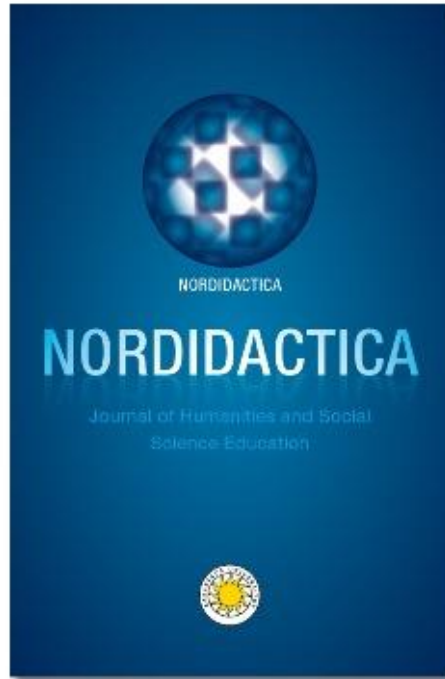


Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education
Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken
Göran Bergström & Linda Ekström
Nordidactica 2015:1
ISSN 2000-9879
The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica



Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2015:1

Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken

Göran Bergström, Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms Universitet

Linda Ekström, CeSam (Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik), Stockholms Universitet

Abstract: Pedagogical content knowledge is generally understood as a “bridge” between content and pedagogy, and therefore assumed to be theoretically informed by theories on both the content knowledge in question, and on general pedagogical knowledge. In this article we analyze whether this bridge exists in eleven Swedish civic didactics dissertations. This is done by developing a typology of how theory is used in relation to research problems and analytical frameworks. Our findings suggest that theories on content knowledge are downplayed in favor of pedagogical theories. We argue the need for strengthening the pillar of content knowledge, benefitting both research and teaching.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE, CONTENT KNOWLEDGE, CIVICS, THEORETICALLY INFORMED RESEARCH PROBLEMS, THEORETICALLY INFORMED ANALYTICAL FRAMEWORKS

About the authors: Göran Bergström är lektor i statsvetenskap vid Stockholms universitet. Linda Ekström är post doktor vid CeSam (Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik) vid Stockholms universitet

Inledning

Med mål- och resultatstyrningen kom en uttalad föreställning om att utvinna bättre resultat utifrån givna resurser (Karlsen 2006). Utbildningssystemen i Norden och på global nivå jämförs därför i allt högre grad utifrån vilka resultat skolan producerar. Utifrån ett sådant fokus har de senaste årens nordiska skoldebatt i stor utsträckning handlat om problem med fallande resultat och diskussioner om olika sätt att förbättra eller upprätthålla uppnådda resultat (Flademoe & Leiulfstrud 2012). Inom denna övergripande styrningsdiskurs blir det givetvis lockande både för forskarsamhället och den politiska makten att veta vilka typer av resurser som har bäst verkningsgrad. Utifrån denna kontextuella ram kan man också förstå det tilltagande intresset för ämnesdidaktik och lärares förmåga att lära ut ett visst ämne. Huruvida ökade ämnesdidaktiska kunskaper hos lärarkåren kan ses som en fruktbar väg till förbättrat lärande hos eleverna har idag en central plats inom forskning kring lärande (ex. Kleikmann et al. 2012; Hattie 2009), även om det råder olika uppfattningar om just ämnesdidaktiska kunskaper ska ses som den viktigaste påverkansfaktorn för skolresultat (Krauss mfl 2008; Wayne & Young 2003; Grönqvist & Vlachos 2008).

På liknande sätt har betydelsen av ämnesdidaktik idag markerats starkt i olika politiska styrdokument om skolan. I den danska gymnasiereformen från 2005 lyfter man t.ex. generellt sett fram behovet av ämnesdidaktisk utveckling (Christensen 2009: 31). Denna utveckling är också framträdande inom de nordiska lärarutbildningarna. I t.ex. Finland är det ämnesdidaktiska inslaget inom lärarutbildningen påtagligt (Sahlberg 2011: 51, 79, 94f) och på liknande sätt framställs ämnesdidaktiken som det som ska göra den norska lärarutbildningen bättre (Sjøberg 2010: 38). I linje härmed lyfter man också i den senaste svenska lärarutbildningsreformen uttryckligen fram behovet av att stärka såväl lärarnas ämneskunskaper som deras ämnesdidaktiska kunskaper (prop 2009/10:89: 26-27). Som ett led i denna ambition kan man även se de kommande kursplaneförändringarna kring lärarprogrammet där examensarbetet förväntas vara ämnesdidaktiskt inspirerat.¹ Vidare har nationella forskarskolor skapats med offentliga medel med syftet att främja både ämnesdidaktisk forskning men också ämnesdidaktisk kompetens hos verksamma lärare.

Den bakomliggande föreställningen kring ämnesdidaktikens betydelse för undervisning bygger på idén om att ämnesdidaktiken förenar en kunskap om vad som behöver läras ut med en kunskap om hur detta bäst sker. I linje med en sådan förståelse har ämnesdidaktiken diskuterats i termer av en bro mellan ämnet och pedagogiken (Sjøberg 2010: 31-34; Ball et al 2008). Denna brometafor har i en svensk kontext kritiserats för att i alltför stor utsträckning se ämnesdidaktiken som ett

¹ Vid Stockholms Universitet har utbildningsplanen för lärarprogrammet inom humanistiska- och samhällsvetenskapliga fakulteterna en formulering om att examensarbetet ska ha ämnesdidaktisk inriktning för första ämnet.

samarbete mellan två vetenskapsfält snarare än en helhet som uppkommer i mötet mellan de två delarna (Bronäs & Runebou 2010: 16f). Oavsett detta tycks dock enighet råda om att ämnesdidaktiken hämtar inspiration ifrån såväl det enskilda ämnet som didaktiken eller pedagogiken. Det är just sammansmältningen av pedagogik och ämne som är ämnesdidaktikens kärna (Shulman 1987: 8). För att ämnesdidaktiken ska kunna fungera som den eftersträvaransvärda sammansmältningen, och därmed även kunna leverera de tilltänka effekterna i termer av förbättrad undervisning, behöver alltså båda dessa ingångar finnas med (Shulman 1987: 8). I vilken utsträckning är detta fallet i den framväxande svenska samhällskunskapsdidaktiken? Efterlevs ambitionen att förena ämne och didaktik, eller tenderar någon del att falla bort?

Brometaforen blir således den första teoretiska utgångspunkten för denna studie. Mot bakgrund av denna teoretiska utgångspunkt blir det relevant att studera var den framväxande samhällskunskapsdidaktiken hämtar sin teoretiska inspiration ifrån. Mer specifikt blir syftet med denna artikel således att för det första undersöka vilka teoretiska ben denna forskning vilar på. Denna del av syftet blir inte minst aktuellt utifrån samhällskunskapsämnets blockämneskaraktär.² Ämnet hämtar inspiration från en rad ämnesteoretiska discipliner och artikeln kan således förhoppningsvis säga något om både huruvida ämnesteori överhuvudtaget är centralt inom fältet men också vilken specifik ämnesteori som eventuellt är framträdande.

I enlighet med vår andra teoretiska utgångspunkt är vi också intresserade av att studera hur fältet ser på den övergripande vetenskapsteoretiska frågan om kopplingen teori – empiri. Ingen samhällsvetenskaplig forskning kan undgå att förhålla sig till denna klassiska vetenskapsteoretiska fråga, och mot bakgrund av den förhållandevis ringa samhällskunskapsdidaktiska forskning som presenterats, kan det andra syftet fungera illustrativt för hur detta nya fält ser på denna centrala relation. Inom ramen för detta andra delsyfte är vi också intresserade av att studera hur denna vetenskapssyn förhåller sig till den vetenskapssyn som finns inom de aktuella samhällsvetenskapliga ämnesdisciplinerna. Här blir det aktuellt att studera huruvida vetenskapsteoretiska utgångspunkterna inom samhällskunskapsdidaktiken ligger i linje med ämnesdisciplinerna då detta i förlängningen även säger något om förekomsten av en eventuell bro.

Avslutningsvis vill vi diskutera några av de utvecklingsspår inom den samhällskunskapsdidaktiska forskningen som artikeln visar på. Dessa diskussioner knyter an till potentiella möjligheter och problem hos fältets nuvarande inriktning. Vi lyfter här fram några bidrag som fältet hittills genererat, samtidigt som vi pekar på möjliga sätt att ytterligare utveckla fältet genom en tydligare dialog med ämnesdisciplinerna. Dessa potentiella utvecklingsmöjligheter anknyter både till

² Att samhällskunskap är ett blockämne innebär att det inte har en egen akademisk hemvist utan är en sammanslagning av flera olika akademiska ämnen: statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi och kulturgeografi

forskningens kvalitet och till möjligheten att öka fältets relevans för verksamma lärare.

Urval

Vi har valt att begränsa urvalet till samtliga elva svenska avhandlingar som är klassificerade som just ämnesdidaktiska med inriktning mot samhällskunskap och som examinerats fram till 2013. Härmed tar vi inte ställning till huruvida en studie *bör* ses som samhällskunskapsdidaktisk, vilket blir ett sätt att undkomma en potentiell avgränsningsproblematik. Tidigare försök till innehållsliga avgränsningar av fältet har nämligen visat sig vara tämligen svåra (Johnsson Harrie 2011). Avhandlingar som berör samhällskunskapsdidaktiska frågor kan i dagsläget presenteras vid olika akademiska institutioner, och även om avhandlingen har tydliga ämnesdidaktiska ambitioner behöver detta inte framgå av avhandlingens klassificering. I en nordisk översikt över ämnesdidaktisk forskning inom SO-ämnet, blir definitionen av ämnesdidaktikens gränser synnerligen vid (Olsson 2011). Det förekommer här t.ex. ett fyrtiotal svenska avhandlingar som sägs vara kopplade till frågor om samhällskunskapsdidaktik, och vissa av dessa har en vag koppling till ämnesdidaktiska frågor.

