

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

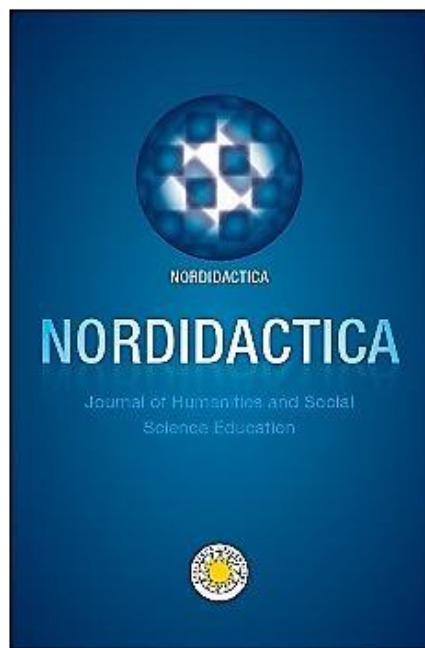
“Att lyssna på lärarna” – en metodologisk utmaning

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

”Att lyssna på lärarna” – en metodologisk utmaning

Göran Bergström, Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms Universitet

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

Abstract: Teacher education today is expected to strongly focus on pedagogical content knowledge. This means, among other things, increased attention to practice. However, how practice is to be analyzed and for what purpose practice is analyzed is still up for debate. In this article we turn to the growing field of civics didactics to shed light on these questions. The analysis is based on a qualitative content analysis of twelve Swedish dissertations in civics didactics. Our findings suggest that the field of civics didactics has contributed with important suggestions on how practice and academic knowledge may enrich each other. However, we also find that the ways that practice has been analyzed are characterized by methodological challenges. To overcome these, and to contribute to the civics didactics research and future independent research projects within the teacher education, we call for a broader research agenda. This means a stronger focus on methodological questions, on other kinds of research projects and on developing the practice of teaching, rather than solely describing it.

KEYWORDS: CIVICS, PRACTICE, TEACHER EDUCATION, METHODOLOGY, QUALITATIVE CONTENT ANALYSIS

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

Inledning

I samtliga nordiska länder har betydelsen av ämnesdidaktik idag en framträdande position i skolpolitiska styrdokument (Christensen 2009: 3; Sahlberg 2011: 51, 79, 94f; Sjøberg 2010: 38). Ambitionen att stärka lärarnas ämnesdidaktiska kunskaper kan man även se i de kommande kursplaneförändringarna kring lärarprogrammet där examensarbetet förväntas vara ämnesdidaktiskt inspirerat.¹ Vad det mer konkret ska innebära att ha ett ämnesdidaktiskt inspirerat examensarbete är dock föremål för diskussion. Det är tydligt att detta innebär någon typ av fokus på lärares praktik och att de vetenskapliga arbetena alltså bör behandla praktisknära frågor. Men hur samspelet mellan vetenskap och praktik sedan mer exakt ska se ut är dock oklart, då detta är en fråga som även är omdiskuterad inom forskningen (se t.ex. Runesson 2011: 7). Det är alltså inte självklart hur man kan gå tillväga för att exempelvis skapa möjligheter för akademien att informera praktiken, samtidigt som praktiken ges möjligheter att informera akademien. Vad innebär det t.ex. att utifrån en vetenskaplig utgångspunkt ”lyssna på lärare”, hur kan detta göras och vad önskar vi göra med den kunskap som lärare förmedlar?

För att vinna klarhet i denna typ av frågor, är det rimligt att vända sig till det framväxande samhällskunskapsdidaktiska fältet för att få vägledning om vad exempelvis ett samhällskunskapsdidaktiskt perspektiv är och hur detta kan användas för att inspirera till fruktbara examensarbeten inom lärarutbildningen. De olika ämnesdidaktiska fälten är ännu i sin linda, särskilt de samhällsvetenskapliga (Depaepe, Verschaffel, & Kelchtermans 2013), men det finns trots allt pionjärbeten som försökt utveckla denna typ av forskning och det blir därmed relevant att analysera detta framväxande fält för att få ny inspiration.

Syftet med artikeln är således att analysera den samhällskunskapsdidaktiska forskningen och hur denna förhållit sig till samspelet mellan vetenskap och praktik. I relation till detta samspel vill vi även undersöka vilka metodologiska utmaningar som följer samt hur dessa kan överbryggas inom framtida forskning och i examensarbeten med intresse för praktisknära forskning kring samhällskunskapsämnet. Artikelns beskrivande syfte blir därför att analysera villkoren för mötet mellan praktik och akademi inom den samhällskunskapsdidaktiska forskningen och vilka huvudsakliga metodangångar som är realiserade via ambitionerna att förena vetenskap och praktik. Utifrån artikelns problematiserande syfte diskuterar vi sedan relaterade metodologiska utmaningar och hur man inom ramen för examensarbetet och den framtida forskningen kan överskrida dessa för att nå nya forskningsmässiga och metodologiska ingångar.

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.

För att besvara detta övergripande syfte formulerar vi tre frågeställningar: Vilka metodologiska val och utgångspunkter grundar sig den samhällskunskapsdidaktiska forskningen på? Hur representeras praktiken och vad förväntas aktuell data kunna generera för kunskap inom denna forskning? Vilka problem ser vi i de existerande metodologiska utgångspunkterna och hur kan dessa hanteras inom framtida samhällskunskapsdidaktiska examensarbeten? Svaren kan i förlängningen förhoppningsvis säga något om det framväxande samhällskunskapsdidaktikfältet i stort och det sätt som detta bör inspirera en reformerad lärarutbildning.

Urval

Vi har valt att begränsa urvalet till samtliga tolv svenska avhandlingar som är klassificerade som just ämnesdidaktiska med inriktning mot samhällskunskap och som examinerats fram till juli 2014. 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 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 samhällskunskap² som involverar flera olika fakulteter/institutioner. Därmed säkerställs att urvalet kännetecknas av ett bredare spektrum och det är således inte enbart en institutions syn

² 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, Göteborg och HLK i Jönköping. Från dessa har det i dagsläget examinerats en licentiatavhandling med inriktning mot samhällskunskap (Tväråna 2014). 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.

på ämnesdidaktik som undersöks (jmf. Denscombe 2010: 50-54). På samma sätt stärks validiteten av att urvalet innefattar såväl doktorsavhandlingar som licentiatavhandlingar,³ vilket motverkar att endast en specifik examensnivå och dess vetenskapssyn fångas in. Angående den ena doktorsavhandlingen är dock den objektiva ämnesdidaktiska klassificeringen oklar, men eftersom författaren explicit positionerar studien inom det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet (Lindmark 2013: 10), väljer vi att inkludera studien.

Urvalet har konkret inneburit att nio av de totalt tolv 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. Att på detta sätt behandla de olika studierna som ett samlat material innebär givetvis att de enskilda studierna riskerar att bli tämligen kortfattat behandlade och därmed kan inte samtliga förtjänster och bidrag lyftas fram. Vi anser dock att värdet av att kunna ta ett samlat grepp på detta framväxande fält övervinner denna potentiella problematik. Denna ambition kan dock inte leda till att vi helt undviker att lyfta fram de enskilda studierna. För att säkerställa reliabiliteten i våra resultat och slutsatser måste vi kunna specificera och exemplifiera trender och positioneringar inom fältet med hänvisningar till specifika studier.

