regarding what is expected of each other among citizens. An example of the latter is showing respect to each other. The pupils should get an understanding of similarities and differences, but also understand that for instance discriminating on the basis of gender or sexual orientation is not allowed.

What is the discrepancy between policy and practise?

The results of this thesis are informed by the discrepancy between policy and practise. In the interviews, the teachers express certain intentions that they, in accordance with the syllabus, would like to put into practise. In practical teaching, on the other hand, these intentions are not possible to realise at the extent that the teachers wish. This is due to circumstances they can influence to a greater or lesser extent. The contextual restrictions of the class, such as the composition of the group of pupils, organisation, and time, are very important.

It is not surprising to find discrepancies between policy and practise, since both are a matter of interpretation. However, the results of this study point towards the syllabus being close to unrealistic with regards to the actual situation. The regulatory documents have not been adapted to newly arrived immigrant pupils. Instead, the syllabus is the same as for every middle school pupil in Sweden, something the teachers have to handle. The lack of time combined with the content and knowledge demands of the regulatory documents is a factor of great significance for the education that actually takes place.

The syllabus regulates the teachers' work but is only partly realised. When the teachers think about their civics class in relation to the syllabus, they ask themselves what the pupils *really* need to know. Should practical, everyday knowledge get priority, or abstract analytical ability? The result of this study points towards the answer being practical citizenship knowledge with a focus on understanding and interacting with the surrounding society.

The contribution of this thesis – civics as a path to citizenship

The results of this thesis show that the subject of civics offers a possibility for newly arrived immigrant youth to understand the society they are a part of. One idea on the teachers' part is that knowing the subject of civics is a way to become integrated in society. The teachers care for the pupils and want them to participate in society and to feel affiliation. A vertical dimension appears. The state guarantees certain citizenship rights, but at the same time, the state expects certain things of its citizens. Likewise, a horizontal dimension appears through the focus in teaching on rules and norms, both formal and informal. The teaching appears as an introductory course in citizenship knowledge, integrating new citizens into society and trying to minimise political and social inequalities.

What knowledge does a citizen need, and what can teaching civics contribute? This thesis shows that language is an important part, also in the subject of civics. For newly arrived immigrant pupils, the goal is to conquer a new language, and the subject of civics contains many different concepts whose meaning must be learned in order for each

pupil to function as a citizen of society, for example *democracy*, *equality of the sexes* and *taxation*. The pupils must also learn many other words not directly related to civics. This forms the beginning of reading and interpreting texts, an ability valuable to citizens in our society. Another type of knowledge that emerges as important is an overview of rights and obligations, to get an understanding of what you may and may not do and why, as well as the consequences of following or departing from those rules. Civics is also about letting the pupils discuss various issues, both in order to get a better understanding of the subject matter, and in order to participate in a discussion, to express themselves and to reason. Furthermore, the opportunity to discuss matters of society in class may facilitate to doing it outside the classroom too.

My empirical contribution is therefore to show how different dimensions of citizenship appear in the teaching and examination of the subject of civics for a special group of pupils, but also to aid understanding of why the teaching adopts the chosen style and content on the basis of the existing contextual situation. Using analytical tools from the field of teaching, the thesis explores the content (what), form (how), and aim (why) of the teaching, as well as its adaptation to different groups of pupils (for whom). Hereby, I provide a methodological contribution, by showing that concepts from the field of teaching may enrich political science.

The results of this thesis regarding how citizenship is expressed in the teaching of civics may form a basis for a normative discussion about the importance of civics education for pupils' formation of concept of citizenship. There exists a correlation between healthy democracies, actively participating citizens, and knowledge. Different kinds of knowledge - it may be knowing your rights and obligations, but also abilities such as understanding social scientific texts and being able to examine and interpret different sources critically - contribute to citizens participating actively in society and feeling involved to a greater extent. This may in turn create a feeling of belonging and influence the identity of an individual. Thus, teaching the subject of civics may form an important contribution to how pupils create a concept of citizenship and turn themselves into citizens.

The subject of civics may influence pupils' views of citizenship and introduce them into Swedish society. Within the limits given, the teachers have created a class that is mostly concerned with knowledge regarding civil, political, and social rights and obligations. The subject, such as it appears in this thesis, is a kind of moral education based on the teachers' care for the pupils. The wish is that knowing civics may contribute to the pupils being included and viewing themselves as good, participating citizens in their new home country.

Referenser

Alexandersson, Mikael (2005). ”»Den didaktiska konspirationen» underminerar förtroendet för skolan – Slutkommentar”. I *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 – Nuläge och framåtblickar*. Stockholm: Skolverket, s. 234-239.

Alexandersson, Mikael, Limberg, Louise, Lantz-Andersson, Annika & Kylemark, Mimmi (2007). *Textflytt och sökslump – informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus, nr. 36, andra reviderade upplagan.

Almgren, Ellen (2006). *Att fostra demokrater - Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.

Almond, Gabriel A. & Verba, Sidney (1989). *The Civic Culture – Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. London: SAGE Publications.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur, andra upplagan.

Amnå, Erik (2008). *Jourhavande medborgare*. Lund: Studentlitteratur.

Andersen, Jørgen Goul (2004). *Et ganske levende demokrati*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Andersson, Ulla, Ewert, Per & Hedengren, Uriel (2012). *SO-S Samhälle åk 7-9*. Stockholm: Liber, tredje upplagan.

Andersson, Anderz, Lyrenäs, Sara & Sidenhag, Lina (2015). *Nyanlända i skolan*. Malmö: Gleerups.

Ank, Michels (2011). ”Innovations in democratic governance: how does citizen participation contribute to a better democracy?”. I *International Review of Administrative Sciences*, 77:2, s. 275–293.

Arweck, Elisabeth & Nesbitt, Eleanor (2011). ”Religious Education in the Experience of Young People from Mixed-Faith Families”. *British Journal of Religious Education*, 33:1, s. 31–45.

Axelsson, Monica (2015). ”Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdiraktiskt perspektiv”. I Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, s. 81-138.

Ball, Stephen J. (2006). *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. New York/London: Routledge.