Genom dessa snävare urvalskriterier riskerar vi å ena sidan att missa avhandlingar som skulle kunna sägas motsvara innebörden av ämnesdidaktik. Vi säkerställer å andra sidan att det verkligen är fältets syn på de aktuella frågorna som vi fångar in vilket gynnar validiteten. Validiteten stärks vidare av att en del av materialet härrör från den nationella forskarskolan med inriktning mot samhällskunskap³ som involverar flera olika fakulteter/institutioner. Därmed säkerställs att urvalet kännetecknas av ett bredare spektrum och det är således inte enbart en institutions syn på ämnesdidaktik som undersöks (jmf. Denscombe 2010: 50-54). På samma sätt stärks validiteten av att urvalet innefattar såväl doktorsavhandlingar som licentiatavhandlingar,⁴ vilket motverkar att endast en specifik examensnivå och dess vetenskapssyn fångas in. Angående den ena doktorsavhandlingen är dock den

³ I Sverige finns en nationell forskarskola med inriktning mot samhällskunskap, vilken är placerad vid Karlstad Universitet. I programförklaringen nämns att ”ämnesdidaktik är ett kunskapsområde med potential att knyta samman ämneskunskaper med allmänna pedagogiska kunskaper” (Karlstad Universitet 2012). Dessutom finns några samarbetsprojekt mellan kommuner som Stockholm och Göteborg med universiteten i Stockholm och Göteborg, det är kommunalt finansierade forskarskolor. Vid dessa har det dock ännu inte examinerats några färdiga avhandlingar med inriktning mot samhällskunskap. Inom ramen för nämnda forskarskolor fick praktiserande lärare inom det obligatoriska skolväsendet möjlighet att söka till denna typ av forskarutbildning som omfattar fördjupningskurser, metodkurser och ett forskningsarbete, en licentiatavhandling

⁴ Förutom de nio licentiatavhandlingarna från den nationella forskarskolan ingår två stycken doktorsavhandlingar (Larsson 2013, Lindmark 2013).

objektiva ämnesdidaktiska klassificeringen oklar, men eftersom författaren explicit positionerar studien inom det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet (Lindmark 2013: 10), väljer vi att inkludera studien.

Urval har konkret inneburit att nio av de totalt elva analyserade studierna är skrivna inom ramen för den nationella forskarskolan med inriktning mot samhällskunskap. Även om vi ser goda skäl för urvalskriterierna vill vi samtidigt markera att materialet representerar forskning inom ramen för en specifik utbildning. Det innebär att avhandlingarna förmodligen har tagit hänsyn till olika typer av bestämda styrningssignaler. I relation till den nationella forskarskolan existerar t.ex. en rad forskningsinriktningar som de forskarstuderande har att förhålla sig till (Karlstad Universitet 2012, jmf även Lödén 2012). Avslutningsvis vill vi även understryka att materialet ska ses i sin helhet, det är fältet i stort som utgör artikelns fokus. Det är alltså inte de enskilda avhandlingarna *i sig själva* som är föremål för artikelns analys.

Metodologi

Eftersom denna artikel är inriktad mot att analysera dels relationen mellan teori – empiri och dels ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken, blir det inledningsvis relevant att diskutera hur man inom de vetenskapsteoretiska diskussionerna har sett på teoribegreppet och teorins funktion i en vetenskaplig studie. Det är allmänt vedertaget inom forskarvärlden att användning av teori (i någon bemärkelse) är ett grundkrav för att kunna bedriva (god) forskning (se t.ex. Blaikie 2010: 124). Däremot finns inte lika stor samstämmighet när det gäller *på vilket sätt* som teorier ska användas. Detta har möjligtvis sin grund i att begreppet ”teori” i sig själv är mångtydigt, och kan innebära olika saker och aktiviteter. Ett tämligen vedertaget sätt att använda ”teori” är dock att se teori som en tankefigur av verkligheten eller ”ett någorlunda sammanhängande och förhållandevis abstrakt sätt att beskriva, förklara, eller förstå ett visst fenomen” (Svensson 2011: 183). Teori kan utifrån en sådan utgångspunkt förstås som något som ”highlights and explains something that one would otherwise not see, or would find puzzling” (Gilbert 2008: 25). En mer pragmatisk utgångspunkt återfinns också inom den vetenskapsteoretiska diskussionen. Ett exempel på en bredare förståelse av teori är t.ex. när enskilda begrepp får status som teori, exempelvis makt och kunskap (jmf. Lundquist 1993: 65).

Utifrån denna diskussion om olika synsätt på teori och teorins roll, blir det i det följande relevant att diskutera hur olika typer av teorier kan särskiljas samt hur olika förhållningssätt till relationen teori-empiri kan analyseras. För att besvara artikelns första delsyfte är vi intresserade av att undersöka hur samhällskunskapsdidaktikens teoretiska bas ser ut. Detta gör vi genom att undersöka huruvida och i vilken utsträckning avhandlingarna hämtar inspiration från didaktiska- respektive ämnesteoretiska teorier. Samhällskunskapsdidaktik befinner sig ju i gränslandet mellan å ena sidan samhällsvetenskapliga ämnesteorier (vilka i sig härstammar från olika vetenskapliga discipliner), och å andra sidan pedagogiska eller didaktiska teorier

(se t.ex. diskussion i Sjøberg 2010: 31-34; Ball 2008) och vi diskuterar därför inledningsvis hur vi ser på dessa olika teorifält.

När det gäller de senare teoribyggena, är det inte alldeles enkelt att definiera vad dessa består av. Allmäntdidaktiska ingångar kan sägas fokusera undervisning och inläring ur såväl teoretiska som praktiska perspektiv (Jank & Meyer 1997). För att lyfta fram kopplingen till olika ämnes specifika undervisning och inläring, har ämnesdidaktisk forskning utvecklats med särskilt intresse för de olika ämnenas utmaningar. Man intresserar sig här för hur lärare kan göra ämneskunskaper tillgängliga för elever och hur elevers lärande sker i specifika ämnen (Shulman 1986: 9). Angående elevers lärande i det specifika ämnet aktualiseras även teorier kring olika synsätt på kunskap (ex. Liedman 2001; Bloom 1956; Lee 2006) inom det ämnesdidaktiska fältet.

Till denna ingång kopplar vi även teoribildningar som kommer från det bredare utbildningsvetenskapliga fältet, t.ex. ramfaktorteori (Lundgren 1972) som behandlar vilka interna och externa faktorer som påverkar undervisningen i klassrummen och verksamhetsteori (Engeström 1987) som förklarar varför deltagarna i en verksamhet agerar som de gör samt vad de strävar efter att uppnå.

De samhällsvetenskapliga ämnesteorierna är däremot enklare att avgränsa. Dessa handlar potentiellt sett om teoribyggen som återfinns inom de discipliner som samhällskunskapsämnet är uppbyggt av, dvs. statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi och i viss utsträckning kulturgeografi (Bronäs & Selander 2002: 76).

I förhållande till det andra delsyftet önskar vi analysera det samhällskunskapsdidaktiska fältets förhållningssätt till relationen teori – empiri för att visa vilka synsätt som vuxit fram och etablerats inom fältet. Vi vill också jämföra fältets etablerade synsätt med synsätt som finns inom ämnesteorin. Huruvida dessa harmonierar med varandra blir således ännu ett sätt för oss att pröva huruvida samhällskunskapsdidaktiken är inspirerad av ”båda sidorna”.

För att besvara det andra delsyftet, hur relationen teori – empiri framträder inom fältet och hur det framväxande fältets vetenskapssyn förhåller sig till ämnesteoriernas vetenskapssyn, har vi vidare utvecklat en deduktiv typologi som representerar idealtypslänkande förhållningssätt avseende relationen empiri-teori (jmf Hellevik 1984: 237f.). Graden av samverkan mellan empiri och teori har i denna typologi operationaliserats till att gälla i hur stor utsträckning teorin informerar dels forskningsproblemet, dels analysen. Att vi valt att mäta teorins påverkan på just dessa två ”axlar” bygger på att det är i förhållande till dessa två delar i forskningsprocessen som vikten av teorianknytning lyfts fram inom de samhällsvetenskapliga metoddiskussionerna (Blaikie 2010; Thornberg 2012).

FIGUR 1.

Typologi kring graden av samverkan mellan teori och empiri

	Teoretiskt informerat forskningsproblem	Teoretiskt relaterat forskningsproblem
Teoretiskt styrd analys	A	C
Teoretiskt relaterad analys	B	D

Diskussion kring typologins utformning

Vanligtvis brukar denna typ av fyrfältare vara uppbyggd utifrån en finns/finns-inte logik i relation till de aktuella axlarna. Vi anser dock inte att kategorier som avser att fånga forskningsproblem respektive analyser utan någon som helst teoretisk påverkan är rimliga att ha med i typologin. Forskningsproblem formuleras alltid i relation till någon teoretisk kontext och analyser är till sin natur i någon form teoretiskt informerade annars är de per definition inga analyser (se t.ex. Thornberg 2012; Rennstam & Wästerfors 2011: 201). Man skulle kunna invända att en forskningsinriktning som exempelvis grounded theory därmed faller utanför vårt analysredskap då den historiskt sett tydligt lyft fram betydelsen av att empirin ska hållas skild från teori och således inte befläckas eller påverkas av teori (Glaser & Strauss 1967). Denna utgångspunkt har dock mött kritik även inom det egna forskningsfältet och senare grounded theory-forskare har därför anammat en mer abduktiv forskningsstrategi där forskaren snarare rör sig mellan empiri och teori (Thornberg 2012). Mot denna bakgrund klassificerar vi istället *graden* av teoretisk informering på dessa axlar.