Metod

För att realisera syftet att undersöka och problematisera den typ av forskningsprojekt som förekommit, samt de eventuella metodologiska utmaningar som existerar inom fältet, utgår vi ifrån att dessa kan analyseras med hjälp av ett antal dimensioner. Dimensioner som analysverktyg förknippas oftast med idé- eller ideologianalyser men förekommer också i andra sammanhang (Bergström & Boréus 2012: 156f.). Tanken är att dimensionerna (ibland förekommer termerna indikatorer och parametrar) motsvarar förhållandevis breda begrepp som sammantaget kan säga något om grundläggande metodologiska frågor och det framväxande fältets huvudsakliga forskningsinriktning. Materialet (här avhandlingarna) ska i denna studie

³ Förutom de nio licentiatavhandlingarna från den nationella forskarskolan ingår två stycken doktorsavhandlingar (Larsson 2013, Lindmark 2013) och en licentiatavhandling från Stockholms universitet (Tväråna 2014). Detta betyder att Kristoffer Larsson är representerad i materialet med både en licentiatavhandling (2011) och en doktorsavhandling (2013).

både avgränsas med hjälp av dimensionerna och dimensionerna ska dessutom analysera materialet utifrån de olika beståndsdelar som dimensionerna representerar. Genom dimensionerna får vi således vägledning om vilka delar av materialet som blir relevanta samtidigt som vi på förhand, dels vet att dessa aspekter har stöd i metodpraxis, dels är relevanta för att kunna besvara våra forskningsfrågor. En alternativ väg skulle vara att vrida analysen i mer induktiv riktning, dvs. att arbeta med mer öppna analyskategorier för att på så sätt uppnå en än bättre matchning mot materialet. I relation till ett sådant förhållningssätt blir det svårare att ta ett samlat grepp om materialet (veta att samma diskussioner förekommer i relation till hela materialet) och att säkerställa att våra kategorier kan besvara forskningsfrågorna. Dimensioner är enligt oss således en bra mellanväg mellan mer öppna- och mer specificerade kategorier som finns i exempelvis studier med en teoretiskt utvecklad idealtyp (se exempelvis Boréus 1994).

I relation till sådana idealtypsframställningar, har dimensionerna inte heller samma krav på sig att vara ömsesidigt uteslutande. En viss grad av sammanflätning av dimensionerna resulterar i vår studie i att olika aspekter av liknande metodologiskt relevanta frågor fångas in. De olika dimensionerna belyser alltså de relevanta metodologiska frågorna från olika håll istället för att enbart betrakta dem ifrån ett perspektiv. De första två- respektive de sista två dimensionerna siktar således in sig på liknande metodologiska frågeställningar men från något olika ingångar.

Mer specifikt utgår vi ifrån fyra dimensioner som förväntas ha särskild relevans för att utveckla praktisknära samhällsvetenskapliga forskningsprojekt: vetenskapsteoretisk ansats, forskningsdesign, material och materialets kunskapsanspråk och tolkning.

De olika dimensionerna bryts sedan ner till underdimensioner som är tänkta att fånga in olika förhållningssätt till de respektive dimensionerna. Det är viktigt att framhålla att underdimensionerna inte ska ses som en bedömningsskala avseende forskningens kvalitet. Man kan exempelvis tänka sig en kvalitativt sett god användning av en beskrivande forskningsdesign, på samma sätt som man kan föreställa sig en kvalitativt sett svagare tillämpning av en probleminriktad forskningsdesign. Eftersom vårt huvudsakliga syfte är att undersöka samspelet mellan vetenskap och praktik inom fältet, så är det alltså inte denna typ av kvalitetsfrågor som dimensionerna är tänkta att fånga in. Dimensionerna ämnar klassificera de olika metodologiska utgångspunkterna, men utifrån denna klassificering kommer vi sedan även att göra vissa reflektioner om vilka problem och möjligheter som tycks vara förenade med den specifika användningen av respektive ingång.⁴

⁴ Man skulle kunna tänka sig ett än tydligare fokus i artikeln på en kritisk granskning av de olika avhandlingar som ingår, men fokus i artikeln hade då blivit på de enskilda avhandlingarna snarare än på forskningsfältet i stort och de generella vetenskapliga val och metodangångar som fältet intresserar sig för. Vidare kan ett alltför stort fokus på avhandlingarnas kvalitet vara problematiskt ur etisk synvinkel. En stor del av materialet är som tidigare framgått licentiatavhandlingar/opsatser och man kan således inte kräva att detta material ska kvalitetsgranskas utifrån lika strikta kvalitetskriterier som annan forskning. Även

Vetenskapsteoretisk ansats

En grundläggande distinktion i varje vetenskaplig produktion är om utgångspunkten i en studie är empirisk, normativ eller konstruktiv (Lundquist 1993). Distinktionen belyser huruvida den vetenskapliga produktionen ämnar beskriva, föreskriva eller förändra den praktik som den studerar. För att exemplifiera den aktuella distinktionen kan man peka på att en empirisk ingång kommer till uttryck om utgångspunkten i en studie är att undersöka skillnader i inflytande mellan pojkar och flickor i klassrumssituationer. Man bör dock betona att en empirisk studie som fokuserar på frågor om *är*, inte nödvändigtvis saknar teoretisk koppling. Man kan mycket väl tänka sig att empirin, det vill säga frågan om *är*, behöver stöd av teori för att avgränsa vad som ska undersökas och hur vi kan utvinna mening ur undersökningens objekt.

Om den exemplifierade studien däremot vill uttala sig om hur inflytande *bör* vara fördelat mellan pojkar och flickor och hur den angivna fördelningen motiveras är studiens utgångspunkt normativ. Den normativa ansatsen har tydlig relevans i nordisk skolpolitik. I både Sverige och Danmark har historiskt sett inom samhällskunskapsämnet betydande inslag av normativ överföring förekommit (Englund 2005, Christensen 2011).

Den konstruktiva ansatsen tar ett ytterligare steg i riktning mot att förändra praktiken och föreskriva en ny organisering av praktiken. I relation till vårt tidigare exempel skulle man exempelvis utifrån en konstruktiv ansats vara intresserad av hur inflytandet kan fördelas mer jämlikt i ett klassrum givet en viss demokratiteoretisk modell (jfr Lundquist 1993 kap. 3).⁵ Även denna ansats har visat sig ha konkret relevans för studiet av utbildning, och ansatsen förekommer både inom skolpolitisk forskning (Broman 2009, Andersson 2012) men delvis också i dokument från centrala myndigheter på skolans område, exempelvis stödmaterial som Skolverket ger ut (t.ex. Skolverket 2013).

Nära den konstruktiva ansatsen ryms vad som här benämns en praxisutvecklande ansats, vilket handlar om att utveckla såväl praktiken som teoribildningen. Inom utbildningsvetenskap i allmänhet och ämnesdidaktik i synnerhet finns en mer generell

om vi ser dessa verk som värdefulla vetenskapliga bidrag till det framväxande forskningsfältet är det trots allt avhandlingar/upsatser som är skrivna inom ramen för en utbildning.

⁵ Vi vill understryka att de tre ansatser som vi redovisat enligt Lundquist ska ses som kumulativa och sammantagna. Den konstruktiva ansatsen förutsätter således enligt Lundquist att de två föregående ansatserna också är representerade. Vidare utgör de ett vetenskapligt ideal, men i praktiken flyter ofta ansatserna samman (Lundquist 1993: 84-85). Distinktionerna är således inte självklara och kan kritiserars. Kan man verkligen göra skillnad mellan *är* och *bör*? Kan man inte hävda att det finns starka samband mellan *är* och *bör*? Normativ teori är inte heller en så enhetlig kategori som distinktionen kan ge intryck av och värdediskussioner kan brytas ned i ett flertal olika värdesatsteorier.

diskussion om hur relationen vetenskap och praktik kan och särskilt *bör* se ut, vilket motiverar en fjärde underdimension som fångar upp dels intentionen att praktiken ska informera och stimulera vetenskapen dels intentionen att praktiken ska utvecklas och förbättras med hjälp av vetenskapen. Denna ingång kommer till uttryck inom exempelvis designforskning där ambitionen är att både reducera glappet mellan utbildningsvetenskaplig forskning och praktik och att vidareutveckla teorier 'nedifrån' utifrån erfarenheter från praktiken: "Design experiments are conducted to develop theories, not merely to empirically tune 'what works.' These theories are relatively humble in that they target domain-specific learning processes. For example, a number of research groups working in a domain such as geometry or statistics might collectively develop a design theory that is concerned with the students' learning of key disciplinary ideas in that domain." (Cobb et al 2003: 9). I praxisutvecklande ansatser utgår man således från mer eller mindre teorigrundade utformningar av undervisningen, vilka man sedan applicerar på praktiken för att förstärka denna samtidigt som erfarenheterna från praktiken förväntas vidareutveckla teorin (jmf. Van der Akker et. al. 2006: 5). I denna typ av forskningsansatser går "förfiningen av de praktiska produkterna och undervisningens utformning hand i hand med förfiningen av teoriutvecklingen" (Carlgren 2011: 70).

Sammanfattningsvis omfattar denna dimension fyra olika underdimensioner; en empirisk-, normativ-, konstruktiv- och praxisutvecklande ingång.