Ball, Stephen J., Maguire, Meg & Braun, Annette (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York/London: Routledge.

- Banks, James A. & Nguyen, Diem (2008). "Diversity and citizenship education. Historical, theoretical, and philosophical issues". I Levstik, Linda S. & Tyson, Cynthia A. (red.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group, s. 137-151.
- Barr, Robert D., Barth, James L. & Shermis, Samuel S. (1977). *Defining the Social Studies*. Bulletin 51. Arlington VA: National Council for the Social Studies.
- Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike, Blum, Werner, Brunner, Martin, Voss, Thamar, Jordan, Alexander, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan, Neubrand, Michael & Tsai, Yi-Miau (2010). "Teachers Mathematical Knowledge". I *American Educational Research Journal*, 2010:47, s. 133-144.
- Bennett, Randy E. (2011). "Formative Assessment: A Critical Review". I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, s. 5-25.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Science No 36.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran & Ekström, Linda (2015). "Att lyssna på lärarna" – en metodologisk utmaning." I *Nordidactica - Journal of Humanities of Social Science Education* 2015:1, s. 120-144.
- Bernmark-Ottosson, Ann (2005). *Demokratins stöttepelare – En studie av lärarstuderaendes demokratiuppfattningar*. Karlstad: Karlstad University Studies 2005:7.
- Bernmark-Ottosson, Ann (2009). "Samhällskunskapslärare". I Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press, s. 33-82.
- Bernstein, Basil (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". I Young, Michael F.D. (red.) *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, s. 47-69.
- Biesta, Gert J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert J.J. (2011a). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert J.J. (2011b). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Birzea, Cesar (2005). "European Citizenship as a cultural and political construct". *Journal of Social Science Education* (on-line publication), (5s.).
- Bjerregaard, Maria & Kindenberg, Björn (2015). *Språkutvecklande SO-undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur Läromedel.

- Bjessmo, Lars-Erik (1990). *Samhällskunskapen i gymnasieskolan*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Häftnen för didaktiska studier 21, Stockholm: HLS Förlag.
- Bjessmo, Lars-Erik (1992). *Samhällsfrågan är fri!*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Häftnen för didaktiska studier 32/33, Stockholm: HLS Förlag.
- Bjessmo, Lars-Erik (1994). *Elevens samhällsbild*. Stockholm: HLS Förlag.
- Black, Paul (1998). *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Black, Paul, Harrison, Christine, Hodgen, Jeremy, Marshall, Bethan & Serret, Natasha (2010). "Validity in Teachers' Summative Assessments". I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:2, s. 215-232.
- Blanck, Sara (2014). *När ämnen möts – En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Karlstad: Karlstad University Studies 2014:45.
- Boesen, Jesper (2006). *Assessing mathematical creativity: Comparing national and teacher-made tests, explaining differences and examining impact*. Umeå: Umeå universitet, Department of Mathematics and Mathematical Statistics.
- Bouakaz, Laid & Bunar, Nihad (2015). "Diagnos: Nyanländ". I Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, s. 263-290.
- Brady, Henry E., Schlozman, Kay Lehman & Verba, Sidney (2015). "Political Mobility and Political Reproduction from Generation to Generation." I *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 657:1, s. 149-173.
- Broman, Anders (2009). *Att göra en demokrat? – Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Bromsjö, Birger (1965). *Samhällskunskap som skolämne, målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium*. Stockholm: Svenska bokförlaget Nordstedts.
- Bronäs, Agneta (2000). *Demokratins ansikte – En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: HLS Förlag, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Bronäs, Agneta (2003). "Demokrati i samhällsundervisningen – kunskap eller fostran?". I Selander, Staffan (red.) *Kobran, nallen och majjen – Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus nr 12, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm: Liber, s. 189-202.
- Bronäs, Agneta & Runebou, Niclas (2010). *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts.
- Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2002). "Samhällskunskap som skolämne". I Falkevall, Björn & Selander, Staffan (red.) *Skolämne i kris?* Stockholm: HLS Förlag, s. 74-82.

- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Brömssen, Kerstin von (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Göteborg University.
- Bunar, Nihad (1999). "Multikulturalism är död, leve multikulturalism! – om den svenska skolans (multikulturella) möjligheter och begränsningar". I *Utbildning & Demokrati* 1999, Vol 8, Nr 3, s. 113-136.
- Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande – En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.
- Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur.
- Båth, Sten (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En studie om reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Böhlmark, Anders (2007). *School reform, educational achievement and lifetime income: essays in empirical labor economics*. Stockholm: Nationalekonomiska institutet, Stockholms universitet.
- Böhmelt, Tobias, Böker Marit & Ward, Hugh (2016). "Democratic inclusiveness, climate policy outputs, and climate policy outcomes". I *Democratization*, 23:7, s. 1272-1291.
- Callan, Eamonn (2004). "Citizenship and Education". *Annual Review of Political Science*, 7, s. 71-90.
- Campbell, David E, Levinson, Meira & Hess, Frederick M. (red.) (2012). *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Canow, Isabella (2016). *Möt mig där jag är. En bok om bemötandet av ensamkommande ungdomar*. Stockholm: Skyddsvärnet.
- Carlbaum, Sara (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971-2011*. Umeå universitet: Statsvetenskapliga institutionens skriftserie 2012:2.
- Carleheden, Mikael (2002). "Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv". I *Utbildning & Demokrati* 2002, Vol. 11, Nr. 3, s. 43-72.
- Carlgren, Ingrid (2002). "Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar". I *Att bedöma eller döma – Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution, s. 13-26.