När det sedan gäller hur vi klassificerar graden av teoretisk påverkan har vi valt att benämna detta i termer av styrd – relaterad analys respektive informerat – relaterat forskningsproblem för att peka på den eftersökta gradskillnaden. Positionerna ”styrd analys” och ”informerat forskningsproblem” visar således när teorins påverkan är större. Vi anser att dessa klassificeringar säger mer om hur skillnaderna kvalitativt ser ut jämfört med om dessa enbart beskrivs i termer av exempelvis hög – låg.

A) Teoretiskt informerat forskningsproblem och teoretiskt styrd analys

I denna kategori har teori ett betydande genomslag och informerar eller formar såväl utformningen av forskningsproblemet som genomförandet av analysen. Forskningsproblemet tar avstamp i en teoretisk diskussion och är formulerat för att ge ett bidrag till en övergripande akademisk diskussion. En sådan förståelse av forskningsproblemet ligger t.ex. i linje med Blaikies förståelse av forskningsproblem

som en typ av teoretiskt härledd ”intellektuell gåta” (Blaikie 2010: 16; jmf även Rienecker 2003: 12). Hur kan vi t.ex. förstå att forskningen i relation till ett visst ämne uppvisar motstridiga resultat? Varför tycks ett specifikt fall inte följa samma mönster som övriga fall inom området? På vilket sätt utmanar det empiriska resultatet den rådande förståelsen?

I linje med denna utgångspunkt kan det första steget i en forskningsprocess beskrivas som en typ av ”teorispecificering” (exv. Burnham et.al 2004: 36), och centralt för framskrivningen av forskningsproblemet blir alltså att visa på vilken teoretisk diskussion man vill utmana eller ge ett bidrag till. I denna kategori utgår man således från den mer konventionella uppfattningen, som såväl vetenskapsteoretiker som t.ex. Karl Popper och författare av metodlitteratur fört fram, att forskning kännetecknas av att forskningsproblem och teori är sammanvävt och formuleras i forskningsprocessens initialskede (Widerberg 1995: 62; Bjereld 2002: 26-28). Ett forskningsproblem innebär i relation till denna kategori något mer än empiriinsamling (se t.ex. King, Keohane & Verba 1994: 7), det är empirins förhållande till den omgivande teoretiska diskussionen som är central.

I denna typ av forskningsupplägg utgår man således ifrån en empirisk fråga, men denna studeras för att informera eller i förlängningen ge ett bidrag till en generell teoretisk diskussion. Man vill t.ex. pröva huruvida ett visst fall kan sägas ge en ny eller utökad förståelse för en generell teoretisk utgångspunkt eller etablerad förståelse (Ekengren & Hinnfors 2006: 15-17; Hellspong 2014: 82-83). Denna utgångspunkt kan exemplifieras med hjälp av en studie som önskar undersöka huruvida fallet ensamkommande flyktingbarn utmanar den generella förståelsen av den danska flyktingpolitiken som styrd av en strukturell assimilationsstrategi (Rienecker & Stray Jørgensen 2002: 107).

I denna typ av upplägg har det teoretiska perspektivet också direkt bäring på hur analysen genomförs och ger aktiva uppslag till hur data ska bearbetas. Det teoretiska ramverket blir alltså operationaliserat till ett analytiskt ramverk som aktivt styr bearbetningen av materialet.

B) Teoretiskt informerat forskningsproblem och teoretiskt relaterad analys

Denna kategori syftar till att belysa de fall då det finns ett teoretiskt informerat forskningsproblem i enlighet med diskussionen under a-kategorin, i kombination med ett lösare förhållningssätt till teori i dataanalysen. Det betyder att man här använder teori antingen som ”bollplank” eller att man strukturerar analysen utifrån en analysram vars teoretiska koppling är tämligen öppen. En lösare analysram kan t.ex. utgöras av kategorier som är öppna och inte tydligt operationaliserade utifrån teoretiska diskussioner. När teori får en ”bollplanksfunktion” kommer den teoretiska inspirationen in i ett senare skede av analysen för att exempelvis kommentera eller diskutera de resultat som redan uppnåtts. Man kan diskutera egna resultat (vilka i sig alltså inte är genererade med hjälp av teoretiskt baserade analysverktyg) i förhållande till annan forskning eller till mer etablerade teoretiska begrepp. I linje med

förekomsten av ett teoretiskt informerat forskningsproblem diskuterar man t.ex. det empiriska resultatet i förhållande till den övergripande teoretiska diskussionen.

C) Teoretiskt relaterat forskningsproblem och teoretiskt styrd analys

I denna kategori är den teoretiska kopplingen till forskningsproblemet mer öppen. Den empiriska studien knyts således inte till en övergripande teoretisk diskussion i bemärkelsen att man med hjälp av den empiriska undersökningen önskar besvara eller belysa ett mer generellt teoretiskt grundat problem. Snarare sätts de empiriska frågeställningarna i centrum även om dessa kan vara relaterade till teoretiskt grundade begrepp. För att belysa den empiriska frågeställningen kan en undersökning inom denna kategori bindas upp till teoretiska begrepp men ambitionen är inte huvudsakligen att ge ny kunskap kring dessa begrepp eller utmana den rådande förståelsen kring dessa.

Vidare finns en stark teorianvändning i analysdelen. De aktuella teoretiska begreppen har här bearbetas och operationaliseras, vilket gör att ett tydligt analysinstrument eller analyschema styr dataanalysen. Här handlar det således om mer än enbart en presentation av relevanta teoretiska begrepp, här används dessa aktivt och har en tydligt strukturerande funktion i analysen.

D) Teoretiskt relaterat forskningsproblem och teoretiskt relaterad analys

I linje med c-kategorin finns här ingen framträdande teoretisk koppling framskriven i forskningsproblemet. Till skillnad från ovanstående c-kategori finns här också en lösare teorianvändning i analysen, alternativt att studien använder teori som ”bollplank”. En lösare analysram kan t.ex. innebära att det finns kategorier som är öppna och inte tydligt operationaliserade utifrån teoretiska diskussioner. En sådan lösare koppling kan föreligga då de teoretiska begreppen inte styr empirin utan snarare blir styrda av empirin och får sin innehållsliga bestämning genom empirin. När man istället använder teori som ”bollplank” kommer den teoretiska inspirationen in i ett senare skede av analysen för att kommentera eller diskutera de resultat som redan uppnåtts. Man kan diskutera egna resultat i förhållande till annan forskning eller till mer etablerade teoretiska begrepp. Inom denna kategori ställs empirin generellt sett i centrum i relation till såväl forskningsproblem som analys och det är empirin i sig själv som ses som det mest betydelsefulla.

Typologins förtjänster och brister

Som alla typer av idealtypsframställningar riskerar denna presentation att dölja en rad mellanpositioner. Främst har denna typ av problematik aktualiserats när det gäller bedömningar av axeln kring forskningsproblemets teorikoppling. Frågor om i vilken grad forskningsproblem är teorianknutna är mer av en tolkningsfråga och det kan vara

svårt att hitta tydliga kriterier för detta.⁵ Konkret sett aktualiseras detta i kategori c och d där det finns några studier som varit svåra att bedöma i relation till denna axel.

En annan potentiell risk med typologin är att den i alltför hög utsträckning läses som hierarkisk, att de övre stegen ses som exempel på en ”bättre” form av vetenskap.

Vi är definitivt medvetna om att kvaliteten i forskningen inte uteslutande bestäms av *i hur stor utsträckning* teori används. Lika viktigt är *hur* en viss teorianvändning genomförs och används. En synnerligen stark teorianvändning och teorikoppling kan i linje med detta tvärtom också vara behäftad med problem. Alltför teoristyrda ramverk kan tvinga in materialet i förutbestämda mallar som gör våld på materialet och alltför övertoretiserade ingångar kan också leda till att vi redan på förhand vet resultatet. Teorin är då så styrande i valet av forskningsfråga och analysverktyg att resultatet blir förutsägbart och tydligt format av den teoretiska ingången.

Vi är således medvetna om att teorins roll inom olika forskningsprojekt på inget sätt är självklar och att det inte finns en ”one size-fits-all” när det gäller teorins roll i olika forskningsprojekt. Teorins funktion kan utifrån detta helt rättmätigt se olika ut i olika projekt. Dessutom har olika discipliner olika traditioner och olika måttstockar, vilket gör att man bedömer teorins roll på olika sätt. Det finns discipliner där en stor öppenhet för empirin är synnerligen viktig, exempelvis socialantropologi, emedan man inom exempelvis sociologin starkt betonar teorins roll. I förhållande till samhällskunskapsdidaktiken blir denna typ av spänningslinje särskilt viktig; samhällskunskapsämnets blockämneskaraktär gör att det finns många olika måttstockar för ämnet att förhålla sig till. Inte bara skilda måttstockar från de olika ämnesdisciplinerna men också de traditioner som kommer från det didaktiska och pedagogiska fältet.

Genom att klassificera de olika avhandlingarna med hjälp av föreliggande typologi kan vi därför visa på vilken tradition av teorianvändning som tycks ha utvecklats just inom den framväxande samhällskunskapsdidaktiken för att därefter relatera denna till den vetenskapssyn och teorianvändning som finns inom de samhällsvetenskapliga ämnesteorier. Trots de påtalade bristerna kan det utvecklade analysredskapet således fylla en viktig funktion genom att bidra med den systematik som denna slags klassificering kan uppnå.