Forskningsdesign

All vetenskaplig produktion förutsätter forskningsdesign. I en del studier ägnas betydande utrymme åt att både diskutera olika möjliga upplägg, och särskilt att argumentera för den design som studien ges. Det förekommer också att designen inte är diskuterad, men likväl finns ändå i realiteten en forskningsdesign; forskningsprodukten hänger samman på ett specifikt sätt, ett visst material har valts ut för att besvara en viss frågeställning på ett visst sätt etc.

Dimensionen forskningsdesign har sedan brutits ner till två underdimensioner. I den första underdimensionen utgår man från en lös ram som vi kallar för *beskrivande design* där en tidigare negligerad eller understuderad del av verkligheten lyfts fram. För att uppnå detta utformas inte studien med hjälp av olika variabler eller förklaringsfaktorer, fallet i sig är det intressanta. Analysobjektet blir inte ett exempel på, eller någon underkategori till en mer generell och teoretisk kategori och följaktligen blir inte frågor om exempelvis urval centrala med denna ansats.

En *probleminriktad design* har ett helt annat upplägg. Analysobjektet ses inte som något unikt i sig, utan som ett fall av en mer teoretiskt härledd problematik. För att lyckas ringa in och studera just den aktuella kategorin krävs därför genomtänkta eller utvecklade val av material och analysmetoder. Genom dessa designval önskar man även öka studiens problematiserande och förklarande kraft. Ett exempel kan vara när en eller flera variabler definieras som sedan ska förklara en beroende variabel. En studie som på basis av exempelvis en ramfaktor modell vill förklara olika lärares förhållningssätt skulle kunna vara ett annat sådant exempel. En annan probleminriktad

variant utgår från en experimentell design vilket förutsätter bl.a. kontrollgrupper. Experimentella ingångar har en tradition inom pedagogik⁶ men förekommer också inom utbildningsvetenskapliga studier (t.ex. Jarl 2004). I relation till ämnesdidaktiska teoribildningar kan även den s.k. variationsteorin placeras inom en experimentell design. Inom denna teori utformas studien på ett sätt som håller vissa aspekter av ett fenomen konstanta för att därigenom kunna variera andra och därmed öka möjligheten till lärande (se t.ex. Lo 2012).

Andra exempel på denna underdimension är när en studie designas utifrån en komparativ ansats eller när studien utformas som en fallstudie. När det gäller fallstudier finns betydande åsiktsskillnader om vad som ska utmärka en sådan och vilka slutsatser som kan dras. Ofta framhålls att beskrivande fallstudier ”inte får vara en fråga om a-teoretiska studier, dvs. den måste kopplas till en teoretisk ram” (Esaiasson et al. 2002: 36). Det brukar också framhållas att fallet i sig inte ger utrymme för generaliseringar, möjligen kan fallstudien generera hypoteser (exv. Eckstein 1975). Men andra har en mer pragmatisk syn på vad som ingår i begreppet fallstudier och argumenterar för att slutsatser kan dras från enskilda fall och att den praktiska och konkreta kunskapen måste uppvärderas i förhållande till generell teoretisk och kontextoberoende kunskap (Flyvbjerg 2006).

Sammanfattningsvis omfattar denna dimension två underkategorier: den beskrivande och den probleminriktade.

Material och materialets kunskapsanspråk

I vetenskaplig produktion förekommer olika typer av material. En typ av material skapas av forskaren, t.ex. intervjudata. Två olika slags material baserade på intervjudata kan särskilt förväntas förekomma i ämnesdidaktiska studier; utsagor från elever och lärare. Att enbart förlita sig på lärares och elevers utsagor är givetvis rimligt om forskningsproblemet anknyter till något som kan relateras till lärares eller elevers uppfattningar kring en specifik fråga. Man är då intresserad av en typ av forskningsproblem som kan besvaras med hjälp av material som speglar det som Lundquist (1993: 108-112) benämnt som utsagoplanet.

Om däremot ambitionen är att spegla t.ex. en klassrumssituation, något som till skillnad från utsagoplanet kan sägas motsvara verklighetsplanet, blir annan typ av data nödvändigt, exempelvis filmatisering eller noteringar som forskaren gjort i samband med deltagande observationer (ibid). En annan typ av material som också i hög grad kan anknyta till verklighetsplanet är material som redan existerar. När det gäller exempelvis prov och annat tillämpat undervisningsmaterial måste detta i stor utsträckning sägas spegla verklighetsplanet. När det sedan gäller olika styrdokument (nationella-, lokala- och verksamhetsrelaterade) samt läroböcker är kopplingen dock

⁶ Exempelvis genomförde Torsten Husén omfattande experimentella undersökningar under 1950-talet i samband med försöksverksamheten inför den kommande svenska grundskolereformen.

mindre entydig. Hur man i praktiken förhåller sig till dessa är nämligen en öppen fråga. För att överbrygga glappet mellan de olika planen kan man även tänka sig att kombinera olika typer av material. Slutligen kan tidigare forskning och den vetenskapliga litteraturen också utgöra en sådan brygga mellan planen.

I denna dimension är således frågor om material nära kopplat till epistemologi. De olika plan som lyfts fram förväntas fånga in olika synsätt på materialets kunskapsanspråk. I relation till dessa kunskapsanspråk blir det även relevant att diskutera vilken medvetenhet som förefaller finnas kring vad ett specifikt material kan tänkas erbjuda för typ av kunskap. I relation till en sådan problematik handlar detta således om vikten av att forskaren värderar sitt material, tillämpar en källkritisk granskning av data och reflekterar över gränserna för materialets förmåga att representera verkligheten.

I relation till denna dimension blir det alltså relevant att undersöka om materialet anses kunna representera verkligheten eller om det istället anses kunna representera uppfattningar om verkligheten hos dem som man studerar. Sammanfattningsvis bryts denna dimension ner till frågan om huruvida materialet i sig anses kunna ge svar på frågor som rör utsagoplanet eller verklighetsplanet.⁷

Tolkning

Den sista dimensionen handlar om tolkning och tolkning i en speciell betydelse. Tolkning av texter kan nämligen ha två olika betydelser (Bergström & Boréus 2012: 30); en utgår från att texter måste avkrävas mening, de talar inte för sig själva. Detta innebär exempelvis att man inte enbart kan redovisa utsagodata från intervjuer. En annan betydelse avser ett senare steg i forskningsprocessen, nämligen när studiens resultat ska bearbetas, tolkas. Här används tolkning i den första betydelsen.

Härmed blir det relevant att undersöka huruvida tolkningen avser praktiken i sig (i termer av att exempelvis förstå avsändarnas utsagor i sig själva eller mottagarens avkodning av dem) eller huruvida det är forskarens tolkning av praktiken (och dessa utsagor) som är av intresse. Mer specifikt innebär detta att denna dimension omfattar två steg; dels vilket fokus forskningsfrågan har, om den ämnar belysa vad avsändaren ansett (den första strategin), hur mottagaren uppfattat något (den andra strategin) eller hur praktiken kan speglas utifrån forskarens specifika frågeställning och teoretiska perspektiv (den tredje strategin), dels vilka strategier som används för att nå svaren på dessa eftersökta frågor. Här riktas intresset mot vad man anser sig behöva för att nå den praktik man vill fånga in, om man tänker sig att praktiken i sig själv blir vetenskap när forskaren samlar in den eller om man föreställer sig att forskaren måste omvandla eller analysera praktiken för att den ska bli vetenskap.

Den första strategin, den avsändarorienterade, skulle kunna representeras av en studie som utgår från hur lärare ser på ett specifikt undervisningsstoff. Tanken här går

⁷ Vi har delvis hämtat denna uppdelning av olika analysplan från Lundquist. I hans modell finns dock ytterligare en nivå, det s.k. informationsplanet (Lundquist 1993:108-112).

tillbaka till klassisk hermeneutik, en föreställning om att det är möjligt att rekonstruera det avsändaren/läraren menar. För att genomföra en sådan rekonstruktion måste dock någon form av bearbetning äga rum. Vi kan här inte gå närmare in på hur en mer utarbetad och medveten väg skulle kunna se ut för att göra denna strategi rättvisa men utifrån en Skinneriansk tradition kan tre moment lyftas: att observera avsändarens samhälleliga och sociala position, att observera språkhandlingens betydelse och att observera betydelsen av de idéer och språkbruk som avsändaren ger uttryck för (se t.ex. Skinner 1998, Hall 1994).

