

Lärarstudenters ekonomididaktiska kunskapsutveckling i samhällskunskap

Niclas Modig



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2017:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2017:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Lärarstudenters ekonomididaktiska kunskapsutveckling i samhällskunskap

Niclas Modig

Faculty of Arts and Social Sciences/ Department of Political, Historical, Religious and Cultural Studies/ Centre for Social Science Education

Abstract: The focus of this article is on how civics/social studies student teachers develop in their ability of transforming theoretical knowledge into pedagogical content knowledge (PCK). It does so by exploring how the student teachers transform economic theory into teaching economics to pupils in primary, secondary, and upper secondary education. The study draws its findings and conclusions on qualitative in-depth interviews with four student teachers in civics/social studies. The main conclusions are that the student teachers develop PCK like a process depending on theoretical and practical studies, and that they develop both didactical skills and knowledge that influence their teaching. However the study also shows that the student teachers' individual PCK are rather weakly developed after taking the courses. One further conclusion is that the topic of economics is perceived to be difficult to teach, however the 'difficulty', lies within the many concepts used and how these are interrelated with each other. As a result of these findings the article discusses the role of using threshold concepts in the context of teaching and learning economics.

KEYWORDS: CIVICS, SOCIAL STUDIES, ECONOMICS, DIDACTICS, PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE, STUDENT TEACHERS, TEACHER EDUCATION, TRANSFORMATION.

About the author: Niclas Modig works at the teacher education program at Karlstad University and teaches social science. He is also connected to the Center for Social Science Education (Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, CSD) as a licentiate candidate in pedagogical work.

Inledning

Svensk forskning visar att ämneslärarstudenter i samhällskunskap har bristfälliga ekonomikunskaper som gör att de undviker att undervisa på området i samband med verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och senare som nytexaminerade. Även mer erfarna ämneslärare efterfrågar djupare kunskaper i ekonomi (Bernmark-Ottosson, 2009, s. 75). En liknande problematik syns längre ner i åldrarna där klasslärare vittnar om svårigheter att undervisa om ekonomi (Kristiansson, 2014, s. 222). Detta sker trots att ekonomi är ett ämnesinnehåll som samhällskunskapslärare förväntas behärska och som utgör en betydande del av det centrala innehållet i samhällskunskap i såväl grundskolan som i gymnasiet (Skolverket, 2011a, s. 200–204; Skolverket, 2011b, s. 144, 150–151).

Situationen är inte unik för Sverige. I Finland, där samhällskunskap blev ett självständigt skolämne i början av 2000-talet, har lärarna som undervisar i samhällskunskap ofta historia som huvudämne och samhällskunskap som andraämne. Det innebär att samhällskunskapslärare ofta har grunda kunskaper inom samhällskunskap (Löfström, Virta & van den Berg, 2010, s. 7–8). Föga förvånande upplever samhällskunskapslärare i Finland ett stort behov av fortbildning och behovet av fortbildning inom just ekonomi är akut (Löfström & van den Berg, 2013, s. 64–65). Blickar man utanför Norden har forskning funnit att amerikanska lärares kunskaper om ekonomiundervisning tydligt påverkar vad elever lär sig samtidigt som samhällskunskapslärare som ofta ansvarar för ekonomikurser på gymnasiet själva tagit få ekonomikurser (Miller & VanFossen, 2008, s. 299). Det finns härmed en risk att elever lär sig ekonomi på svaga ämnesmässiga grunder.

Bristfällig ekonomiundervisning i samhällskunskap kan få negativa konsekvenser för människors förmåga att hantera den egna ekonomin och för individens förmåga att fatta kloka beslut om ekonomi på samhällsnivå. Det kan också inverka negativt på samhällets förmåga att utbilda kvalificerade ekonomer då det kan antas att de kunskaper studenter har med sig in till ekonomiutbildningar påverkar hur väl de lyckas med ekonomistudierna. I nyhetsrapportering från både USA och Storbritannien antyds t.ex. att ekonomistudenter kommer ut från ekonomiutbildningar med bristande ekonomiska kunskaper (Davies & Mangan, 2007, s.711–712).

Detta gör det angeläget att studera hur samhällskunskapslärarstudenter utvecklar kunskaper att undervisa om ekonomi för grundskole- och gymnasieelever. Davis (2003) och Kind (2009) menar att ämnesspecifika teoretiska kunskaper är en förutsättning för att utveckla ämnesdidaktiska kunskaper och denna artikel handlar om hur fyra samhällskunskapslärarstudenter utvecklar förmågan att transformera nationalekonomisk ämnesteorier till undervisning i samband med deras högskoleförlagda och praktikförlagda studier.

Shulman (1986) introducerade begreppet Pedagogical Content Knowledge (PCK) – som kan översättas till pedagogisk innehållskunskap/ämnesdidaktisk kunskap – och definierar det som den kunskap som “goes beyond knowledge of subject matter per se to the dimension of subject matter for teaching.” (Shulman, 1986, s. 9) Han vidareutvecklar resonemanget och menar att transformation av ett ämnesinnehåll sker

utifrån en lärares kunskapsbas. Inom kunskapsbasen intar PCK en särskilt intressant position då den rymmer kunskaper som är unika för lärare (Shulman, 1987). Det rör sig om en speciell lärarkompetens innehållande en fusion av framförallt ämnesteoretisk och pedagogisk kunskap som gör det möjligt för deras elever att lära sig det lärarna avser med sin undervisning.