⁵ Angående frågor om forskningsproblem finns det överhuvudtaget en uppseendeväckande dubbelhet inom metodlitteraturen. Emedan betydelsen av ett teoretiskt härlett forskningsproblem å ena sidan tydligt lyfts fram inom denna litteratur (det skrivs t.o.m. hela böcker om vad man bör tänka på när man ska formulera detta), så finns det å andra sidan inom samma litteratur en oklarhet vad ett teoretiskt härlett forskningsproblem noga sett består av. Det tycks många gånger landa i en typ av ”magkänsla”; man vet vad det är när man ser det, men det är svårt att ge några tydliga definitioner kring vad som ska innefattas.

Analys av avhandlingarna - Vilka teoretiska ingångar finns och hur används teorin?

A) Teoretiskt informerat forskningsproblem och teoretiskt styrd analys

Exempel på denna kategori återfinns i två studier. I den ena är utgångspunkten för forskningsproblemet relationen mellan lärarnas friutrymme och lärarnas utformning av sin samhällskunskapsundervisning (Karlefjärd 2011). Här finns en koppling till såväl ämnesteoretiska diskussioner om hur styrningen av lärare ser ut, som didaktiskt inspirerad teori kring lärares kunskapsbas. Dessutom kombineras dessa två teoriblock för att skapa det teoretiskt informerade forskningsproblemet och det är i mötet mellan de olika teoretiska ingångarna som de specifika forskningsfrågorna växer fram. Utifrån detta möte undersöker författaren huruvida subjektiva föreställningar om hur styrda lärare är, eventuellt kan påverka hur samhällskunskapsundervisningen utformas. Forskningsfrågorna skrivs vidare fram inom ramen för mer övergripande teoretiska diskussioner och genom att kombinera två tidigare oprövade teoriingångar önskar författaren formulera alternativa forskningsfrågor om påverkan av lärares subjektivt upplevda friutrymme i relation till sin samhällskunskapsundervisning. Studien ligger således i linje med a-kategoriens fokus på att utveckla tidigare förståelse utifrån en innovativ kombination av teoretiska ingångar, samtidigt som man motiverar varför denna specifika kombination kan sägas vara synnerligen fruktbar.

I den andra studien är forskningsproblemet explicit kopplat till en statsvetenskapligt inspirerad teoretisk diskussion kring EU och närmare bestämt den spänning mellan inrikes- och utrikespolitiskt perspektiv som ofta framhålls när EU:s politiska system behandlas. Studien tar direkt avstamp i denna spänning och det övergripande forskningsproblemet handlar om huruvida ett inrikes- eller utrikespolitiskt perspektiv präglar och bör prägla undervisningen om EU i samhällskunskap (Wall 2011:9). Studien har både ett beskrivande och normativt anslag eftersom EU-undervisningen i samhällskunskap ska främja politiskt deltagande (Wall 2011: 14). Den normativa ansatsen tar också spjörn i teoretiska begrepp med stark anknytning till statsvetenskap, i första hand genom att politiskt deltagande länkas till det mer generella begreppet demokratisk kompetens som behandlas ingående (Wall 2011:14 - 23).

I den förstnämnda studien används didaktiskt inspirerad teori för att aktivt kategorisera datamaterialet. Lärarnas utsagor kring hur de arbetar med samhällskunskapsämnet klassificeras utifrån olika aspekter av det Shulman (1986) beskrivit som lärarnas kunskapsbas (Karlefjärd 2011: 25). Motivet som lyfts fram till varför lärarna arbetar på vissa sätt klassificeras således i relation till olika kunskapskällor, t.ex. till lärares ämnesdidaktiska kunskaper, deras ämnesteoretiska kunskaper eller deras kunskaper om elevgruppen.

Det är alltså främst den ämnesdidaktiska teorin som används som strukturerande mall för undersökningen, men i viss mån syns även inspiration från ämnesteori i den löpande analysen. Den ämnesteoretiska ingången kring lärares friutrymme aktualiseras när man i analysen vill undersöka vilken grad av frihet lärare upplever i sin

yrkesutövning och relatera denna upplevda frihet till olika sätt att arbeta med ämnet samhällskunskap. Det upplevda friutrymmet kategoriseras genom att undersöka lärarnas förhållningssätt till de aktuella styrdokumenterna (Karlefjärd 2012: 53) och därmed kan även den ämnesteoretiska teorin, åtminstone i viss mån, sägas ha en mer aktiv roll i analysen. Diskussionerna om lärares upplevda friutrymme och hur detta eventuellt påverkar lärarnas lärargärning utvecklas i huvudsak i den avslutande diskussionen där resultaten kopplas till teorin om frontlinjebyråkrater.

I studien om EU-undervisningen signaleras explicit att analysen är teoretiskt styrd och baserad på begrepp som forskaren själv valt och delvis operationaliserat för att kunna tolka materialet. I korthet kan analysmodellen beskrivas som en mix av två didaktiskt inspirerade begrepp ("fasta" respektive "flytande" kunskapsområden) och tre statsvetenskapligt inspirerade begrepp ("polity", "policy" och "politics") som avser fånga olika dimensioner av politik när lärare i samhällskunskap behandlar områdena svensk politik och EU (Wall 2011:51, 66).

B) Teoretiskt informerat forskningsproblem och teoretiskt relaterad analys

Exempelvis kan man i en undersökning av huruvida deliberativt arrangerad undervisning stärker manliga yrkeselevers intresse för politik (Forsberg 2011: 12) konstatera att det aktuella forskningsproblemet har såväl ämnesdidaktisk- som ämnesteoretisk relevans. Studiens fokus knyter an till såväl statsvetenskapliga demokratidiskussioner som ämnesdidaktiska frågeställningar om hur en alternativ samhällskunskapsundervisning kan/bör genomföras och hur kunskaps- och fostransuppdraget inom samhällskunskapsämnet kan förenas. Vidare knyter forskningsproblemet även an till mer övergripande utbildningsrelaterade frågor om hur en i skolsammanhang utsatt grupp (pojkar på yrkesprogram) kan nås, hur s.k. "motståndskulturer" i klassrummet kan brytas och hur skolans demokratifostrande uppdrag kan stärkas. Författaren har således formulerat ett forskningsproblem som aktualiserar en mängd mer generella frågor och som knyter an till en rad pågående teoretiska diskussioner.

I analysen av hur elevernas intresse för politik eventuellt förändrats respektive hur lärarna sett på den alternativa undervisningsformen, har teorin dock en mer tillbakadragen roll. Resultaten presenteras främst utifrån respondenternas utsagor och analysen är inte strukturerad utifrån några teoretiska kategorier eller analysverktyg. Kopplingar till teori kring deliberation framkommer istället främst i en avslutande diskussion där resultaten relateras till pågående diskussioner inom de aktuella teoretiska fälten. I likhet med studierna i ovanstående kategori finns här således ett teoretiskt informerat forskningsproblem, men till skillnad från studierna inom ovanstående kategori är teorins roll i analysen inte lika framträdande.

C) Teoretiskt relaterat forskningsproblem och teoretiskt styrd analys

I en studie som faller under denna kategori undersöks hur lärare ser på återkoppling vid olika former av bedömningar inom ämnet (Grönlund 2011). Forskningsproblemet är relaterat till en teoretisk diskussion utifrån en forskningsöversikt kring olika typer av bedömning, och denna fungerar som en typ av bakgrund till forskningsproblemet. Undersökningen tar dock inte avstamp från en teoretiskt härledd spänning, konflikt eller lucka, och den empiriska undersökningen är inte tänkt att ge något bidrag till den övergripande teoretiska diskussionen kring återkoppling. Fokus ligger snarare på att utforska återkoppling i ämnet samhällskunskap och ”pröva möjliga förklaringar för att skapa förståelse” (Grönlund 2011: 21). Studien motiveras i linje med detta med att det finns en empirisk kunskapslucka, att det saknas kunskap om hur samhällskunskapslärare använder återkoppling, och det är denna empiriska kunskapslucka, snarare än en mer generell teoretisk fråga, som studien tar avstamp ifrån.

Det finns emellertid en frågeställning som skulle kunna antyda mer generella teoretiska ambitioner, nämligen frågan om att undersöka hinder och möjligheter för en återkoppling inom samhällskunskapsämnet som går i en mer formativ riktning. Däremot finns ingen utvecklad teoretisk diskussion om vilka dessa hinder och möjligheter eventuellt skulle kunna vara och denna del av forskningsproblemet är således inte sammanvävt med teori i forskningsprocessens initialskede i den utsträckning som ett teoretiskt informerat forskningsproblem kräver.

När det sedan gäller hur teori används i dataanalysen, hämtas inspiration från bl.a. Hattie & Timperley (2007) och deras diskussioner kring olika former av återkoppling. Utifrån dessa diskussioner utvecklas fyra kategorier (fokus på uppgift, betyg, läroprocess och elevens självstyrning) som närmast fungerar som sorteringsinstrument för att klassificera materialet.

I nästa del av analysen är det sedan en allmän didaktiskt förankrad teori som ska vägleda analysen, nämligen verksamhetsteori som enligt författaren bygger på Vygotskijs teori om mediering. Argumentet som anges för valet av verksamhetsteori är ”den tonvikt som läggs vid spänningar mellan skilda motiv inom olika verksamheter” (Grönlund 2011: 37) och återkoppling kan ses som en delprocess inom bedömning som kännetecknas av spänningar och konflikter. De två analytiska begrepp som författaren väljer, ”regler” och ”arbetsdelning” länkas inte explicit till verksamhetsteori utan kan snarare ses som förankrade i teorin med hjälp av några refererade studier. Analysen drivs således utifrån analytiska begrepp, och sammantaget finns det i studien en teoretiskt inspirerad analysram. Denna analysram är uteslutande inspirerad av teori som kommer från en didaktisk tradition.