Den andra strategin, den mottagarorienterade, riktar särskild uppmärksamhet på mottagaren. Inom ämnesdidaktiken är givetvis elever generellt sett ofta mottagare i olika klassrums- och undervisningssituationer. Utgångspunkten kan ha betydande relevans inom flera ämnesdidaktiska studier. I samhällskunskapsämnet finns flera moment som behandlar värderelaterade teman. När exempelvis politiska ideologier studeras vet vi att centrala begrepp som förekommer inom flera ideologier är omtvistade (Freeden 2003 kap. 4). En mottagarorienterad strategi kan exempelvis ta sikte på olika grupper av mottagare (elever uppdelade efter exempelvis, klass, kön, etnicitet etc.) för att visa på grupperns olika förståelse för exempelvis fenomen som rättvisa, demokrati mm.

Den tredje strategin, den forskarorienterade, tar avstamp i forskarens egna tolkningssyften. Forskaren utvecklar särskilda analysverktyg som används aktivt på textmaterialet. Ambitionen är inte att i första hand återskapa avsändarens eller mottagarens mening, utan att läsa materialet utifrån en teoretiskt informerad blick och utarbetade analysverktyg. Ett exempel skulle kunna vara att utifrån teori utarbeta några idealtyper som man lägger som ett raster över sitt material. Oavsett avsändarens egna uppfattningar om sina utsagor, kan man då exempelvis komma fram till förekomsten att en viss idéströmning i materialet.

Sammanfattningsvis bryts denna dimension ner till frågan om huruvida tolkningen avser fånga in avsändarens eller mottagarens uppfattningar eller forskarens specifika tolkningssyften.

Analys

Analysen kommer att vara strukturerad utifrån de olika dimensioner som vi diskuterat i metodavsnittet.

Vetenskapsteoretisk ansats

Utifrån underdimensionerna *empirisk, normativ, konstruktiv* och *praxisutvecklande* vetenskapsteoretisk ansats konstaterar vi att underdimensionen *empirisk vetenskapsteoretisk ansats* har en framträdande plats i materialet. Forskningsprojektet är i stor utsträckning inriktade mot att kartlägga, beskriva och sammanfatta samhällskunskapsundervisningens praktiker, vilket tydligt framkommer när utgångspunkter och syften beskrivs. Man vill undersöka ”hur ämnet samhällskunskap framträder i skriftliga prov” (Odenstad 2010:13), ”hur den återkoppling ser ut som ges

i samhällskunskap” (Grönlund 2011: 20) eller hur samhällskunskapslärares provpraxis ser ut och vilka kunskapsformer som gymnasielärare testar i sina skriftliga prov (Jansson 2011: 13).

I flera studier är det vidare specifikt *lärarna* och deras tankar som är centrala och studiernas huvudsakliga ambition består av att kartlägga och beskriva dessa. Man kan t.ex. vara intresserad av samhällskunskapslärares uppfattningar om den egna undervisningen och om den bedömning och betygssättning som lärare utövar (se t.ex. Karlefjärd 2011: 18). Ett sådant fokus beskrivs i en av dessa studier som att man är intresserad av att undersöka: ”hur samhällskunskapslärare på gymnasiet tänker kring sitt undervisningsämne och vad det resulterar i” och vilken ämnesförståelse som lärare alltså ger uttryck för i sitt tal och i sina examinationer (Lindmark 2013: 1). På ett liknande sätt kan man vara intresserad av att: ”synliggöra samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i deras betygsättande arbete” (Karlsson 2010:14) eller hur samhällskunskapslärare tänker på och ser på sin samhällskunskapsundervisning (Sandahl 2011: 11).

Utifrån dessa exempel framkommer att det finns gemensamma referenspunkter mellan denna ansats och den praxisutvecklande underdimensionen. I båda fallen är man särskilt intresserad av praktiken och lärarperspektivet. I motsats till den praxisutvecklade underdimensionen är man här dock främst intresserad av lärarperspektivet *i sig*, och alltså inte explicit i relation till hur detta lärarperspektiv kan skapa förutsättningar för elevers lärande.

I viss utsträckning finns även *normativa* och *konstruktiva* vetenskapsteoretiska ansatser representerade i materialet.⁸ Främst framkommer dessa i studier som undersöker huruvida deliberativt arrangerad undervisning kan sägas stärka manliga yrkeselevers intresse för politik (Forsberg 2011: 12) respektive i vilken utsträckning som innehållet i EU-undervisning kan bidra till politiskt deltagande (Wall 2011: 25). I relation till den första av dessa studier är man t.ex. intresserad av att utarbeta ett alternativt lektionsupplägg som tar avstamp i deliberativa utgångspunkter och sedan utvärdera om ett alternativt lektionsupplägg kan generera ett större intresse för politik bland eleverna i relation till en icke-deliberativ undervisningsform. Här är intresset således tydligt inriktat mot att förbättra undervisningen, att hitta undervisningsformer som kan utveckla praktiken och hitta sätt som kan gynna framtida samhällskunskapsundervisning.

Även en studie om återkoppling omfattas delvis av de normativa och konstruktiva vetenskapsteoretiska ansatserna. I en avslutande del av studien önskar författaren undersöka och diskutera ”hinder och möjligheter till en förändring av återkopplingen i formativ riktning” (Grönlund 2011: 20). Förutom att beskriva hur lärare arbetar med återkoppling diskuteras hur praktiken utifrån rådande forskning om återkopplingens

⁸ I linje med den diskussion som framkom i fotnot fem, kan man här konstatera att en konstruktiv ansats förutsätter en normativ sådan. Man måste veta vad man ser som eftersträvansvärt (den normativa ansatsen) för att kunna säga något om hur detta eventuellt kan uppnås (den konstruktiva ansatsen).

effekter kan förstärkas. På liknande sätt förekommer i en av doktorsavhandlingarna ett delsyfte med en sådan inriktning. Studien avser att ”förbättra sitt (elevernas, vår anmärkning) manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap” (Larsson 2013:26). I dessa fall förväntas således vetenskapens roll även vara att berika eller förstärka praktiken, och forskningens roll är inte enbart att samla in eller kartlägga praktiken.

I relation till den praxisutvecklande underdimensionen blir det vidare relevant att undersöka om det finns någon ansats att förstärka såväl praktiken som vetenskapen utifrån den genomförda forskningsstudien. Vissa förekommande metodologiska grepp klassificerar vi som influerade av en sådan ambition. Kombinationen att använda learning studies med en fenomenografisk ansats är ett sådant sätt där praktiken kan informera såväl det teoretiska fältet i fråga, som lärares samhällskunskapsundervisning på temat rättvisa (Tväråna 2014: 34, 66).

Forskningsdesign

Överlag utmärks materialet av en beskrivande forskningsdesign. Utifrån flera av studiernas syften och fokus blir diskussioner om val av fall, intervjupersoner eller variabler inte speciellt framträdande eller betydelsefulla. Val av skolor eller län görs i linje med detta sällan utifrån några teoretiska eller analytiska kategorier, i flera fall har man snarast studerat de samhällskunskapslärare som legat närmast till hands (se t.ex. Karlefjärd 2011: 40; Lindmark 2012: 45). Samtidigt framträder i andra studier också mer utvecklade diskussioner kring exempelvis val av intervjupersoner. I någon studie användes t.ex. ”ett målinriktat urval ... i syfte att nå maximal variation” (Grönlund 2011: 43, se även Jansson 2011: 34ff.). På liknande sätt diskuteras urvalet av elever och lärare på andra ställen i förhållandevis omfattande utsträckning (Larsson 2011, 2013; Wall 2011: 39-42), samtidigt som man eftersträvar en spridning i materialet (Larsson 2013: 129-133).