- Carlgren, Ingrid (2009). "Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion". I Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag & Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken, s. 16-39.
- Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag & Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2007). *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinet skriftserie. Nummer ett. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Christensen, Torben Spanget (2011). "Samfundsfag – et senmoderne fag?". I: *NORDIDACTICA – Journal of Humanities of Social Science Education*, 2011:1, elektronisk utgivning, www.kau.se/nordidactica
- Citrin, Jack & Sears, David O. (2014). *American Identity and the Politics of Multiculturalism*. New York: Cambridge University Press.
- Claes, Ellen & Hooghe, Marc (2017). "The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-years Panel Study". I *Journal of Political Science Education* 13:1, s. 33-45.
- Cohen, Carl (1971). *Democracy*. Athens: University of Georgia Press.
- Dahlgren, Lars Owe (2007). "Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet". I Dahlgren, Lars Owe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (red.) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups.
- Dahlstedt, Magnus, Rundqvist, Mikael & Vesterberg, Viktor (2011). *Medborgarskap, etnicitet, migration*. TheMES Themes on Migration and Ethnic Studies nr 39, 2011. Linköping: REMESO Institute for Research on Migration, Ethnicity and Society.
- Darling, Jonathan (2017). "Acts, ambiguities, and the labour of contesting citizenship". I *Citizenship Studies*, 21:6, s. 727-736.
- Delli Carpini, Michael X. & Keeter, Scott (1996). *What Americans Know about Politics and why it Matters*. NewHaven/London: Yale University Press.
- Dovemark, Marianne & Arreman, Inger Erixon (2017). "The implications of school marketization for students enrolled on introductory programmes in Swedish upper secondary education". I *Education, Citizenship & Social Justice*. Mar2017, Vol. 12:1, s. 49-62.
- Ds 2013:6. Departementsskrivelse *Utbildning för nyanlända elever. Mottagande och skolgång*. Utbildningsdepartementet.
- Durkheim, Emile (1956). "Education. Its Nature and Role". I: Durkheim, Emile, *Education and Sociology*. Bordeaux: The Free Press, s. 61-90.

- Economou, Catarina (2007). *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Malmö: Malmö Högskola.
- Ekman, Tiina (2007). *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Göteborg University Press.
- Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1986a). *Curriculum as a Political Problem – Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education 25, Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 2 vol.
- Englund, Tomas (1997). "Undervisning som meningserbjudande". I Uljens, Michael (red.) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 120-145.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2006). Recensionsessä: Demokratifostran som forskningsobjekt ur statsvetar- och sociologiperspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), s. 113-118.
- Englund, Tomas (2007). "Om relevansen av begreppet didaktik". *Acta Didactica Norge*. Vol.1, Nr. 1, 2007.
- Eriksson, Cecilia (2006). *"Det borde vara att folket bestämmer" – En studie av ungdomars föreställningar om demokrati*. Örebro: Örebro universitet.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB, tredje upplagan.
- Evans, Ronald W. (2004). *The Social Studies Wars – What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College, Columbia University.
- Forsberg, Åsa (2011). *"Folk tror ju på en om man kan prata"- deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Förordning (2010:1138) om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare, SFS 2010:1138.
- Galston, William A. (2001). "Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education". I *Annual Review of Political Science* 2001: 4, s. 217-234.

Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket lyft tänkandet – språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, andra uppdaterade upplagan.

Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, tredje uppdaterade upplagan.

Gipps, Caroline V. (1994). *Beyond Testing*. London and New York: Routledge-Falmer Taylor & Francis Group.

Goodlad, John I. et al. (1979). *Curriculum inquiry – The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book.

Granstedt, Lena (2010). *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. Umeå: Umeå universitet.

Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Gröning, Inger (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Uppsala: Uppsala universitet.

Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande – återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Karlstad: Karlstad University Press.

Gundem, Brandtzæg, Bjørg (1997). "Läroplansarbete som didaktisk verksamhet". I Uljens, Michael (red.) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 246-267.

Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordsson, Christina & Erickson, Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS förlag.

Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Liber, Skolverket.

Gustafsson, Maria-Therese & Johannesson, Livia (2016). *Introduktion till politisk etnografi – Metoder för statsvetare*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Gustafsson, Sofie (2016). *Medborgarskapande på olika villkor – Självbilder, skolkoder och syn på kunskap i den svenska gymnasieskolan*. Lund: Lunds universitet.

Gustavsson, Peter (2014). "Samhällskunskapsämnets kris". I Persson, Anders & Johansson, Roger (red.) *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.

Gymnasieförordningen SFS nr 2010:2039. Utbildningsdepartementet.

- Gynnerstedt, Kerstin (2001). "Medborgarskapsteorier i välfärdsfrågor – dimensioner och begrepp". I *Socialvetenskaplig tidskrift nr 4:2001*, s. 338-350.
- Habermas, Jürgen (1995). "Tre normative demokratimodeller". I Erikssen, Erik Oddvar (red.) *Deliberativ politick. Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano, s. 31-60.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hamilton, Richard J., Anderson, Angelika, Frater-Mathieson, Kareen, Loewen, Shawn & Moore, Dennis, W. (2000/2007). *Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools: Models, Methods, and Best Practice*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand.
- Hattie, John (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 metaanalyses relation to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Heller Sahlgren, Gabriel (2015). *Invandringen och Sveriges resultatfall i Pisa*. Institutet för näringslivsforskning. IFN Policy Paper nr 71.
- Hertzberg, Fredrik (2015). "Vägledning, erkännande och kunskap". I Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, s. 177-213.
- Hirschfeldt, Johan & Petersson, Olof (2017). "De svenska värderingarna finns i vår regeringsform". I *Dagens Nyheter*, DN.Debatt, 2017-12-20.
- Hoskins, Bryony, Janmaat, Jan Germen & Melis, Gabriella (2017). "Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school". I *Social Science Research* 68, s. 88-101.
- Howieson, Cathy, Croxford, Linda & Murphy, Daniel (2017). "The experience of 50 years of comprehensive schooling in Scotland". I *Education, Citizenship & Social Justice*. Mar2017, Vol. 12:1, s. 8-23.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Inglehart, Ronald & Welzel, Christian (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isin, Engin F. & Turner, Bryan S. (red.) (2002). *Handbook of Citizenship Studies*. London: SAGE Publications.
- Jansson, Tobias (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares proupraxis i samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.
- Johansson Heinö, Andreas (2012). *Gillar vi olika? Hur den svenska likhetsnormen hindrar integrationen*. Stockholm: Timbro.

Johansson, Ylva (2017). "Stärk orientering om svenska värderingar för nyanlända". I *Dagens Nyheter*, DN.Debatt, 2017-12-12.