I två andra studier som faller inom denna kategori behandlas kritiskt tänkande i samhällskunskap.⁶ I licentiatavhandlingen preciseras syftet till att: ”utifrån ett

⁶ Båda dessa avhandlingar är författade av samma person, doktorsavhandlingen är en utveckling av licentiatavhandlingen.

fenomenografiskt perspektiv beskriva skilda erfarenheter bakom skilda dimensioner av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap och utifrån dessa skilda beskrivningar av skilda erfarenheter, med utgångspunkt i fenomenografisk teori, hierarkisera dessa erfarenheter utifrån deras komplexitet och förklara hur skilda nivåer av komplexitet i erfarenhet avgränsar/avgör skilda nivåer av komplexitet i dimensioner av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap ...” (Larsson 2011: 16-17). Studien avser således inte att bidra med vad kritiskt tänkande innehållsmässigt kan vara, ”eller vad elever uppfattar vad kritiskt tänkande är” (ibid.). Undersökningen inriktar sig istället mot ”det praktiserande, i handling visade, utövade kritiska tänkandet då eleverna i undersökningen ställs in för fyra uppgifter.” (ibid.). Doktorsavhandlingens syftesformulering ligger i stort i linje med dessa utgångspunkter, men här tillkommer dessutom ett syfte, nämligen att bidra med förslag till hur studiens resultat ” kan användas som utgångspunkt för att ... förbättra det manifesterade kritiska tänkandet i samhällskunskap” (Larsson 2013: 20).

Studierna tar alltså i och för sig tydligt avstamp i ett teoretiskt perspektiv (i synnerhet doktorsavhandlingen) men teorin används inte till att formulera någon mer övergripande fråga som den aktuella undersökningen kan ge svar på, alternativt omvänt, att genom den empiriska undersökningen pröva vissa utgångspunkter eller premisser hos det teoretiska perspektivet. I doktorsavhandlingen finns dock en mer utvecklad diskussion om kopplingen mellan det teoretiska perspektivet och analysobjektet, men inte heller här ta studien avstamp i en ”intellektuell gåta” (Blaikie 2010: 16), alternativt syftar till att ge ett bidrag till en pågående teoretisk diskussion. Studien motiveras istället med att det finns en empirisk kunskapslucka eftersom ”kritiskt tänkande i tämligen ringa grad berörts i det svenska forskarsamhället” (Larsson 2013: 14).

Dataanalysen bygger sedan i båda fallen på flera olika steg och överväganden. I ett första steg operationaliseras kritiskt tänkande på följande sätt: ”elevernas lösningar av de fyra uppgifterna ses som manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap ...”. (Larsson 2011: 16-17). Samhällskunskap avgränsas till fyra uppgifter som eleverna ska lösa (Larsson 2011: 18), och elevernas lösningar på dessa utgör den empiri som analyseras. Uppgifterna handlar om att ta ställning till olika frågor kring rättvisa baserade på tre olika rättviseteoretiker, Nozick, Rawls och Christensen. Eftersom syftet i studierna tydligt ligger på kritiskt tänkande i samhällskunskap får dessa ämnesteoretiskt härledda rättvisepuppfattningar inte någon framträdande plats i analyserna. Betydelsen av de ämnesteoretiska diskussionerna begränsas till att konstruera de aktuella uppgifterna. I doktorsavhandlingen får rättviseteorierna i och för sig större utrymme, men detta bygger främst på att uppgifterna och elevernas svar redovisas synnerligen detaljerat. Det är således tydligt att den ämnesteoretiska inspirationen är sekundär i relation till den ämnesdidaktiska i båda studierna.

Vidare baseras dataanalysen på två olika utgångspunkter. Den första, den fenomenografiska, ger stöd för ett ’bottom up-perspektiv’ på kritiskt tänkande, och ett sådant perspektiv ligger inte i linje med användandet av en operationaliserad mall. Samtidigt finns en annan utgångspunkt i studien vilken är explicit begreppsbasead. Ett helt kapitel ägnas åt ”ett försök till definition av ett komplext begrepp” (Larsson

2011: 19), och i studien ges en ”övergripande definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap” som bryts ned till tre förmågor; förmågan att hantera innehåll/information/frågeställningar, förmågan till analys och förmågan till presentation (Larsson 2011: 24). I enlighet med en sådan utgångspunkt får också denna definition av kritiskt tänkande avgörande betydelse för analysen eftersom definitionen påverkar uppgifternas konstruktion. Uppgifterna ska mäta olika grader, eller hierarkisera elevers kritiska tänkande (förmåga att hantera information och förmåga att analysera som bryts ned till sex olika ”dimensioner” som exempelvis sambandsförmåga, jämförelseförmåga, perspektivbytesförmåga och problematiseringsförmåga) (Larsson 2011: 90). I enlighet med den andra utgångspunkten och användningen av en på förhand skapad definition av kritiskt tänkande, finns således en teoretiskt styrd analys.

D) Teoretiskt relaterat forskningsproblem och teoretiskt relaterad analys

I linje med vad vi lyft fram under diskussionen kring artikelns analysinstrument, inleds denna kategori med två studier som aktualiserar det möjliga tolkningsutrymmet i fråga om klassificering av graden av teoriansknytning i forskningsproblemet. I de två inledande studierna i denna kategori finns t.ex. omfattande diskussioner där man introducerar teori, särskilt ämnesdidaktisk sådan. Studierna förhåller sig dock inte aktivt till dessa teoridiskussioner och tar inte tydligt avstamp ifrån dessa. I linje med ett teoretiskt relaterat forskningsproblem diskuteras här relevant teori, men den empiriska studiens funktion är inte i första hand att utmana, problematisera eller ge ett bidrag till den aktuella teoridiskussionen. Teorin fungerar som bakgrund till studien snarare än att teorin genererar en specifik fråga som studien önskar besvara.

Den första aktuella studien utgörs av en studie kring olika kunskaper inom samhällskunskapsämnet (Sandahls 2011). Studien i fråga har mer specifikt ett tvådelat syfte där den första delen handlar om att identifiera och tolka första och andra ordningens kunskaper inom ämnet, medan den andra delen handlar om att diskutera dessa kunskaper i relation till ämnets dubbla uppdrag avseende kunskap och fostran (Sandahl 2011: 44). Som mer övergripande målsättning för studien pekar författaren på att han önskar: ”skapa ordning i de kunskaper som lärarna arbetar med i ämnet” och ”bidra med ett didaktiskt språk för att tala om ämnet samhällskunskap” (Sandahl 2011: 11), och författaren kan därmed sägas relatera sin studie till en mer övergripande diskussion som rör utvecklingen av en (i dagsläget underutvecklad) samhällskunskapsdidaktik. Att författaren på detta sätt knyter sin studie till en mer generell fråga, samtidigt som han önskar ge ett teoriutvecklande bidrag, tyder på att studiens ambition i viss utsträckning ligger i linje med det som i artikeln diskuteras i termer av ett teoretiskt inspirerat forskningsproblem. Utifrån bristen av tidigare studier eller teorier kring hur samhällskunskapslärares didaktiska språk eventuellt kan tänkas se ut, är det dock svårt att se hur den empiriska undersökningen förhåller sig till, utmanar eller fördjupar den gängse eller rådande förståelsen. Det finns alltså ingen pågående teoretisk diskussion som författaren kan förhålla sig till och ingen tidigare kunskap som eventuellt kan utmanas, fördjupas eller problematiseras av denna. Det

aktuella teoretiska fältet kan ännu sägas vara alltför outvecklat för att erbjuda den typ av teoretiskt informerade gåtor, spänningar eller oklarheter som typologins beskrivning av ett teoretiskt informerat forskningsproblem kräver.

När det gäller studiens analys, kan denna åtminstone i relation till den första delen av syftet, att identifiera och tolka första och andra ordningens kunskaper inom ämnet, sägas utgå ifrån en teoretiskt relaterad analysram. I relation till denna fråga utgår författaren från Peter Lees diskussioner om vad som utgör kunskaper av första respektive andra ordningen. Detta är en tämligen löst strukturerande analysram och operationaliseringen av Peter Lees kategorier är kortfattad (Sandahl 2011: 43). Kategorierna hålls öppna och inga tydliga kriterier utarbetas för hur lärarnas utsagor kring olika kunskaper kan sorteras i termer av första- respektive andra ordningens kunskaper. Därmed använder sig författaren av ett mera induktivt förfaringsätt där de specifika kunskaperna hämtas från de intervjuade lärarnas utsagor (Sandahl 2011: 11). I linje med kriterierna i typologin kan de analytiska begreppen här alltså sägas bli styrda av empirin snarare än tvärtom.

I relation till studiens andra ingång, att diskutera de identifierade kunskaperna i relation till samhällskunskapsämnet dubbla uppdrag avseende kunskap och fostran, används inte några analytiska kategorier eller begrepp. Denna del av syftet besvaras istället genom en lösare diskussion där teori inte kan anses ha någon framträdande plats. Sammanfattningsvis saknas här ämnesteoretisk inspiration.