Den generella slutsatsen att underdimensionen beskrivande forskningsdesign är framträdande i materialet, skulle kunna ifrågasättas utifrån det faktum att flera studier klassificerar sig som fallstudier. Som framgick av diskussionerna kring de aktuella underdimensionerna tydde användningen av en fallstudiedesign tvärtemot på en mer probleminriktad forskningsdesign. För att uppfylla detta krävs dock att fallen i fallstudien valts ut för att belysa en mer generell teoretisk problematik eller att man på ett särskilt övertygande sätt kan påvisa att det specifika fallet är ett fall av särskilt intresse. I föreliggande studier utgörs fallen dock snarast av empirin i sig och fallen utgörs då t.ex. av speciella delar av en samhällskunskapsundervisning: ”Studien har en fallstudiedesign där fenomenet lärares återkopplingspraxis betraktas som ett fall” (Grönlund 2011: 41), och ”Fallet som studeras är globalisering – som ett fall av samhällskunskap” (Sandahl 2011: 47). Andra exempel är när skolor eller lärare utgör fallen: ”en multipel fallstudie eftersom den studerar olika lärare på olika skolor ...” (Karlsson 2010:30). I dessa diskussioner relateras alltså inte fallet till en övergripande teoretisk kategori och det tydliggörs heller inte på vilket sätt just dessa fall skulle utmana tidigare förståelse kring fältet. Användningen av fallstudiebegreppet ligger således snarare i linje med en mer pragmatisk förståelse av fallstudien som en studie

av enskilda fall i sig (Flyvberg 2006) och exemplen blir ett samlat argument för att studierna trots fallstudieklassificeringen har en beskrivande ansats.

Liknande exempel finns när man diskuterar hur jämförande metoder kan användas. Jämförelsen består då uteslutande av att empiriska resultat kontrasteras (se t.ex. Grönlund 2011: 56). I en mer konventionell användning av en jämförande metod är man intresserad av att förklara förekomsten av ett specifikt fenomen genom att jämföra detta fall med en rad fall där det aktuella fenomenet inte förekommer (se exempelvis King, Keohane & Verba 1994).

I några studier kompletteras en inledande beskrivande del med en mer prövande del, vilket kräver en mer probleminriktad forskningsdesign. Här undersöker man hurvida en bestämd variabel kan tänkas påverka samhällskunskapslärarna och/eller deras undervisning. Detta konkretiseras t.ex. genom att pröva om lärarnas ämnessyner är relaterade till lärarnas individuella bakgrund (Lindmark 2013: 7). Andra exempel är när man undersöker vilka faktorer som påverkar lärarnas arbete med skriftliga prov (Jansson 2011), eller när man vill ”förklara hur skilda nivåer av komplexitet i erfarenhet avgränsar/avgör skilda nivåer av komplexitet i dimensioner av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap” (Larsson 2011:17).

I andra studier framkommer en probleminriktad forskningsdesign mer genomgående, eftersom man här använder sig av en prövande ansats. Man är exempelvis intresserad av att studera hur elevers resonering om rättvisa kan möjliggöras inom gymnasiet samhällskunskapsundervisning (Tvååra 2014: 34). För att hitta förutsättningar för elevers lärande i relation till dessa frågor, utarbetas tre learning studies med tydlig koppling till de aktuella teorierna som på olika sätt förväntas skapa gynnsamma förutsättningar för att utveckla elevers resonering om rättvisa. Här anknyter man till den mer experimentella design som variationsteorin möjliggör vilket stöder klassificeringen av studien som ett exempel på en probleminriktad forskningsdesign.

När påverkan av deliberativ samhällskunskapsundervisning på gymnasieskolans yrkesprogram studeras, används på liknande sätt en hypotesprövande design vilken till sin natur kräver flera steg. Här används bl.a. en panelundersökning där en enkät besvaras före och efter att ett alternativt kursupplägg genomförts i kombination med en experimentell metod med försöksgrupp och kontrollgrupp (Forsberg 2011: 43-45). Vidare kompletteras enkätstudien med en intervjustudie eftersom författaren vill kontrollera om resultaten från den tidigare forskningen kan ha påverkats av den valda datainsamlingsmetoden (Forsberg 2011: 48).

På ett liknande sätt analyseras EU-undervisningen med hjälp av en problematiserande design. Studien innehåller både ett variabelinspirerat- och ett komparativt upplägg (Wall 2011).

Material och materialets kunskapsanspråk

I studierna används olika typer av material som intervjutranskriptioner, enkäter, de dokument och uppgifter som lärare jobbar med och (i liten utsträckning) lektionsobservationer. Oavsett materialtyp aktualiseras frågan om materialets

kunskapsanspråk och vilket ontologiskt plan som man anser att materialet representerar. I relation till underdimensionerna *utsagoplan* och *verklighetsplan*, kan vi konstatera att studierna i betydande utsträckning intresserar sig för verklighetsplanet (se t.ex. Forsberg 2011; Odenstad 2011), och i vissa studier använder man sig också av ett material som kan anses spegla detta. I studien av EU-undervisningen i samhällskunskap är man t.ex. intresserad av om EU-undervisningen kännetecknas av ett inrikes- eller utrikespolitiskt perspektiv (Wall 2011), och för att kunna uttala sig om detta används både enkäter och intervjuer.

Samtidigt noterar vi att det finns exempel på oklarheter kring huruvida det specifika materialet verkligen speglar det verklighetsplan som man är intresserad av eller om man istället använder sig av material som motsvarar utsagoplanen för att på så sätt kunna uttala sig om verklighetsplanet. I en studie om samhällskunskapslärares arbete med betygssättning används delvis intervjudata som inte enbart förväntas representera lärares synsätt, utan även anses kunna beskriva sådant som motsvarar det vi kallar verklighetsplanet. På basis av ett antal intervjuer (7 st) dras slutsatsen att man kan besvara och synliggöra samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i deras betygssättningsrelaterade arbete (Karlsson 2010: 14).

Samma syn på betydelsen av lärares utsagor finns i några studier som önskar pröva påverkan av en viss variabel. I studien som undersöker huruvida samhällskunskapslärares ämnessyner är relaterade till deras individuella bakgrunder (såsom deras upplevda klass- och könstillhörighet) (Lindmark 2013: 7) undersöks detta potentiella samband genom intervjuer med åtta lärare. Detta samband undersöks alltså utifrån lärarnas egna diskussioner om huruvida och på vilket sätt dessa faktorer påverkar eller inte påverkar deras undervisning. Utifrån att ett flertal lärare sagt sig tro att dessa faktorer påverkar undervisningen, når man slutsatsen att dessa faktorer har betydelse för lärarnas undervisning i samhällskunskapsämnet (Lindmark 2013: 106, jmf även s. 164f).⁹

På liknande sätt ses lärarnas syn på vilka ramfaktorer som kan påverka deras provkonstruktioner (Jansson 2011) som en återspeglings av en objektiv verklighet. Inte heller i denna studie görs således någon kontinuerlig distinktion mellan utsagoplanen och verklighetsplanet. Utifrån lärarnas beskrivningar av sina provkonstruktioner dras t.ex. slutsatser om att kursmålen inte tycks ”ha någon större betydelse för prov” (Jansson 2011: 129).

En något skild syn framträder i en studie om återkoppling. Å ena sidan finns här en viss spänning mellan att undersöka ”hur den återkoppling ser ut som ges i samhällskunskap” (Grönlund 2011: 20) och att undersöka ”Vilka uppfattningar om återkoppling [som, vår anmärkning] framträder när lärare talar om sin praktik”

⁹ Denna aspekt skiljer sig något åt i studiens avslutande tredje del. Här analyseras istället bedömningsunderlag och de ämneskonceptioner som kommer till uttryck på realiseringsarenan och därmed finns således en medvetenhet om nödvändigheten av att i analytiskt avseende göra skillnad mellan lärarnas utsagor och lärarnas praktik.

(Grönlund 2011: 21). Å andra sidan förekommer här dock också diskussioner om just skillnaden mellan utsagoplan och verklighetsplan. Här ges t.ex. argument för att materialet ska uppvisa bredd eftersom ett enskilt material inte anses kunna erbjuda fullständiga representationer av verklighetsplanet. Valet att använda sig av såväl kommenterade elevuppgifter som lektionsobservationer och olika typer av intervjuer med lärare motiveras med att det inom området i fråga kan finnas stor diskrepans mellan uppfattningar och verklighet (Grönlund 2011: 44-45, jmf även diskussioner i Wall 2011: 39-40 om materialets kunskapsanspråk).