Johnsson Harrie, Anna (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. Linköping: Linköpings universitet.

Juvonen, Päivi (2015). "Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever". I Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, s. 139-176.

Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014). *Bedömning i SO. För grundskolan*. Malmö: Gleerups.

Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Stockholms universitet.

Karlefjärd, Anna (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme – Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstad: Karlstad University Press.

Karlsson, Annika (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator – Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. Karlstad: Karlstad University Press.

Kjellström, Katarina (2005). "Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning". I Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 191-217.

Kjørup, Søren (2009). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur, andra upplagan.

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Forskning i fokus, nr 13, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kristiansson, Martin (2015). *Svensk "samhällskunskapsdidaktisk" forskning utan hemvist: något mer än demokrati och medborgarskap?* Konferensbidrag till den nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik vid Karlstads universitet den 16-18 mars 2015.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Könönen, Jukka (2017). "Differential inclusion of non-citizens in a universalistic welfare state". I *Citizenship Studies*. DOI: 10.1080/13621025.2017.1380602.

Lag (1994:137) om mottagande av asylsökande m.fl.

Lag (2010:197) om etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare.

Lag (2013:156) om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare.

Larsson, Anna (2011). "Samhällskunskap". I Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (red.). *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Kristoffer (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande hos elever i årskurs 9*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Larsson, Staffan (2015). "A pluralist view of generalization in qualitative research". *International Journal of Research & Method in Education*, 32:1, s. 25-38.

Liedman, Sven-Eric (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s nyckelkompetenser*. Skolverket, Intern rapport.

Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro universitet.

Limberg, Louise (1998). *Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Bibliotekshögskolan vid Högskolan i Borås.

Lindberg, Viveca (2002). "Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever". I *Att bedöma eller döma – Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution, s. 39-56.

Linde, Göran (1993). *On curriculum transformation: Explaining selection of content in teaching*. Stockholm: HLS Förlag.

Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2006). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag, fjärde tryckningen.

Lindgren, Joakim (2010). *Spaces, mobilities and youth biographies in the New Sweden. Studies on education governance and social inclusion and exclusion*. Umeå: Umeå universitet.

Lindmark, Torbjörn (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.

Lundahl, Christian (2007). "Kunskapsbedömningens historia". I Petterson, Agneta (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag, s. 51-68.

Lundberg, Osa (2015). *Mind the Gap. Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Långström, Sture & Virta, Anja (2011). *Samhällskunskapsdidaktik – Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm: Skolverket. Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (Lgr 11). Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:19) om kunskapskrav för grundskolans ämnen. Stockholm: Skolverket.

Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70 – allmän del. Skolöverstyrelsen, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, tredje upplagan 1983.

Läroplaner 1988:82, Samhällskunskap, kursplan med kommentarer.

Lödén, Hans (2005). "Jag är på pappret svensk, men..." *Kritiska händelser, identitet och politiskt engagemang hos gymnasister i Sverige.* Karlstad: Karlstad University Studies.

Lödén, Hans (2014). "Citizenship education, national identity and political trust. The case of Sweden". *Nordidactica*, 2014:2, s. 116-136.

Lödén, Hans (2017). "Interpreting conflicting narratives: Young people's recollections of the terrorist attacks in Norway 2011". I *Memory Studies*, Online-publication 19 November 2017.

URL: <https://doi-org.bibproxy.kau.se/10.1177/1750698017741930>

Mansbridge, Jane (1999). "On the Idea That Participation Make Better Citizens". I Elkin, Stephen F. & Soltan, Karol (red.) *Citizen Competence and Democratic Institutions.* University Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, s. 291-325.

Marshall, T. M. (1950). *Citizenship and Social Class.* Cambridge: Cambridge University Press.

Martin, Fran (2008). "Knowledge Bases for Effective Teaching: Beginning Teachers' Development As Teachers of Primary Geography". I: *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17:1, s. 13-39.

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Marton, Ference, Dahlgren, Lars Owe, Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning – En bok om den studerande människan.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Midtbøen, Arnfinn Haagensen (2009). "Statsborgerrettslig revisjon og intergrasjonspolitisk variasjon i de skandinaviske landene". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 50(4), s. 523-550.

Mikkelsen, Rolf (2003). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC): The Northern Europe Region,* Brussels: Council of Europe Publishing, s. 61-66.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). *Medborgerskab i Danmark – Regeringens arbejdsgruppe for bedre integration.* Köpenhamn: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Mitchell, Katharyne (2001). "Education for Democratic Citizenship: Transnationalism, Multiculturalism, and the Limits of Liberalism". I *Harvard Educational Review*, 71(1), s. 51-78.

Moulin, Dan (2011). "Giving Voice to 'the Silent Minority': the Experience of Religious Students in Secondary School Religious Education Lessons". *British Journal of Religious Education*, 33:3, s. 313-326.

Myndigheten för skolutveckling (2008). *Samhällsorienterande ämnen – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber.

Nationalencyklopedin, sökord medborgarskap, hämtat 2014-11-20, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/medborgarskap>.

Nationalencyklopedin, sökord mångkulturalism, hämtad 2016-07-23, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/m%C3%A5ngkulturalism>.

Nicoll, Katherine, Fejes, Andreas, Olson, Maria, Dahlstedt, Magnus & Biesta, Gert (2013). "Opening discourses of citizenship education: theorizing with Foucault". *Journal of Education Policy*, 28(6), s. 828-846.

Nie, Norman H, Junn, Jane & Stehlik-Barry, Kenneth (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: The University of Chicago Press.

Niklasson, Laila (2007). *Medborgaren som pedagogiskt projekt*. Stockholm: Stockholm University Press.

Nilsson, Jenny (2015). "Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering?". I Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, s. 37-80.

Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica (2013). "'Welcome to Sweden...': Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes". I *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 6(1), s. 137-164.

Nilsson, Mats (2009). "Geografilärare." I: Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press, s. 83-117.

Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (2012). *Betyg i teori och praktik – ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerups, andra upplagan.

Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (2017). *Betyg i teori och praktik – ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerups, tredje upplagan.

Nygren, Thomas (2009). "Historielärare". I Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press, s. 119-156.