Då lärarstudenter tycks undvika att undervisa om ekonomi inom ramen för samhällskunskap är det angeläget att undersöka hur PCK om ekonomiundervisning utvecklas hos samhällskunskapslärarstudenter. Sådan forskning kan bidra till att samhällskunskapslärarstudenter får ett verktyg att använda för att kunna beskriva och förstå den egna ämnesdidaktiska utvecklingen. Forskningen kan också bidra till att lärarutbildare får en djupare förståelse av hur PCK om ekonomiundervisning utvecklas hos studenterna. De ges därmed möjlighet att utforma lärarutbildningen så att den anpassas för att möta studenternas utmaningar med ekonomiundervisning. Detta mynnar ut i en för artikeln övergripande frågeställning:

- Hur utvecklas samhällskunskapslärarstudenters PCK om ekonomi i samband med nationalekonomiska teoretiska studier och praktiska studier?

Forskningsläge och teoretisk bakgrund

Johansson (2009) har studerat hur 13 svenska lärosäten organiserat samhällskunskapsutbildningen för blivande ämneslärare genom att analysera kursplaner och litteraturlistor och funnit att de akademiska disciplinerna statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi dominerar ämnet. Han bekräftar därmed föreställningen om att samhällskunskapsämnet kan sägas bestå av tre bärande discipliner: statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi (jfr. Bernmark-Ottosson, 2009, s. 75; Vernersson, 1999, s. 53–63; Karlefjärd, 2011, s. 40; Wall, 2011 s. 160). Inom nationalekonomin visar det sig vara vanligt att blivande samhällskunskapslärare undervisas i mikro- och makroekonomi fördelade på 7,5 högskolepoäng (hp) vardera (Johansson, 2009 s. 3–4, 13–19). Den akademiska disciplinen utgör alltså grunden för de ämnesteoretiska ekonomistudier som samhällskunskapslärarstudenter bedriver och som de sedan ska transformera till skolämnet samhällskunskap.

Nationalekonomiämnet fokuserar på hushållning med knappa resurser utifrån frågorna: vad produceras, hur går produktionen till och för vem sker produktionen? Ämnet är vanligtvis uppdelat i mikroekonomi, som fokuserar enskilda marknader samt olika ekonomiska system och makroekonomi som fokuserar hela samhällsekonomin (Bergh & Jakobsson, 2014, s. 25). Ämnet uppfattas också ofta svårt på grund av att det är begreppstätt och utifrån att ekonomiska resonemang utgår från abstrakta teorier och modeller (Eklund, 2010, s. 13). Enligt Bergh (2005) kan en del av de upplevda svårigheterna bottna i missförstånd, t.ex. att modeller enbart uppfattas som grova förenklingar av en annars komplex verklighet och att poängen med en modell, att kunna säga något utifrån avgränsade fakta, förbises (Bergh, 2005, s. 44, 49). Den ekonomiundervisning som blivande samhällskunskapslärare får under utbildningen

domineras alltså av nationalekonomisk ämne teori som upplevs svår och som dessutom ofta missuppfattas. Löfström & van den Berg (2013) menar att ekonomiundervisningen inom samhällskunskap borde ges ett vidare perspektiv och fokusera på vad syftet är med ekonomisk aktivitet och på vilka mål och medel medborgare har när de individuellt och kollektivt deltar i ekonomiska aktiviteter. För att det ska vara möjligt krävs att politiska, sociologiska och historiska perspektiv lyfts in i ekonomiundervisningen (Löfström & van den Berg, 2013, s. 65).

Men att enbart ha ämne teoretiska kunskaper räcker inte för att kunna undervisa och Shulman (1987) föreslår en bas av flera integrerade kunskaper som han menar att lärare behöver för att kunna undervisa. Förutom ämne teoretiska kunskaper behöver en lärare ha allmänpedagogiska kunskaper, läroplansteoretiska kunskaper, pedagogiska innehållskunskaper/ ämne didaktiska kunskaper (PCK), kunskaper om elever och deras karakteristika, kunskaper om undervisningens sammanhang och kunskaper om undervisningens mål, syften och värden. Inom kunskapsbasen intar PCK en central position genom att fungera som en slags syntetiserande kunskap av övriga delar där framförallt lärarens förmåga att sammansmälta ämne kunskaper och pedagogiska kunskaper framhävs som centralt för elevernas lärande (Shulman, 1987, s. 225–228) tillsammans med kunskaper om vad i ett ämne som gör det svårt respektive lätt att lära (Shulman, 1986, s. 9). Att ha ämne teoretiska kunskaper i sig är alltså inte det samma som att ha ämne kunskaper för undervisning. Istället måste lärares personliga förståelse av ett ämne transformeras för att kunna leda fram till undervisning.