Tolkning

När det gäller skilda tolkningsstrategier konstaterar vi att en avsändarorienterad tolkning är ofta förekommande. Man är alltså intresserad av att få kunskap om vad avsändaren exempelvis menar, önskar eller vill. I linje med vad som redovisades under dimensionen empirisk vetenskapsteoretiskansats där det generella intresset vetter mot att återspegla lärares tankar, och ovanstående diskussion om att lärares utsagor kan sägas representera verklighetsplanet, förekommer i flera studier en ambition att representera lärarnas röster: ”I undersökningen var det viktigt att lärarnas röster fick komma fram och att materialet fick tala för sig själv” (Sandahl 2011: 51). Trots ambitionen att också se på lärarnas utsagor utifrån begrepp är fokus i huvudsak avsändaren, och forskningen drivs av ambitionen att återspegla avsändarens tankar. Studien önskar ”fånga lärarnas mål och innehåll i undervisningen” (Sandahl 2011: 49, se även Lindmark 2013: 1, 7).

I denna typ av ingång anses kunskap vidare kunna utvinnas närmast direkt ur lärarnas tal. Intervjuerna anses således snarast *i sig* kunna blottlägga de eftersökta uppfattningarna: ”Intervjuerna syftar till att synliggöra lärarnas uppfattning om denna undervisning och bedömning, vilket leder till att det är lärarnas uppfattningar som står i centrum” (Karlefjärd 2011: 40). Få diskussioner förekommer således om behovet av tolkning av olika utsagor, och när sådana diskussioner finns (se t.ex. Odenstad 2010: 66) görs det inte för att utveckla en mer forskarorienterad tolkningsstrategi. Istället uttalas en strävan att ”tolkningen fokuserar på texten och dess lexikala betydelse. Det är ... proven som ska få tala” (ibid.). Att vara intresserad av att nå lärarnas egentliga uppfattningar och att sträva efter att i största möjliga utsträckning återspegla dessa kan vara ett relevant syfte, men som nämnts tidigare förutsätter en kvalificerad användning av denna strategi bl.a. att man tar hänsyn till avsändarens samhällliga och sociala position och att man observerar språkhandlingens betydelse.

När EU-undervisning respektive deliberativt arrangerad undervisning undersöks (Forsberg 2011; Wall 2011) är anslaget annorlunda. Också här används visserligen intervjumetoden, men här intervjuas elever och lärare för att man ska kunna *analysera* deras utsagor. I samband med tolkningen av lärares utsagor om EU-undervisning är anslaget explicit tolkarorienterat, det handlar om: ”vad budskapet uttrycker för tolkaren” (Wall 2011:38). På liknande sätt är ambitionen i studien om deliberativ undervisning inte att utröna vad eleverna egentligen menar eller hur de uppfattat ett specifikt politiskt budskap, utan att relatera deras utsagor i förhållande till ett

analysverktyg för att därmed kunna uttala sig om den specifika fråga som forskaren är intresserad av. Utifrån deras tal om politik vid två skilda tillfällen är syftet att fastställa om deras syn på politik förändrats utifrån forskarens analysverktyg.

På liknande sätt förekommer också den forskarorienterade tolkningsstrategin i studier med fenomenografisk ansats. I samband med att kritiskt tänkande respektive elevers resonemang om rättvisa analyseras, utvecklas analysram som möjliggör forskarorienterade tolkningar (Larsson 2013: 195; Tväråna 2014).

Resultat

Inledningsvis noterar vi en betydande skillnad inom materialet i relation till hur det kan klassificeras utifrån dimensionerna. Vi har i analysen bl.a. lyft fram exempel på en konstruktiv- och praxisutvecklande vetenskapsteoretisk ansats. I materialet finns också exempel på en problematiserande forskningsdesign och forskarorienterade tolkningsstrategier.

Materialet i stort uppvisar emellertid ett annat huvudsakligt mönster. Mot bakgrund av analysen ovan konstaterar vi att de analyserade studierna till övervägande del utgår från en empirisk vetenskapsteoretisk ansats där fokus ligger på att redogöra för olika aspekter av samhällskunskapslärares yrkesutövning. I linje med en sådan tendens noterar vi också att studiernas forskningsdesign motsvarar vad vi klassificerat som beskrivande utgångspunkter. Det betyder att man i studierna i liten utsträckning exempelvis utvecklat mer experimentella designer eller prövat specifika förklaringsvariabler. Ett explicit intresse finns för att lyfta fram empirin och därmed också samhällskunskapslärares arbete och verklighetsbeskrivningar. Denna tendens påverkar också klassificeringen av dimensionen material och materialets kunskapsanspråk. I relation till denna dimension framkommer att kunskap om hur samhällskunskapslärares arbete verkligen ser ut kan nå genom lärares egna utsagor. Genom att, via exempelvis intervjuer, fråga lärare hur de uppfattar vissa aspekter av sin yrkesutövning anser man sig nå information om hur denna verklighet ”faktiskt är”. Mot bakgrund av förekomsten av dessa underdimensioner är det inte heller förvånande att en avsändarorienterad forskningsstrategi är vanligt förekommande. Utifrån ett starkt fokus på beskrivningar av, och intresse för, lärare och deras uppfattningar, ter det sig logiskt att man är intresserad av att nå och avspeglar lärares olika uppfattningar.

Den framväxande samhällskunskapsdidaktiken förefaller alltså till stor del vara inriktad mot att kartlägga, beskriva och undersöka hur samhällskunskapslärares praktik ser ut. Resultatet kan delvis förstås av att en betydande del av materialet kommer från den nationella forskarskolan i samhällskunskapsdidaktik, och att en av forskningsinriktningarna inom denna är just en ”forskningstematisk inriktning på lärares arbete ur ämnesdidaktiskt perspektiv” (Karlstad Universitet 2012, jmf även Lödén 2012). I relation till denna forskningstematiska inriktning i materialet framstår resultatet kanske inte som speciellt förvånande, men ambitionen är här också att visa på vilken typ av forskning som har bedrivits utifrån ett sådant fokus. Att forskningsinriktningen i sig uppvisar betydande intresse för lärare bestämmer inte på

förhand på vilket sätt som studierna av lärarna bör ske på och vilka metodologiska val som bör ligga till grund för denna typ av forskning.

En mer teoretiskt grundad förståelse för detta resultat kan man möjligtvis hitta i den ämnesdidaktiska teoretiska diskussionen. Vårt resultat ligger nämligen väl i linje med aktuella och centrala teoretiska diskussioner kring ämnesdidaktikens grund och utgångspunkter. I en frekvent citerad bok om ämnesdidaktik beskrivs t.ex. att: ”En lärares didaktiska reflektion är ingen empiri, det är vetenskaplig verksamhet i sig i den meningen att den bygger på systematiskt vetande både om ämnet och om undervisning” (Bronäs & Runebro 2010: 26). Härmed tycks forskningens huvudsakliga roll vara att samla upp och sprida de didaktiska reflektioner som framkommer i praktiken. Fältets ambitioner består således av att finna ämnesrelevanta principer vilka antas kunna ” hittas i lärares praktiska verksamhet” (Bronäs & Runebro 2010: 28). Utifrån en sådan utgångspunkt tenderar lärarnas beskrivning av ämnet också bli det som ämnet egentligen är och bör vara – vi intervjuar lärarna för att vinna kunskap, för att få reda på hur något förhåller sig. Denna kunskap ses som i det närmaste sann och ingenting som ska problematiseras eller analyseras.

Vi tror dock att samhällskunskapsdidaktiken i allmänhet, och dess användning inom lärarutbildning i synnerhet, kan och bör ha en agenda som går utanför ovanstående utgångspunkter kring att samla in lärares uppfattningar om den rådande praktiken och att fältet följaktligen bör intressera sig för en bredare uppsättning av forskningsprojekt. Vi ser härigenom möjligheter till en förstärkning i metodologiskt hänseende och en ökad relevans för verksamma lärare till följd av en breddad forskningsagenda. I den avslutande diskussionen önskar vi peka på hur en sådan breddad forskningsagenda kan se ut samt vilka potentiella vinster som då kan erhållas.

Slutdiskussion

Ovan har vi lyft fram betoningen inom den framväxande samhällskunskapsdidaktiken på att förstå lärande och undervisning ur ett lärarperspektiv (jmf Kelly 2003: 3). Detta fokus har genererat en rad viktiga vetenskapliga bidrag som tidigare inte kommit fram inom den bredare utbildningsvetenskapliga forskningen. Utifrån en sådan betoning har vi även givits en första viktig fingervisning om vilken typ av vetenskapliga arbeten som kan bedrivas inom ramen för lärarutbildningen och de ämnesdidaktiskt inspirerade examensarbetena. En fråga som lärarutbildare i en svensk kontext annars fått lite vägledning om.