Den andra aktuella studien utgörs av en studie som undersöker prov och bedömning i samhällskunskap. I studien undersöks hur prov är utformade, vilken kunskaps- och ämnessyn som kommer till uttryck och om det finns skillnader mellan studieförberedande och yrkesförberedande program (Odenstad 2010: 14). I studien preciseras en teoretisk ingång redan i syftet, att: ”ur ett läroplansteoretiskt perspektiv behandlas såväl ämnesdidaktiska som bedömningsmässiga frågor” (Odenstad 2010: 13), och på ett annat ställe preciserar författaren studien som ”en läroplansteoretisk implementeringsstudie” (Odenstad 2010: 34). Dessa ingångar, tillsammans med fokus på t.ex. kunskapsbegreppet, visar på att studien är teoribemängd, och i en öppnare bemärkelse skulle man således kunna tolka projektet som utvecklat från ett teoretiskt perspektiv. Dessa teorier fungerar dock främst som en fond till studien och förutom när det gäller kunskapsbegreppet, genererar de aktuella teoriingångarna inga övergripande forskningsfrågor eller mer specifika frågeställningar. Forskningsproblemet är således teoretiskt relaterat men inte teoretiskt informerat eftersom det inte finns en utkristalliserad teoretisk diskussion som studien önskar ge ett bidrag till, eller en övergripande teoretisk fråga som studien önskar besvara.⁷ I

⁷ Slutsatsen att forskningsproblemet i första hand är teoretiskt relaterat förstärks också av att studiens resultat, trots utgångspunkten att vara en ”en läroplansteoretisk implementeringsstudie” (Odenstad 2010: 34), inte diskuteras utifrån implementeringsteori utan snarare utifrån styrningsteori och teori kring närbyråkratens roll. Författarens egen beskrivning av varifrån studien tar sin teoretiska utgångspunkt tycks således inte helt överrensstämma med den faktiska teoretiska inspirationen. Härmed blir det alltså också klart att den implementeringsteoretiska delen inte tydligt informerar forskningsproblemet och att

linje med detta motiverar även författaren studien utifrån förekomsten av en empirisk kunskapslucka. Det anses föreligga en: ”avsaknad av ämnesdidaktisk forskning” (Odenstad 2010: 17).

I linje med hur vi beskrivit kopplingen mellan de ämnesteoretiska teorierna och forskningsproblemet, används de utvalda ämnesteoretiska begreppen eller teorierna heller inte aktivt i studiens analyserande del. När dessa används är det främst som ett bollplank i avhandlingens slutkapitel. När det gäller användningen av ämnesdidaktiska teorier ser det dock delvis annorlunda ut. I analysen tar studien avstamp från läroplansteorin och begreppet kunskap, vilka på olika sätt används för att bearbeta materialet. Angående läroplansteorin används denna dock inte för att utveckla några teoretiska analysverktyg. Snarare än att vägleda själva analysen av empirin, vägleder denna teori snarare vilken typ av empiri som ska analyseras – teorin sätter ljus på arenorna men säger inget om på vilket sätt dessa olika arenor ska analyseras. I linje härmed undersöks de studerade provens utformning (realiseringsarenan) med vad som föreskrivs i läroplanen (formuleringsarenan) (Odenstad 2010: 69).

När det sedan gäller undersökningen av provens utformning (t.ex. kortvalsfrågor och essäfrågor) och provens kunskapssyn (fakta – förståelse) hämtas inspiration från teoretiska diskussioner kopplade till exempelvis kunskapsbegreppet. De kategorier som skapas är dock tämligen öppna och har inte operationaliserats utifrån några ingående teoretiska resonemang. De ämnesdidaktiska teorierna har således en mer framträdande roll i analysen av materialet än de ämnesteoretiska, men även de ämnesdidaktiskt orienterade analysverktygen kommenterar analysen snarare än styr den.

Vidare i denna kategori finns också en studie om vilka kunskapsformer som testas i skriftliga prov av samhällskunskapslärare på gymnasiet (Jansson 2011: 13). Då studien främst motiveras med hänvisning till att det saknas forskning om betyg och bedömning i ämnet samhällskunskap (Jansson 2011: 12), kan studien inte sägas utgå ifrån några pågående teoretiska diskussioner eller problemkomplex. Forskningsproblemet tar således inte avstamp i varken en didaktiskt inspirerad teoretisk diskussion eller någon ämnesteoretisk sådan. Det är den empiriska forskningsluckan som sätts i centrum.

I analysen av materialet är framställningen sedan i hög grad styrd av empirin, och resultatredovisningen är t.ex. strukturerad utifrån de olika respondenterna snarare än av aktiva teoretiska kategorier eller analysverktyg (Jansson kap 4). Respondenternas utsagor och deras exempel på skriftliga prov relateras till (en reviderad version av) Blooms taxonomi (1956) och de olika kunskapsformer som taxonomin redogör för.

I en avslutande del av studien önskar författaren sedan diskutera vilka faktorer som påverkar lärares arbete med skriftliga prov, och i förlängningen därmed erbjuda möjliga förklaringar till varför vissa kunskapsformer testas i större utsträckning än

forskningsproblemet inte skrivs fram i förhållande till, eller önskar ge ett bidrag till, en teoretisk diskussion om implementering.

andra. Dessa möjliga påverkansfaktorer hämtas ifrån ramfaktorteori (Lundgren 1972), och med hjälp av denna teori önskar författaren klassificera respondenternas olika motiveringar till olika provkonstruktioner (Jansson 2011: 117). Även i denna del är framställningen i stor utsträckning strukturerad utifrån empirin snarare än utifrån teoretiska kategorier och begrepp. Lärarnas utsagor relateras till de olika ramfaktorerna på ett tämligen löst sätt och de aktuella ramarna (exempelvis pedagogiska ramar eller resursrelaterade sådana) operationaliseras inte till ett mer styrande analytiskt ramverk. Sammanfattningsvis kan de aktuella didaktiskt inspirerade teorierna i denna studie genomgående sägas fungera som ett ”bollplank”, något som empirin relateras till snarare än något som tydligt styr empirin och analysen.

En annan studie inom denna kategori har som syfte att ”synliggöra samhällskunskapslärnarnas professionella förhållningssätt i deras betygssättningsrelaterade arbete” (Karlsson 2011: 14). Författaren lyfter fram flera olika teorier med relevans för studien, men syftets teoretiska förankring är i linje med kategorins diskussion kring graden av teorianknytning öppen. Studien beskrivs som ”didaktisk” och ”den övergripande didaktiska ramen för undersökningen utgörs av Uljens skoldidaktiska teori” (Karlsson 2011: 20). Beskrivningen av denna teori mynnar dock inte ut i en mer övergripande problematik som studien önskar relatera till. Sammanfattningsvis kan varken den ämne-teoretiska eller den ämnesdidaktiska ingången sägas presentera något teoretiskt informerat forskningsproblem, utan den existerande teorin fungerar snarare som en bakgrund eller fond till den empiriska undersökningen.

I relation till de analytiska verktygen lyfts två olika begrepp fram. När det gäller det första analytiska begreppet, demokratifostran (Karlsson 2011: 21.), önskar författaren lyfta fram en potentiell spänning mellan lärarnas examinationsformer och deras ambition att fostra demokratiska medborgare. Här kopplar författaren skilda aspekter av examinationspraktiken till två olika demokratimodeller (deltagande demokrati och deliberativ demokrati). Dessa demokratimodeller är dock tämligen öppna och den teoretiska diskussionen kring dessa modeller har inte varit vägledande för att operationalisera begreppen.

Angående studiens andra utnämnda analysverktyg, det ämnesdidaktiskt relaterade förhållningssättet, utgår författaren från tre olika ämnesdidaktiska begrepp, ämnesundervisning, ämnesexamination och ämnesdidaktisk insikt (Karlsson 2011: 24, 28, 59-60). Ämnesundervisning handlar om hur läraren ser på ämnet och hur det organiseras och ämnesexamination handlar om vilka examinationsformer som används och hur de är utformade. Insikter är ”ståndpunkter som lärare har nått genom sin erfarenhet” (Karlsson 2011: 24). Dessa begrepp är relaterade till ämnesdidaktiska teoretiska diskussioner kring lärares lärarkunskaper, men de strukturerar inte analysen på ett väldigt styrande sätt.

Avslutningsvis återfinns även en studie om samhällskunskapslärares ämneskonceptioner i denna kategori. I den aktuella studien undersöks vilken ämnessyn som framträder hos samhällskunskapslärare och huruvida denna ämnessyn är relaterad till lärarnas individuella bakgrund (Lindmark 2013: 7). Den teoretiska

inspirationen hämtas främst från (en modifierad variant av) ramfaktorteori och tidigare ämnesdidaktisk forskning kring samhällskunskapsämnet. Relationen mellan lärarnas individuella bakgrund och deras ämneskonceptioner beskrivs som en utforskad aspekt av samhällskunskapsdidaktiken (Lindmark 2013: 39) och i linje med de tidigare diskussionerna kring ett teoretiskt informerat forskningsproblem skulle ett sådant möte potentiellt sett kunna leda fram till en teoretiskt härledd spänning, problematik eller ”intellektuell gåta”. Utifrån just den specifika kombinationen skulle ett nytt perspektiv kunna komma fram, alternativt ett perspektiv som utmanade tidigare förståelse. För att uppnå detta krävs dock att man utifrån de pågående teoretiska diskussionerna motiverar det fruktbara i den specifika kombinationen och visar på varför den specifika teoretiska kombinationen skulle kunna bidra med ett nytt fruktbart perspektiv. Den aktuella kombinationen bör alltså kunna härledas till, alternativt ta avstamp ifrån, relevanta teoretiska diskussioner. Detta kan kopplas till de tidigare diskussionerna kring ett teoretiskt informerat forskningsproblem. Här betonades betydelsen av att forskningsproblem och teori är sammanvävda och formulerade i forskningsprocessens initialskede; det ska finnas en pågående teoretisk diskussion som den aktuella undersökningen förhåller sig till och det ska utifrån denna diskussion framgå varför, eller på vilket sätt, som den speciella undersökningen kan bidra till denna. Att en specifik teoretisk kombination inte använts tidigare är således inte grund nog för att påvisa en relevant teoretiskt härledd forskningslucka och därmed utgör den aktuella teorin en bakgrund eller fond till studien snarare än en utkristalliserad teoretisk diskussion eller debatt som studien önskar ge ett bidrag till.