- Odenstad, Christina (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap – En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Odenstad, Christina (2012). "Provens betydelse för elevers lärande – om vikten av att göra bra prov". I Löden, Hans (red.) *Forskning av och för lärare – 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press, s. 179-195.
- Odenstad, Christina (2013). *Att förstå sin omvärld och sig själv: samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Stockholm: Skolverket.
- Odenstad, Christina (2014). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena. För grundskolan*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Odenstad, Christina (2017a). "Betygsättning och bedömning i samhällskunskap". I Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) *Betyg i teori och praktik – ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerups, tredje upplagan, s. 181-196.
- Odenstad, Christina (2017b). "Inledning". I Odenstad, Christina (red.) *Samhällskunskap – för lärare 4-9*. Malmö: Gleerups, s. 9-28.
- Olson, Maria (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköping: Linköping University Press.
- Olson, Maria (2009). "Democratic Citizenship – A Conditioned Apprenticeship. A Call for Destabilisation of Democracy in Education". *Journal of Social Science Education*, 8(4), s. 75-80.
- Olson, Maria (2012). "The European 'We': From Citizenship Policy to the Role of Education". I *Studies in Philosophy and Education* 31(1), s. 77-89.
- Olsson, Roger (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne – Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstad University Studies 2016:9.
- Ong, Aihwa (1996). "Cultural Citizenship as Subject-Making – Immigrants Negotiate Racial and Cultural Boundaries in the United States". I *Current Anthropology*, Volume 37, Nr 5, Dec 1996, s. 737-762.
- Ongstad, Sigmund (2006). "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap." I: Ongstad, Sigmund (red.) *Fag og didaktikk i lærarutdanning – Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 19-57.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Peck, Carla & Seixas, Peter (2008). "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps". I *Canadian Journal of Education* 31, 4 (2008), s. 1015-1038.

Pettersson, Astrid (2004). "Räkneförmåga och matematisk kompetens". I *Att visa vad man kan – En samling artiklar om ämnesprov i år 5*. Stockholm: Skolverket, s. 92-99.

Pisa in Focus (2013). Do immigrant students' reading skills depend on how long they have been in their new country? *Pisa in Focus* nr 29. OECD 2013.

Prop. 2013/14:143. *Ett medborgarskap som grundas på samhörighet*.

Prop. 2014/15:45. *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång*.

Putnam, Robert D. (1995). "Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America". I *PS: Political Science and Politics*, Vol. 28, Nr.4, s. 664-683.

Putnam, Robert D. (2000). *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.

Ramsden, Paul (2008). "Inlärningsens sammanhang". I Marton, Ference, Hounsell, Dai & Entwistle, Noel (red.) *Hur vi lär*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, tredje upplagan, andra tryckningen, s. 198-225.

Roxas, Kevin (2011). "Creating Communities: Working with Refugee Students in Classrooms". *Democracy and Education*, 19:2, Article 5.

Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

Sandahl, Johan (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet. Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.

Sannerstedt, Anders (2008). "Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken". I Rothstein, Bo (red.) *Politik som organisation – Förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: SNS Förlag, tredje upplagan, femte tryckningen, s. 18-48.

Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstads University Press.

Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (2009). "Lärarnas ämnesdidaktiska insikter och strategier". I Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press, s. 205-230.

Sharif, Hassan (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt" – *Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.

Shulman, Lee S. (1986). "Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*, Vol. 15 (2), s. 4-14.

Shulman, Lee S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*. Vol. 57 (1), s. 1-22.

Sjøberg, Svein (2005). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

SKOLFS 2009:15. *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

SKOLFS 2016:2. *Skolverkets allmänna råd om utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Stockholm: Skolinspektionens rapport 2009:3.

Skolinspektionen (2013). *Undervisning i SO-ämnena – Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*. Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport 2013:04.

Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionens rapport 2014:3.

Skollagen (2010:800). Svensk författningssamling 2010:800.

Skollagen, SFS 2015:246.

Skolverket (2000). *Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys*. Skolverkets rapport nr 187, Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (2005a). *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005b). *Samhällsorienterande ämnen. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till rapport 252*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006a). *Lusten och möjligheten – Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Rapport nr 282. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006b). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport nr 284. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever – Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Dnr 2006:2145.

Skolverket (2008). *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. Skolverkets rapport nr 310.

Skolverket (2009). *Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010). *Morgondagens medborgare. ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Rapport 345. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Introduktionsprogrammet språkintröduktion*. Stödmaterial. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Att bana väg för nyanländas lärande – mottagande och skolgång*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b). *Behovsinventering inför kompetensutvecklingsinsatser för kartläggning av nyanländas kunskaper*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a). *Invandringens betydelse för skolresultaten. En analys av utvecklingen av behörighet till gymnasiet och resultaten i internationella kunskapsmätningar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Språkintröduktion*. Rapport 436. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *ICCS 2016. Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*. Rapport 460. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning. Nyanlända elevers sociala spelrum i en "skola för alla"*. Lund: Lunds universitet.
- Solhaug, Trond (2012). "Nasjon, medborgerskap og skolen". I Solhaug Trond, Børhaug, Kjetil, Stugu, Ola Svein & Haugaløkken, Ove Kr. (red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 9-26.
- Solhaug, Trond (2013). "Trends and Dilemmas in Citizenship Education". *Nor-didactica* 2013:1, s. 180-200.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1992:94. *Bildning och kunskap – Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande, Skola för bildning*. Stockholm: Liber.
- SOU 2013:29. *Medborgarskapsutredningen*.
- Stobart, Gordon (2005). "Fairness in multicultural assessment systems". I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12:3, s. 275-287.
- Stodolsky, Susan S. & Grossman, Pamela L. (1995). "The Impact of Subject Matter on Curricular Activity: An Analysis of Five Academic Subjects". I *American Educational Research Journal*, Vol. 32, Nr. 2, s. 227-249.
- Sveriges radio 2016-03-08.
<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=6385355>,
 Susanna Einerstam, "Jämställdhetskurs ger bättre integration" intervju med jämställdhetsminister Åsa Regnér, publicerad 2016-03-08, hämtad 2016-03-15.