Genom att lyfta fram en empirisk vetenskapsteoretisk hållning, en avsändarorienterad tolkning och en beskrivande forskningsdesign utifrån material som fokuserar på utsagoplanet, har denna forskning visat på hur man kan teoretisera och fördjupa kunskapen kring praktisknära dilemman som lärare står inför. Studierna har även belyst en rad ämnesspecifika problem som inte observerats inom mer allmäntdidaktiska studier. Detta kan t.ex. handla om samhällskunskapsämnets specifika roll iförhållande till värdegrundsuppdraget och möjligheter att inkorporera dessa delar

i den summativa bedömningen. Dessa slutsatser måste även sägas vara till gagn för verksamma lärare som vill utveckla förståelsen för sitt eget ämne.

Vidare innebär denna forskning också ett viktigt erkännande av att lärare besitter specifik kunskap. Inom lärarprofessionen finns en typ av praktisk kunskap som vi endast kan identifiera genom att rikta ökad uppmärksamhet mot det arbete som lärare genomför i sina yrkesliv. En sådan hållning är också ett uttryck till förmån för en mer jämlik maktrelation; lärare blir således inte bara ett forskningsobjekt utan även en legitim röst inom denna forskning.

Betydelsen av att på dessa sätt lyssna på lärarnas röster och förmedla lärarnas perspektiv blir också viktig utifrån existerande tongivande utbildningspolitiska diskurser kring lärare som ett problem inom rådande utbildningssystem (jmf Sjöberg 2010; Thomas 2011; Clarke 2012). I dessa diskurser, såväl som i en rad olika utbildningspolitiska reformer, framställs läraren som någon som behöver disciplineras, hanteras och styras. I ljuset av detta blir det alltså betydelsefullt att lärares perspektiv kommer fram och tillåts vara med och forma den forskning som sker om lärares verklighet.

De anammade utgångspunkterna har således både genererat viktig kunskap och utmanat en rad maktbemängda diskurser. Samtidigt ser vi dock möjligheter för den framtida samhällskunskapsdidaktiska forskningen att bli än mer inflytelserik samtidigt som den kan ge svar på andra typer av frågor till följd av en breddad forskningsagenda. Denna väg framåt till följd av en breddad forskningsagenda kommer nedan att beskrivas i termer av en ökad anknytning till vetenskapsteoretiska diskussioner, vikten av nya frågeställningar och ett ökat fokus på att utveckla praktiken.

För det första menar vi att såväl den samhällskunskapsdidaktiska forskningen som de framtida samhällskunskapsdidaktiska examensarbetena bör sträva efter att än tydligare synliggöra de grundläggande vetenskapsteoretiska utgångspunkterna. Vad innebär det att tydligt ta avstamp i empirin, i vilken utsträckning kan denna empiri enbart sägas ”tala för sig själv” och vilken typ av kunskap producerar vi med en sådan forskningsansats? Denna typ av frågor är centrala inom vetenskapsteoretiska debatter och de metodologiska svårigheter som är förbundna med dessa utgångspunkter är välkända (se t.ex. Bryant 2009; Thayer-Bacon 2003; Kelle 1995). Om man trots detta önskar fortsätta den forskningstradition som denna artikel belyst och som tycks vara rådande inom den samhällskunskapsdidaktiska forskningen bör man därför i större utsträckning motivera varför de traditionella invändningarna mot dessa ambitioner och utgångspunkter inte är relevanta när det kommer till just detta fält och peka på vad fältet vinner på att trots allt vidmakthålla dessa utgångspunkter.

Dessa invändningar aktualiseras inte minst mot bakgrund av den vetenskapsteoretiska debatt som finns kring strikt induktiva forskningsstrategier. Risker att hamna i det som benämns ”naive empiricism” har nämligen lett till att även grounded theory-forskare idag börjar lämna denna ingång till förmån för en mer abduktiv forskningsstrategi (Thornberg 2012). T.ex. har den s.k. konstruktivistiska grounded theory-ingången understrukit att data inte enbart kan samlas in, utan den är

alltid skapad av forskaren och således även färgad av hens perspektiv och ståndpunkter (jmf. Charmaz 2008).

När det sedan gäller den andra utvecklingsmöjligheten, vikten av nya frågeställningar, menar vi att det trots potentiella metodologiska svårigheter finns goda grunder för att öka spännvidden inom den samhällskunskapsdidaktiska forskningen. Genom att arbeta med andra utgångspunkter och metodologiska val kan man ställa andra frågor till sin empiri och angripa aktuella samhällsvetenskapliga teman från andra håll. Genom att i större utsträckning exempelvis integrera en konstruktiv- och praxisinriktad vetenskapsteoretisk ansats med en experimentell forskningsdesign kan man som forskare ställa andra frågor om t.ex. demokratiundervisningen än enbart deskriptiva sådana (se exempelvis Andersson 2012).

Vidare exempel på denna typ av alternativa metodologiska val och forskningsagendor kan vara att arbeta mer med frågor om urval, och genom att använda exempelvis ”least-likely-cases” eller liknande öka möjligheterna att stärka sina slutsatser. Om man efter intervjuer med lärare på kommunala skolor kan se att även dessa lärare tenderar att se sig själva som marknadsförare, kan man med större säkerhet uttala sig om utbredningen av marknadsorienterade diskurser inom skolvärlden även om antalet lärare som man intervjuat är begränsat (jmf Fredriksson 2011). Om ett visst utfall alltså uppkommer även i situationer där vi vid första anblick inte förväntar oss att se dessa, kan den teoretiskt härledda föreställningen anses få ett starkt stöd även om denna inte testats på ett sätt som kan garantera en möjlighet till statistisk generalisering (George & Bennett 2005: 121). En annan möjlighet är att i större utsträckning utarbeta mer specifika urvalskriterier. Ett strategiskt urval beskrivs ofta som centralt i kvalitativa studier med exempelvis ett mindre antal intervjupersoner. Det är utifrån synnerligen väl genomtänkta urvalskriterier som man kan öka det begränsade materialets möjligheter att synliggöra olika erfarenheter och perspektiv.

Vi är medvetna om att denna typ av mer positivistiska angreppssätt är behäftade med en rad problem som är såväl betydande som väldokumenterade (exempelvis de problem som är knutna till studier med kausalitetsanspråk eller studier som bygger på få fall och många variabler). Vi tror ändå inte att lösningen är att helt avskärma sig från vetenskapliga anspråk som går utöver en beskrivande ansats. Det bör alltså enligt oss finnas utrymme för alternativa forskningsansatser där man trots samhällskunskapernas inbyggda svårigheter försöker hantera dessa på bästa sätt utifrån givna förutsättningar.

Förutom att man på dessa sätt möjliggör andra typer av forskningsfrågor, tror vi även att dessa exempel på en förändrad forskningsagenda skulle kunna öka möjligheten till dialog och utbyte med forskare som potentiellt sett skulle vara intresserade av att delta i ämnesdidaktiska- och samhällskunskapsdidaktiska diskussioner. Tidigare forskning har visat på att förekomsten av ämnesteoretiker inom det ämnesdidaktiska fältet varit ringa (se t.ex. Olsson 2009 i Grönlund 2011), och en förhoppning är därmed att fler ämnesteoretiker med intresse för frågor om lärande och undervisning kan introduceras till fältet genom den bredare uppsättningen

forskningsfrågor och genom metoddiskussioner som ligger mer i linje med vad som förekommer inom de samhällsvetenskapliga fälten i övrigt.

När det avslutningsvis, för det tredje, kommer till frågan om ett ökat fokus på att utveckla praktiken borde fältet uppvärdera samhällskunskapsdidaktikens inneboende förändringspotential. Om man uteslutande håller fast vid den forskningsinriktning som hittills varit rådande finns annars en risk att man ”fastnar i praktiken”. Genom att i stor utsträckning begränsa sig till att beskriva lärares verklighet riskerar forskningen att inte erbjuda verksamma lärare några nya perspektiv. Om forskningen främst intresserar sig för att reproducera och återberätta de synsätt som redan finns inom lärarprofessionen blir frågan i förlängningen varför det behövs någon forskning överhuvudtaget om denna kunskap redan finns hos lärare. Respekten för de praktiserande lärarna kan utifrån ett sådant perspektiv ses som ett dubbeleggat svärd; å ena sidan är det viktigt att dessa röster lyfts fram som en viktig källa till kunskap, men å andra sidan bygger ett allt för stort fokus på dessa röster även in begränsningar för vilken kunskap som kan produceras.