Studiens analysdel består sedan av tre olika delar. I den första delen genomförs en induktiv analys av ett enkätmaterial för att synliggöra vilka olika ämneskonceptioner lärare kan sägas utgå ifrån. Dessa ämneskonceptioner ställs sedan i nästa del av analysen tydligare i relation till olika ramfaktorer, även om dessa inte kan sägas styra analysen i strikt bemärkelse. Snarare relateras lärarnas diskussioner om vad som eventuellt påverkar deras undervisning till det som beskrivs som inre- och yttre ramar, t.ex. kön, klass och styrdokument (Lindmark 2013: kap 3). I den avslutande analysdelen undersöks sedan hur de olika ämneskonceptionerna kommer till uttryck i lärarnas bedömningsunderlag, varpå lärarnas skriftliga prov och examinationer klassificeras utifrån de induktivt härledda ämneskonceptionerna. I denna analysdel fokuseras också vilka kognitiva färdigheter som examinationerna erfordrar från elevernas sida. Dessa olika färdigheter relateras också avslutningsvis till Blooms reviderade taxonomi, och denna teori får då funktion av att vara ett ”bollplank”. Sammanfattningsvis används teorin på ett lösare sätt i studiens analyser och det förekommer i stort sett ingen teoretisk inspiration från den ämnesteoretiska ingången.

Resultat

Inledningsvis vill vi i denna del lyfta fram viktiga bidrag som vi uppmärksammat hos det framväxande samhällskunskapsfältet. För det första vilar många studier på en solid empirisk grund och det finns flera exempel på att ett viktigt vetenskapligt

kriterium nås; nämligen producerandet av ny kunskap. I materialet finns spännande empiriska iakttagelser som kommer att kunna utnyttjas i ämnesdidaktisk forskning framöver.

För det andra finns i de undersökta avhandlingarna exempel på goda intentioner och uppslag kring hur ämnesteorier och didaktisk teori kan integreras och skapa intressanta och nya ingångar för att problematisera centrala frågor inom ämnesdidaktik. I de fall som den ämnesteoretiska inspirationen varit mer framträdande har vi funnit exempel på produktiva korsbefruktningar. Den aktuella ämnesteorin har t.ex. riktat ljuset på aspekter av samhällskunskapsämnet som annars inte blivit belysta och den didaktiska kontexten har å sin sida visat på de specifika betydelser som de ämnesteoretiska teorierna kan få inom detta fält.

För det tredje menar vi att dessa empiriska studier borde gagna den nya lärarutbildningen i Sverige. Det pågår vid flera lärosäten diskussioner om hur examensarbeten ska vara utformade eftersom examensarbetet inom samhällskunskap numera förväntas ha ”ämnesdidaktisk infärgning”. Vad detta konkret innebär är för många lärarutbildare fortfarande oklart och här kan den samlade forskning som vi gått igenom vara inspirerande.

När det sedan gäller de mer konkreta resultaten utifrån artikelns frågeställningar, önskar vi också lyfta fram tre slutsatser. För det första: de ämnesteoretiska teorierna används generellt sett i liten utsträckning i de ämnesdidaktiska studierna. Den teoretiska inspirationen kommer främst från mer didaktiskt och ämnesdidaktiskt inspirerade teorier och det finns studier som helt saknar ämnesteoretisk anknytning. I den mån ämnesteoretiska teorier diskuteras, görs detta med ett undantag kortfattat och översiktligt. Samtidigt kan man notera att i den utsträckning det ändå förekommer ämnesteoretiska teorier är dessa uteslutande hämtade från det statsvetenskapliga fältet.

För det andra: i den mån ämnesteoretiska teorier förekommer, används de mer ”passivt” än mer didaktiskt och ämnesdidaktiskt inspirerade teorier. I två studier finns ämnesteoretiskt inspirerade analysverktyg, men i övriga studier har ämnesteorier, om de finns med, endast en lösare, mer kommenterande funktion.

För det tredje: få av studierna klassificeras i a- och b-kategorierna av typologin och utifrån hur teorianvändningen ser ut i de olika studierna, kan vi konstatera att den framväxande samhällskunskapsdidaktiken är präglad av en vetenskapssyn som till viss del skiljer sig från de ämnesteoretiska traditionerna. Allra tydligast framkommer detta i förhållande till hur forskningsproblemen skrivs fram i dessa studier. Här förefaller fokus på empirin i sig vara förhållandevis central; man är t.ex. intresserad av hur lärare gör när de planerar undervisning, betygsätter och ger feedback i sig snarare än som uttryck för, eller fall av, någon mer generell problematik. I linje med en sådan utgångspunkt motiveras också många studier just med att det finns en empirisk kunskapslucka som behöver beforskas; det saknas forskning kring hur lärare gör i relation till ett specifikt fenomen, därför behövs den aktuella studien.

En sådan utgångspunkt skiljer sig från hur man ser på relationen teori – empiri inom de vetenskapliga disciplinerna som samhällskunskapsämnet är relaterat till. Inom exempelvis statsvetenskap är framskrivningen av ett teoretiskt härlett forskningsproblem helt centralt, en empirisk undersökning är inte främst intressant i

sig själv utan värderas kanske huvudsakligen utifrån den kunskap den kan generera i förhållande till en övergripande teoretisk kontext. Inom statsvetenskaplig forskning förväntas den konkreta undersökningen kunna bida med någon mer generell kunskap och säga något om någonting som är större än den konkreta undersökningen. Alla forskningsprojekt förväntas kunna besvara frågan om vad vi vinner kunskap om för mer generell fråga utifrån den specifika undersökningen.

Slutdiskussion

Vad betyder då dessa slutsatser för föreställningen om ämnesdidaktiken som en ”bro” mellan ämnet och didaktiken? I analogi med brometaforen kan vi inledningsvis konstatera att bron tycks ha ett starkare brofäste på ena sidan, alternativt att bron inte fullt ut dockats mot den andra sidan. I strikt empirisk mening anser vi att detta är en viktig insikt i förhållande till samhällskunskapsdidaktikens självbild. Enligt en gängse föreställning om vad ämnet handlar om har ämnet en självklar plats (Shulman 1986, 1987), men utifrån vad vi i dessa studier har sett, är kopplingen till ämnesteori relativt svag inom den framväxande samhällskunskapsdidaktiken.

Mot bakgrund av dessa slutsatser kan man sedan göra olika bedömningar om i vilken utsträckning denna utveckling är önskvärd eller ej. Man kan se denna utveckling som rimlig och nödvändig utifrån ämnets funktion och syfte, och i linje med den tidigare refererade hållningen att samhällskunskapsdidaktik bör ses som en ”helhet” snarare än en bro (Bronäs & Runebou 2010: 16) är detta möjligtvis inte en problematisk slutsats. Man bör dock vara medveten om hur denna nya ”helhet” ser ut inom det framväxande forskningsfältet, var den hämtar sin teoretiska inspiration ifrån och den begränsade roll som ämnesteori har inom denna ”helhet”. Som förespråkare för en sådan hållning bör man även kunna peka på varför brometaforen inte är gångbar eller aktuell i relation till just samhällskunskapsdidaktiken, samt vad detta fält vinner på att i så liten utsträckning integrera teori från de ämnesteoretiska hållen.

Vi anser tvärtom att ett ringa intresse för ämnesteori i mer normativ bemärkelse kan generera potentiella problem och att ett ökat intresse för ämnesteori kan generera potentiella vinster. Samhällskunskapsdidaktikens inneboende ambitioner att fungera som en sammanvävning av ämne och didaktik ser vi som lovvärd och vi anser därför att denna sammanvävning bör ske på mer lika villkor. I likhet med hur man arbetar inom andra ämnesdidaktiska inriktningar (Sjøberg 2010), önskar vi således se en starkare koppling till de ämnesteoretiska fälten och i den avslutande diskussionen lyfter vi fram hur en sådan koppling utifrån vårt perspektiv både kan göra ämnesdidaktiken än mer relevant för lärare, och stärka forskningens inneboende kvalitéer.

Den första potentiella vinsten i relation till den samhällskunskapsdidaktiska forskningens kvalitéer, rör ämnesteorins möjligheter att ge en mer generell teoretisk ram för den samhällskunskapsdidaktiska forskningen. Genom att i större utsträckning använda sig av denna typ av teori i allmänhet, och denna teoriers syn på kopplingen mellan teori – empiri i synnerhet, kan man i större utsträckning relatera studien till en

fråga som är större eller mer generell än undersökningen själv. Som vi redan tidigare betonat kan olika discipliner ha ett behov av olika stark betoning på empirin, och utifrån det faktum att samhällskunskapsdidaktiken rör forskning som utgår ifrån lärares praktiska verklighet bör empirin således helt rättmätigt ha en framträdande plats inom denna forskning. Dock bör man enligt oss inte hamna i utpräglat empirinära studier och ett ökat fokus på ämnesteori kan förhoppningsvis minimera en sådan risk. Samhällskunskapsdidaktiken skulle utifrån en modifierad syn på relationen teori – empiri således kunna ställa andra frågor och diskutera på vilket sätt ett empiriskt resultat förhåller sig till frågor som går utöver den empiriska undersökningen. Med en sådan utgångspunkt skulle även en annan typ av kunskap produceras; en kunskap som inte enbart utgår från vad lärare idag gör, utan även analyserar och utmanar lärares praktik.