- Svingby, Gunilla (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. – Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg Studies in Educational Sciences 26, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svingby, Gunilla (1998). *Proven, kunskapen och undervisningen – Samhällsorienterande ämnen Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket, rapport nr 138, Utvärdering av grundskolan 1995 (UG95).
- Taylor, Sandra C. (2008). "Schooling and the settlement of refugee young people in Queensland: '... the challenges are massive'". *Social Alternatives*, 27:3, s. 58-65.
- Telhaug, Alfred Oftedal, Mediås, Odd Asbjørn & Aasen, Petter (2006). "The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), s. 245-283.
- Teorell, Jan & Svensson, Torsten (2007). *Att fråga och att svara. Samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.
- Todd, Sharon (2011). "Education Beyond Cultural Diversity: Redrawing the Boundaries of a Democratic Plurality." *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), s. 101-111.
- Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans & Schulz, Wolfram (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA The International Association for the Evaluation and Educational Achievement.
- Tsagari Dina & Cheng, Living (2017). "Washback, Impact, and Consequences Revisited." I Shohamy Elana, Or Iair & May Stephen (red.) *Language Testing and Assessment*. Springer, tredje upplagan, s. 359-372.
- Turner, Bryan S. (1994). "Postmodern culture/Modern citizens". I van Steenberg, Bart (red.). *The Condition of Citizenship*. London: SAGE, s. 153-168.
- Tursunovic, Mirzet (2004). *Fostran till demokrati: Tre sociologiska delstudier om bosniska ungdomars politiska socialisering*. Sociologiska institutionen: Göteborgs universitet.
- Tväråna, Malin (2014). *Rikare resonemang om rättvisa: Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* Stockholm: Stockholms universitet.
- Törnvall, Maj (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Malmö: Högskolan, Lärarutbildningen.
- UNHCR Global Trends 2018: Forced Displacement in 2018*. United Nations Commission for Refugees.
- UNHCR Global Trends 2015: Forced Displacement in 2015*. United Nations Commission for Refugees.
- Verba, Sidney, Schlozman, Kay Lehman & Brady, Henry E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.

Vernersson, Folke (1999). *Undervisa om samhället – Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Virta, Arja (1997). "Evaluering, kunskap och historieuppfattning". I Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.) *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 163-182.

Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning – Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.

Wall, Peter (2011). *EU-undervisning – En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå*. Karlstad: Karlstad University Press.

Wedman, Ingemar (1988). *Prov och provkonstruktion*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Whiteley, Paul (2005). *Citizenship Education Longitudinal Study Second Literature Review – Citizenship Education: The Political Science Perspective*. Department of Education and Skills: Research Report No. 631.

Wigg, Ulrika (2008). *Bryta upp och börja om. Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

William, Dylan (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wimelius, Malin E., Eriksson, Malin, Isaksson, Joakim & Ghazinour, Mehdi (2016). "Swedish Reception of Unaccompanied Refugee Children – Promoting Integration?". I *Journal of International Migration and Integration*. Springer, 19 January 2016.

Wineburg, Sam (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Yin, Robert K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber.

www.informationsverige.se/Svenska/Samhalle/Sidor/Samh%C3%A4llsorientering.aspx, *Om Sverige – Samhällsorientering på svenska*, (2015) utgiven av Göteborgs stad och Länsstyrelsen i Västra Götalands län, hämtad 2016-07-21.

www.migrationsverket.se,
<http://www.migrationsverket.se/download/18.7c00d8e6143101d166d1aab/1441106477175/Inkomna+ans%C3%B6kningar+om+asyl+2015+-+Applications+for+asylum+received+2015.pdf>, hämtad 2015-09-11.

www.unhcr.org/statistics, hämtad 2018-06-21; 2016-06-27.

Bilaga 1 Sammanställning av empiriskt material

Intervjuer

Anna, intervju den 27 mars 2014

Anna, intervju den 27 maj 2014

Erik, intervju den 13 maj 2014

Erik, intervju den 17 dec 2014

Lena, intervju den 20 maj 2014

Klassrumsobservationer

Klassrumsobservationer genomfördes hos Erik en gång per vecka under höstterminen 2014 (sept-dec 2014). Respektive lektion var 60 minuter. Höstterminen motsvarade hela kursen i samhällskunskap. I samband med klassrumsobservationerna genomfördes kortare informella intervjuer med Erik med reflektioner kring den lektion som hade genomförts.

Skrivna dokument som lärarna tog med sig till intervjuerna

Kartläggningmaterial för ämnet samhällskunskap (Anna)

Skriftligt prov ekonomi (Erik 1 st, Anna 1 st)

Skriftligt prov Sveriges statskick (Erik 2 st)

Skriftligt prov ideologier och partier (Erik 1 st)

Begreppsförhör lag och rätt (Erik 1 st)

Skriftligt ekonomiprov med elevsvar (Erik, ca 20 elevprov)

Skriftligt begreppsförhör lag och rätt med elevsvar (Erik, ca 20 elever)

Skriftligt ekonomiprov med elevsvar (Anna, ca 10 elevsvar)

Exempel på lektionsupplägg (Lena, Erik)

Exempel på undervisningsmaterial (Lena, Erik)

Lektionsanteckningar från 10 veckors undervisning (Lena)

Lärobok (Anna, Erik)

Fortbildningslitteratur om språkutvecklande undervisning⁷¹⁴ (Anna, Erik, Lena)

⁷¹⁴ Gibbons (2010); Gibbons (2013); Hajer & Meestringa (2010).

Nedan redovisas det empiriska materialet i tabellform:

	Erik	Anna	Lena
Intervju 1	x	x	x
Intervju 2	x	x	
Klassrumsobservationer	x		
Lektionsanteckningar			x
Skriftliga prov/förhör	x	x	
Skriftliga prov/förhör med elevsvar	x	x	
Lektionsupplägg	x		x
Undervisningsmaterial	x		x
Kartläggningsmaterial		x	
Lärobok	x	x	
Fortbildningslitteratur	x	x	x

Styrdokument och policydokument

De styr- och policydokument som refereras till i avhandlingen återfinns under referenser.