I linje med det som beskrivits som kärnan inom den ämnesdidaktiska forskningen, nämligen att ”kunna föreskriva och söka kriterier för bättre och sämre undervisning” (Bronäs & Runebro 2010: 25), menar vi således att den samhällskunskapsdidaktiska forskningen bör bli mer inriktad mot att även problematisera empirin snarare än att enbart beskriva den. En sådan förskjutning skulle ligga i linje med den definition av det historiedidaktiska fältet som exempelvis den norska historiedidaktikern May-Brith Ohman Nielsen presenterat. Ohman Nielsen beskriver hur ämnesdidaktikens roll är att diskutera och reflektera över vad ett ämne är i förhållande till vad det skulle kunna vara samt borde vara (Ohman Nielsen 2004: 213). Vidare betonar författaren hur ämnesdidaktiken bör ha ett tydligt ämneskritiskt- och samhällskritiskt förhållningssätt vilket tydliggör ämnesdidaktikens koppling till en problematiserande hållning, samt fältets potential för att i betydande utsträckning intressera sig för ett ämnes möjliga utveckling snarare än ämnets nuvarande utformning.

Att överskrida den strikt beskrivande hållningen blir vidare inte minst viktigt eftersom västerländska skolkulturer ofta utmärks av en stark tilltro till sin egen verksamhet. Lärare tenderar att utgå ifrån att den egna undervisningsformen är optimal trots svaga belägg för att denna verkligen är bästa vägen till lärande (Carlgren 2011: 68f.). Att endast reproducera dessa utgångspunkter uppmanar således inte till att generera den ”sökande, reflekterande och prövande kultur” som efterfrågats av exempelvis praxisnära skolforskare (Carlgren 2011: 69).

Även om lärare har betydande kunskap om sitt fält, vilket skolforskningen hittills i liten utsträckning lyft fram, är det alltså inte orimligt att föreställa sig att även denna grupp gynnas av att få sina uppfattningar och utgångspunkter ifrågasatta, analyserade och problematiserande. Att anlägga ett mer kritiskt perspektiv på lärares praktik ska självfallet inte förväxlas med att kritisera lärare och deras undervisning, snarare handlar det om att erbjuda lärarprofessionen alternativa synsätt och argument mot vissa förgivettagna praktiker. Rimligen finns behov av att kritiskt granska även undervisningspraktiker inom grund- och gymnasieskolan på samma sätt som man t.ex. gör i relation till lärare på högskolenivå. Inom forskning kring lärare på högskolenivå

har man problematiserat hur lärare oreflekterat tenderar att utgå från vissa etnocentriska beskrivningar av rådande samhällen och hur kvinnor och kvinnors perspektiv i stor utsträckning negligerats inom en stor del av de rådande samhällsvetenskaperna (se t.ex. de los Reyes 2007). Att identifiera sådana inslag i undervisningen innebär inte att enskilda akademiker kritiserar, snarare handlar det om att peka på underliggande strukturer eller normer som kan påverka den enskilda undervisningssituationen på ett negativt sätt. Att belysa strukturers negativa inverkan blir också ett sätt att lyfta fram behovet av förändring.

Avslutningsvis hoppas vi att den typ av breddade forskningsagenda som vi här föreslagit kan producera en alternativ typ av kunskap. En praktikutvecklande kunskap som också har ett större fokus på metodrelaterade frågor för att hantera de metodologiska utmaningar som vi pekat på i förhållande till den rådande samhällskunskapsdidaktiska forskningen. Därigenom gynnas enligt oss framväxten av ett forskningsfält som kan hantera fler frågor och som kan vara än mer relevant såväl för lärare, lärarstudenter som forskare.

Referenser

Andersson, Klas (2012). *Deliberativ undervisning*. En empirisk studie. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bergström, Göran & Boréus, Kristina /red/ (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, Göran & Ekström, Linda (2015). Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken. I *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 15:1.

Boréus, Kristina (1994). *Högervåg – Nyliberalism och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969-1989*. Stockholm: Tiden.

Broman, Anders (2009). *Att göra en demokrat. Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad University Studies 2009:41.

Bronäs, Agneta & Runebou, Niclas (2010). *Ämnesdidaktik. En undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts.

Bryant, Antony (2009). Grounded theory and pragmatism: The curious case of Anselm Strauss. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(3).

Carlgren, Ingrid (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning. I *Forskning om undervisning och lärande*, 5, s. 64-79.

Charmaz, Kathy (2008). Constructionism and the grounded theory method. I Holstein, James och Gubrium, Jaber (red.) *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press. S. 397-412

Christensen, Spanget, Torben (2011). Samfundsfag et senmoderne fag? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social science Education*, 1. S. 1-25.

Clarke, Matthew (2012). Talkin' 'bout a revolution: the social, political and fantasmatic logics of education policy. *Journal of Education Policy*, 27:2, 173-191.

Cobb , Paul et.al. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32 (1).

De los Reyes, Paulina (2007). *Att segla i motvind: en kvalitativ undersökning om strukturell diskriminering och vardagsrasism i universitetsvärlden*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

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

Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34(0), 12-25

Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos

Eckstein, Harry (1975). Case study and theory in political science. In Greenstein, Fred & Polsby, Nelson (Eds.), *Handbook of political Science* (Vol. 7, 79-137). Reading, MA: Addison – Wesley.

Esaiasson, Peter, Giliam, Mikael, Oscarsson, Hans & Wägnerud, Lena (2002). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts AB.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, Vol 12 nr. 2.

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

Fredriksson, Anders (2011). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Freedon, Michael (2003). *Ideology. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

George, Alexander & Bennet, Andrew (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Mit Press.

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

Hall, Stuart (1994). “Encoding/Decoding”, i Graddol, D. & Boyd-Barret, O. (red.), *Media Texts: Authors and Readers*, London: Open University Press.

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

Jarl, Maria (2004). *En skola i demokrati? Föräldrarna, kommunen och dialogen*. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

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

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

Karlsson, Annika (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)

Kelle, Udo (1995). Theories as heuristic tools in qualitative research. I Maso, Ilja et al. (red.), *Openness in research: The tension between self and other* Assen: van Gorcum. s. 33–50.

Kelly, Anthony (2003). Research as Design. I *Educational researcher*, Vol. 32(1), s. 3-4.

King, Gerry, Keohane, Robert & Verba, Sidney (1994). *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton: Princeton University press

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

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

Lo, Mun, Ling (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Göteborgs universitet.

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

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

Nielsen Ohman, May-Brith (2004) Historiebevissthet og erindringsspor – Undervisnings- og forskningserfaringer fra arbeid med begrepsrelasjoner i historielærerutdanning og praksisveiledning. I Ahonen, Sirkka et al (red.) *Hvor går historiedidaktikken?*. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet.

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

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

Olsson, Roger (2009). ”Översikt och ett försök till analys av svensk forsknings- och utvecklingsarbete i samhällsdidaktik”. Paper presenterat vid konferensen *NOFA 2 Den anden Nordiske Fagdidaktikkonference* Middelfart 13-15 maj

Runesson, Ulla (2011). ”Lärares kunskapsarbete – exemplet learning study”. I *Forskning om undervisning och lärande*, 5, s.7-17.

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

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

Sjöberg, Lena (2010). “Lärarprofessionalism på glid – performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy”. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), s. 18-32.

Skinner, Quentin 1988, ”Meaning and understanding in the history of ideas”, Tully, J. (red.), *Meaning and context. Quentin Skinner and his Critics*, London: Polity Press.

Skolverket, (2013). Alla Skolor ska bli bra skolor.

Thomas, Sue (2011). ”Teachers and public engagement: an argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere”. I *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:3, s. 371-382.

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

Tväråna, Malin (2014). *Rikare resonemang om rättvisa. Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* Stockholm: Stockholms universitet.

Thayer-Bacon, Barbara (2003). Pragmatism and feminism as qualified relativism. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 417–438.

“ATT LYSSNA PÅ LÄRARNÄ” – EN METODOLOGISK UTMANING
Göran Bergström & Linda Ekström

Van den Aker, Jan, Gravemeijer, Koeno, McKenney, Susan & Nieveen, Nienke
(2006). *Educational design research*. London: Routledge.

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