Den andra potentiella vinsten, som i första hand också rör forskningens kvalitet, handlar om ämnesteoriernas potential att sätta det aktuella ämnet tydligt i fokus inom samhällskunskapsdidaktiken. Med ett alltför litet fokus på ämnesteorin finns annars risken att fältet snarare blir allmäntdidaktiskt. I analogi med Shulmans frågor om ”Where did the subject matter go?, What happened to the content?” (Shulman 1986: 5) vill vi därför lyfta fram att ett större fokus på ämnesteori kan öka samhällskunskapsdidaktikens betoning på det som Shulman (1986) beskrev som ”the missing paradigm” när han lanserade begreppet ämnesdidaktik. Begreppets användbarhet och betydelse ligger utifrån en sådan ingång just i att peka på det specifika ämnets egenart och utmaningar och vår rädsla är att ett minskat fokus på ämnesteorin riskerar att urholka denna potential. Utmärkande för synen på samhällskunskapsdidaktik i flera av de studier som analyserats är att forskningsfältet avgränsas till något som utspelar sig eller äger rum i ett samhällskunskapsklassrum, oavsett om detta handlar om en aspekt som berör en tydligt samhällskunskapsrelaterad fråga. Detta gör att studierna missar att adressera just samhällskunskapsämnetts speciella utmaningar och i relation till de verksamma samhällskunskapslärarna blir fältet därmed också av mindre relevans.

I anslutning till detta menar vi också att en uppvärdering av ämneskunskares betydelse inom detta fält, för det tredje, skulle vara till gagn för verksamma lärare och deras professionella utveckling. Att lägga större vikt vid ämnesteori skulle exempelvis kunna bidra till utvecklingen av lärarnas ämnesdidaktiska kunskaper. Forskning har nämligen lyft fram att djupa ämneskunskaper bör ses som en *förutsättning för* utvecklandet av ämnesdidaktiska kunskaper (Kleickmann et al. 2012; Ball et al. 2008). För att skapa en utmanande och inspirerande lärandesituation, måste lärare utifrån ett sådant synsätt besitta djupa kunskaper om det tema som de ämnesdidaktiska kompetenserna är relaterade till. Genom att den samhällskunskapsdidaktiska forskningen tar tydligare avstamp i ämnesteori, kan denna således förmedlas till lärare och utifrån ovanstående resonemang bidra till utvecklingen av lärares ämnesdidaktiska kunskaper.

Som ett konkret exempel på hur ämneskunskaper är centrala för utvecklingen av ämnesdidaktiska kunskaper, kan man peka på hur ämnesdidaktiska kompetenser riskerar att förlora sin mening utan djupa ämneskunskaper. Hur kan man t.ex.

diskutera färdigheter som att analysera, problematisera eller värdera någonting utan att samtidigt diskutera detta fenomen i sig (jmf Olsen & Statham 2006)? Att på ett synnerligen illustrativt sätt visa på skiljelinjer i exempelvis olika demokratiuppfattningar, eller ha en bred uppsättning exempel på vad som skiljer olika maktperspektiv åt kräver således en djup förståelse för dessa teman i sig (jmf Kleickmann et al 2012). Det är utifrån ett sådant synsätt först när mer generella lärarkompetenser sätts i relation till ett konkret ämne som de får något reellt innehåll, och det är först då som verksamma lärare ges konkreta exempel på vad dessa lärarkompetenser verkligen betyder.

När denna sammanvävning uppnås finns en potential för en samhällskunskapsdidaktik som kan hjälpa samhällskunskapslärare att hantera komplexa ämnestoretiska frågor såsom exempelvis demokrati, nation, klass, kön och etnicitet. I avsaknad av denna typ av kunskap lämnas läraren att hantera dessa teman utifrån en mer allmän eller vardaglig ståndpunkt. I förhållande till en sådan strategi har tidigare forskning visat att detta inte enbart riskerar att förmedla förenklade bilder, det riskerar även att reproducera maktbemängda utgångspunkter och föreställningar (Jansson; Wendt & Åse 2013; Dahl & Lundgren 2006). Här ser vi följaktligen en viktig kunskapslucka för samhällskunskapsdidaktiken att ta sig an, en kunskapslucka som bör fyllas genom ett ökat fokus på såväl ämnestoretiska begrepp inom den samhällskunskapsdidaktiska forskningen, som ett fokus på hur dessa komplexa begrepp kan hanteras i en undervisningskontext.

Referenser

- Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G. (2008). "Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special?". I *Journal of Teacher Education*, vol 59 (5), s. 389-407.
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2002). *Varför vetenskap?* 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bloom, B.S. (red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: David McKay.
- Bronäs, A. & Selander, S. (2002). "Samhällskunskap som skolämne". I *Skolämnen i kris*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2010). *Ämnesdidaktik. En undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts.
- Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford & New York: Oxfords University Press.
- Burnham, P., Gilland, K., Grant, W., Layton-Henry, Z., (2004). *Research Methods in Politics*. Basingstoke & New York: Palgrave macmillan.

Christensen, T. S. (2009). ”Ny faglighed – en forlængelse af samfundsfagsdidaktiken”. I Knudsen, J. M. & Henriksen, P. (red.) *Samfundsfags didaktik*. Köpenhamn: Columbus.

Dahl, A. & Lundgren, M. (2006). ”Sunt förnuft – en fokusgruppsstudie om lärares syn på värdegrundsarbete”. I Diskrimineringskommitténs delbetänkande; Utbildningens dilemma, SOU 2006:40.

Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide, for small scale social research projects*, Open University Press.

Ekengren, A-M. & Hinnfors, J. (2006). *Uppsatshandbok*. Lund: Studentlitteratur.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Flademoe, A & Leiulfstrud, H. (2012). ”How teachers experience the opinion climate on education in Norway and Finland”. I *Nordic Studies in Education*, Vol 32, s. 59-76.

Forsberg, Å. (2011). ”Folk tror ju på en om man kan prata” – *Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Karlstad: Karlstads Universitet

Gilbert, N. (2008). ”Research, theory and method”. I Gilbert, N. (red.) *Researching Social Life*, 3 uppl. London: Sage, s. 21-40.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. London: Waidenfeld & Nicolson.

Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Karlstad: Karlstads Universitet

Grönqvist, E. & Vlachos, J. (2008). One size fits all? The effects of teacher cognitive and non-cognitive abilities on student achievement. Working paper 2008:25. The Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala, Sweden.

Hartley, D. (2010). ”Rhetorics of regulation in education after the global economic crisis”. *Journal of Educational Policy*, 25 (6), s. 785 – 791.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J. & Timperley H. (2007). ”The power of feed-back”. I *Review of Educational Research*, 77, (1), s. 81-112.

Hellevik, O. (1984). *Forskningsmetoder i sociologi och statsvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hellspång, L. (2014). *Forskningsuppsatsens retorik*. Lund: Studentlitteratur.

Jansson, M., Wendt, M. & Åse, C. (2013). "Common-Sense Notions of "Nation": A Challenge for Teaching". *Journal of Political Science Education*, 9(1), s. 34-51.

Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. Karlstad: Karlstads universitet.

Jank, W. & Meyer, H. (1997). "Nytan av kunskaper i didaktisk teori". I Uljens, M. (red) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Johnsson Harrie, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering. Skrifter från forum för ämnesdidaktik*, Linköpings universitet nr 2.

Karlefjärd, A. (2010). *Att rymmas inom sitt friutrymme. Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstad: Karlstads Universitet

Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator – Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsrelaterat arbete*. Karlstad: Karlstads universitet.

Karlstad Universitet (2012). "Forskarskola för lärare i historia och samhällskunskap" [elektronisk]. Artikelns fanns tillgänglig på hemsidan www.kau.se/flhs (artikelns laddades ner 2014-06-18)

King, G., Keohane, R., & Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton: Princeton University press.

Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A. (2008). "Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers". *Journal of educational psychology*, 100 (3), s. 716-725.

Larsson, K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap: en studie som ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat kritiskt tänkande bland elever i grundskolans år*. Karlstad: Karlstads universitet.

Larsson, K. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap – En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Lee, P. (2006). "Understanding History". I Seixas, P. (red.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: Toronto University Press.

Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonniers.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2006). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag.

Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Umeå universitet.

Lundgren, U.P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and a theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.

Lundquist, L. (1993). *Det vetenskapliga studiet av politik*. Lund: Studentlitteratur.

Lödén, H. (2012). Varför behövs forskarskolor för lärare? Erfarenheter från forskarskolan 2008-2010. I Löden, H. (red) *Forskning av och för lärare, Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik* 21.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstads universitet.

Olsson, D. (2011). "Nordisk ämnesdidaktisk forskning i SO-ämnet. En inventering". Rapport från CSD (Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik), Karlstad Universitet.

Olsen, J. & A. Statham. (2005). "Critical thinking in political science: Evidence from the introductory comparative politics course". I *Journal of Political Science Education* 1, no. 3, s. 323–44.

Proposition 2009/10:89. Bäst i klassen – en ny lärarutbildning, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* NY/London: Teachers College Press.

Rennstam & Wästerfors (2011). "Att analysera kvalitativt material". I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Rienecker, L. (2003). *Problemformulering*. Malmö: Liber.

Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2002). *Att skriva en bra uppsats*. Malmö: Liber.

Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen – Lärare diskuterar innehåll och mål I samhällskunskapsämnet*. Karlstad: Karlstads Universitet

Shulman, L.S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), s. 4-14.

Shulman, L.S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". I *Harvard Educational Review*, 57, s. 1-22.

Sjøberg, S. (2010). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik*. 3. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P. (2011). "Teorins roll i kvalitativ forskning". I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

MELLAN ÄMNE OCH DIDAKTIK – OM ÄMNESTEORINS ROLL INOM
SAMHÄLLSKUNSKAPSDIDAKTIKEN.

Göran Bergström & Linda Ekström

Thornberg, R. (2012). "Informed Grounded Theory". *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 56, No. 3, s. 243–259.

Wall, P. (2011). *EU-undervisning. En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå*. Karlstad: Karlstads universitet.

Wayne, A.J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievementsngains. A review. *Review of Educational Research*, 73 (1), s. 89-122.

Widerberg, K. (1995). *Att skriva vetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.