Bilaga 2 Intervjumanual

Intervjumanual

Inledande ord om syftet med intervjun och hur den är upplagd.

1. Bakgrund
 - Vilka ämnen undervisar du i?
 - Årskurs, språkintröduktion?
 - Annan undervisning?
 - Utbildning?
 - Antal undervisningsår?
 - Från vilka länder kommer de nyanlända eleverna?
2. Beskriv hur er skola har organiserat undervisningen av nyanlända elever
 - egna klasser eller integrerat med andra elever?
 - vilka ämnen är det mest fokus på?
 - din roll i organisationen?
 - önskemål om hur du skulle vilja att organisationen ser ut?
 - samarbete med andra delar av skolan?
 - uppföljning av eleverna?
3. Beskriv hur du går till väga när du bedömer nyanlända elevers kunskaper i samhällskunskap
 - Vilka bedömningsformer och material använder du? **Tänk högt kring det material som du har tagit med. Resonera kring materialet.**
 - Varför använder du detta material?
 - Fördelar, nackdelar
 - Hur klarar eleverna av att genomföra uppgifterna?
 - Svårigheter?
 - Möjligheter?
 - Formativt?
 - Summativt?
 - Skulle du vilja göra på något annat sätt?
 - Om du jämför med andra bedömningsuppgifter som du har med andra elever – vad är skillnader/likheter?
 - Har du tagit del av någon annans material, t.ex. Linköpingsmodellen...

4. Hur upplever du att det fungerar att bedöma nyanlända elevers kunskaper i samhällskunskap i relation till kursplanens syfte, innehåll och kunskapskrav?
 - Vilka svårigheter ser du? Varför?
 - Vilka möjligheter ser du? Varför?
 - Vad betonar du mest, syftet (förmågorna), centrala innehållet eller kunskapskraven?
 - Är kursplanen tydlig?
 - Är kursplanen relevant?
 - Använder du kursplanen aktivt? För dig själv? För eleverna? Hur?
 - Går det att bedöma eleverna utifrån kursplanen?
 - Hur bedömer du att eleverna kan klara ett gymnasieprogram?

5. Vad anser du är viktigt att kunna i ämnet samhällskunskap och varför?
 - Vilka förmågor är mest centrala?
 - Vilket innehåll är mest centralt? Varför?
 - Vad lägger du ner mest tid på? Varför?
 - Är svaren generella för alla elever eller finns det vissa saker som är mer viktiga för nyanlända elever? Vad i så fall och varför?

6. Vad bör eleverna, enligt dig, få med sig för kunskaper, förmågor och färdigheter som medborgare i samhället?
 - Varför är dessa kunskaper mest relevanta?
 - Är det främst ett innehåll eller förmågor som är relevanta?
 - Vad innebär det att vara medborgare i samhället?
 - Hur kan skolan bidra till att förbereda eleverna att bli medborgare?
 - Har nyanlända elever särskilda kunskaper som de behöver utveckla?
 - Är samhällskunskapsämnet lämpligt att ge elever medborgarkunskap?
 -

7. Andra saker som du vill ta upp

Bilaga 3 Kursplan i samhällskunskap för grundskolan åk 7-9

Människor har alltid varit beroende av att samarbeta när de skapar och utvecklar samhällen. I dag står människor i olika delar av världen inför både möjligheter och problem kopplade till globalisering, interkulturella relationer och hållbar samhällsutveckling. Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld.

Ämnets syfte

Undervisningen i ämnet samhällskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur individen och samhället påverkar varandra. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer. I en sådan helhetssyn är sociala, ekonomiska, miljömässiga, rättsliga, mediala och politiska aspekter centrala.

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen.

Undervisningen ska ge eleverna verktyg att hantera information i vardagsliv och studier och kunskaper om hur man söker och värderar information från olika källor. Genom undervisningen ska eleverna också ges förutsättningar att utveckla kunskaper om hur man kritiskt granskar samhällsfrågor och samhällsstrukturer. Eleverna ska vidare ges möjlighet att utveckla kunskaper om samhällsvetenskapliga begrepp och modeller.

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetssätt. Den ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstagande i möten med andra uppfattningar. Därigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor.

Genom undervisningen i ämnet samhällskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,
- analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv,
- analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller,

- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv,
- söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet,
- reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser.

Centralt innehåll

Individer och gemenskaper

- Ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur detta påverkas, till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning.
- Sveriges befolkning, dess storlek, sammansättning och geografiska fördelning. Konsekvenser av detta, till exempel socialt, kulturellt och ekonomiskt.
- Svenska välfärdsstrukturer och hur de fungerar, till exempel sjukvårdssystemet, pensionssystemet och arbetslöshetsförsäkringen. Vilket ekonomiskt ansvar som vilar på enskilda individer och familjer och vad som finansieras genom gemensamma medel.
- Immigration till Sverige förr och nu. Integration och segregation i samhället.

Information och kommunikation

- Mediernas roll som informationsspridare, opinionsbildare, underhållare och granskare av samhällets maktstrukturer.
- Olika slags medier, deras uppbyggnad och innehåll, till exempel en dagstidnings olika delar. Nyhetsvärdering och hur den kan påverka människors bilder av omvärlden. Hur individer och grupper framställs, till exempel utifrån kön och etnicitet.
- Möjligheter och risker förknippade med internet och kommunikation via elektroniska medier.

Rättigheter och rättsskipning

- De mänskliga rättigheterna inklusive barnets rättigheter i enlighet med barnkonventionen. Deras innebörd och betydelse samt diskrimineringsgrunderna i svensk lag.
- Olika organisationers arbete för att främja mänskliga rättigheter.
- Hur mänskliga rättigheter kränks i olika delar av världen.
- De nationella minoriteterna och samernas ställning som urfolk i Sverige samt vad deras särställning och rättigheter innebär.
- Demokratiska fri- och rättigheter samt skyldigheter för medborgare i demokratiska samhällen. Etiska och demokratiska dilemman som hänger samman med demokratiska rättigheter och skyldigheter.
- Rättssystemet i Sverige och principer för rättssäkerhet. Hur normuppfattning och lagstiftning påverkar varandra. Kriminalitet, våld och organiserad brottslighet. Kriminalvårdens uppgifter och brottsoffers situation.

Samhällsresurser och fördelning

- Hur hushållens, företagens och det offentliga ekonomien hänger samman. Orsaker till förändringar i samhällsekonomin och vilka effekter de kan få för individer och grupper.
- Hur länders och regioners ekonomier hänger samman och hur olika regioners ekonomier förändras i en globaliserad värld.
- Arbetsmarknadens och arbetslivets förändringar och villkor, till exempel arbetsmiljö och arbetsrätt. Utbildningsvägar, yrkesval och entreprenörskap i ett globalt samhälle. Några orsaker till individens val av yrke och till löneskillnader.
- Skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund. Sambanden mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd. Begreppen jämlikhet och jämställdhet.

Beslutsfattande och politiska idéer

- Politiska ideologier och hur skiljelinjerna i det svenska partiväsendet har utvecklats.
- Sveriges politiska system med Europeiska unionen, riksdag, regering, landsting och kommuner. Var olika beslut fattas och hur de påverkar individer, grupper och samhället i stort. Sveriges grundlagar.
- Några olika stats- och styrelseskick i världen.
- Aktuella samhällsfrågor, hotbilder och konflikter i Sverige och världen. FN:s syfte och huvudsakliga uppdrag, andra former av internationell konflikthantering och folkrätten i väpnade konflikter.
- Europeiskt och nordiskt samarbete, dess bakgrund och innehåll.
- Individers och gruppers möjligheter att påverka beslut och samhällsutveckling samt hur man inom ramen för den demokratiska processen kan påverka beslut.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 9

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven har **grundläggande** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **enkla** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **i huvudsak** fungerande sätt. Eleven kan föra **enkla** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då **enkla** samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.

Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då **enkla** samband med **enkla och till viss del** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med **enkla** resonemang och **till viss del** underbyggda argument och kan då i viss utsträckning växla mellan olika perspektiv. Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen. Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter. Eleven har **grundläggande** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **enkla** resonemang om demo-

kratiska rättigheter och skyldigheter, samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **i huvudsak** fungerande sätt och för **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

Kunskapskrav för betyget D i slutet av årskurs 9

Betyget D innebär att kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9

Eleven har **goda** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **relativt väl** fungerande sätt. Eleven kan föra **relativt väl utvecklade** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation. Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband med **utvecklade och relativt väl** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med **utvecklade** resonemang och **relativt väl** underbyggda argument och kan då i **förhållandevis stor** utsträckning växla mellan olika perspektiv. Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen. Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter. Eleven har **goda** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **utvecklade** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **relativt väl** fungerande sätt och för **utvecklade och relativt väl** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

Kunskapskrav för betyget B i slutet av årskurs 9

Betyget B innebär att kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9

Eleven har **mycket goda** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **komplexa** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **väl** fungerande sätt. Eleven kan föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då **komplexa** samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation. Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då **komplexa** samband med **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med **välutvecklade** resonemang och **väl** underbyggda argument och kan då i

stor utsträckning växla mellan olika perspektiv. Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen. Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter. Eleven har **mycket goda** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **väl** fungerande sätt och för **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.



Medborgarkunskap i fokus

Skolan utgör en arena där medborgare formas och förbereds att delta i samhället. I denna avhandling står medborgarskap inom samhällskunskapsundervisning för nyanlända ungdomar i fokus. Syftet är att visa hur olika medborgarskapsdimensioner framträder samt skapa förståelse för varför undervisningen utformas som den gör utifrån de omständigheter som råder.

Resultatet visar en diskrepans mellan policy och praktik, där kursplanen framstår som närmast orealistisk i relation till kontextuella faktorer som skolorganisation, tidsbrist och elevgruppers heterogenitet avseende bakgrundsförutsättningar samt ämnes- och språkkunskaper. Detta påverkar lärarnas ämnesdidaktiska val av syfte, innehåll och utformning och därmed elevers medborgarskapande. För att undersöka konkret undervisning används politisk etnografi, med lärarintervjuer, klassrumsobservationer, undervisnings- och bedömningsmaterial samt styr- och policydokument som empiriskt material.

Samhällskunskapsundervisningen framträder som medborgarkunskapsorientering kring demokrati samt civila, politiska och sociala rättigheter och skyldigheter. Kunskaperna är tänkta att bidra till delaktighet i samhället, vilket kan skapa en känsla av tillhörighet. Nyanlända ungdomar ges härmed möjlighet att förstå och integreras i samhället.

ISBN 978-91-7063-876-3 (Tryck)

ISBN 978-91-7063-971-5 (pdf)

ISSN 1403-8099

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2018:40

Medborgarkunskap i fokus

Skolan utgör en arena där medborgare formas och förbereds att delta i samhället. I denna avhandling står medborgarskap inom samhällskunskapsundervisning för nyanlända ungdomar i fokus. Syftet är att visa hur olika medborgarskapsdimensioner framträder samt skapa förståelse för varför undervisningen utformas som den gör utifrån de omständigheter som råder.

Resultatet visar en diskrepans mellan policy och praktik, där kursplanen framstår som närmast orealistisk i relation till kontextuella faktorer som skolorganisation, tidsbrist och elevgruppers heterogenitet avseende bakgrundsförutsättningar samt ämnes- och språkkunskaper. Detta påverkar lärarnas ämnesdidaktiska val av syfte, innehåll och utformning och därmed elevers medborgarskapande. För att undersöka konkret undervisning används politisk etnografi, med lärarintervjuer, klassrumsobservationer, undervisnings- och bedömningsmaterial samt styr- och policydokument som empiriskt material.

Samhällskunskapsundervisningen framträder som medborgarskapsorientering kring demokrati samt civila, politiska och sociala rättigheter och skyldigheter. Kunskaperna är tänkta att bidra till delaktighet i samhället, vilket kan skapa en känsla av tillhörighet. Nyanlända ungdomar ges härmed möjlighet att förstå och integreras i samhället.



ISBN 978-91-7063-876-3 (Tryck) | ISBN 978-91-7063-971-5 (pdf)

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2018:40