Att närma sig frågan om lärares ämne undervisning utifrån lärares kunskapsbas och PCK har framhävts som en fruktbar ansats (jfr. Kind 2009; Loughran, Mullhall & Berry 2004; Nilsson & Loughran 2012). Samtidigt har den inte varit fri från kritik. Deng (2007), exempelvis, menar att Shulmans (1986) PCK-begrepp bygger på två antaganden, dels att akademiska discipliner är den primära källan till de ämnen som undervisas i skolan, dels att lärare i klassrummet transformerar den akademiska disciplinen till ett skolämne. Detta innebär att transformation av ett akademiskt ämne till ett skolämne i huvudsak blir en pedagogisk uppgift för en enskild lärare. Deng menar att Shulman därmed förbiser att transformationen av ett ämne till ett skolämne är en mycket komplex process och att skolämnet också i hög grad konstrueras i en politisk miljö på läroplansnivå (Deng, 2007, s. 282, 290).

Trots det kan Shulman placeras inom det som brukar kallas amerikansk läroplanstradition vilken intresserar sig för frågor om undervisnings- och lärandemål, innehåll, undervisningsformer, teorier om lärande samt utvärdering av kunskapsresultat. Men till skillnad från tysk didaktik vilande på en bildningstradition med avstamp i vad- och varför-frågan tar amerikansk läroplanstradition utgångspunkt i hur-frågan (Wahlström, 2015, s. 106–107; Sjöholm, Kansanen, Hansén & Kroksmark, 2017, s. 54).

Den amerikanska läroplanstraditionen, vilken Shulman tillhör, har alltså fokuserat undervisningens organisation och en läroplan kan med en sådan utgångspunkt uppfattas som något av en manual för undervisning konstruerad av ämne experter vid universitet. Men Shulman (1987) nyanserar den bilden när han beskriver transformation som en process i vilken läraren ska förhålla sig kritiskt till texter, strukturer och syften i ämne innehållet (Shulman, 1987, s. 236).

PCK har använts och diskuterats av många forskare och störst genomslag har det fått inom ämnesdidaktisk forskning i naturvetenskapliga ämnen och matematik. En av de mera citerade varianterna av PCK är Magnussons, Krajciks & Bokos modell från 1999 (Gess-Newsome, 2015, s. 28). De ser PCK som en speciell lärarkunskap innehållande kunskap om: syften och målsättningar med ämnet, läroplanen, elevers förståelse av ämnet utifrån begreppsuppfattning och delar de upplever svåra, bedömning och undervisningsstrategier (Magnusson, Krajcik & Boko, 1999, s. 97–110). Men även om modellen använts och citerats frekvent så har det inom den naturvetenskapliga ämnesdidaktiska forskningen funnits behov av att renodla den. Naturvetenskapliga forskare har därför tagit fram en förfinad modell som de kallar *Teacher's professional knowledge and skills* vilken inkluderar PCK. Inom modellen ryms två kategorier av kollektivt inriktade kunskaper, dels *Teacher's professional knowledge base* (TPKB), dels *Topic-specific professional knowledge* (TSPK). I den förra ingår bedömningskunskap, pedagogisk kunskap, ämneskunskap, kunskap om elever och kunskap om läroplaner. I den senare ingår specifika kunskaper om undervisningsstrategier, representationer av innehåll och elevers förståelse av innehållet, kopplade till något specifikt innehåll inom ämnet (Gess-Newsome, 2015, s. 30–35).

Nyligen har modellen också använts inom dansk geografididaktisk forskning för att studera hur danska geografilärares TSPK om väder och klimatförändringar formas (Witzel Clausen, 2016). PCK är alltså fortfarande ett centralt begrepp inom ämnesdidaktisk forskning fullt möjligt att använda inom olika discipliner, så även inom ekonomididaktisk forskning. Återkommande kunskaper som placerats inom kunskapsbasen tillsammans med PCK är pedagogiska, ämnesteoritiska, läroplansteoretiska och kontextuella kunskaper och Nilsson (2008) lyfter fram Pedagogical Knowledge (PK), Contextual Knowledge (CK) och Subject Matter Knowledge (SMK) som särskilt betydelsefulla (Nilsson, 2008, s. 1284). Vidare menar Nilsson & van Driel (2010) att det råder enighet kring att det är lämpligt att skilja PCK från ämnesteoritiska kunskaper (SMK) och allmänna pedagogiska kunskaper (PK) och att PCK är något som går bortom SMK, genom en transformation av SMK till en kunskap om att undervisa ett ämne på ett sätt som främjar elevers förståelse (Nilsson & van Driel, 2010, s. 1310). Detta transformativa sätt att se på PCK och dess relation till andra delar i en lärares kunskapsbas delas i den här studien.

Eftersom lärare ständigt ställs inför nya situationer och sammanhang och eftersom all undervisning bottnar i något som ska läras blir PCK och förmågan att kunna transformera ett ämnesinnehåll till undervisning viktig och därför intressant att studera. Idag kan PCK alltså förstås som en process inom vilken olika kunskaper smälter samman utifrån olika undervisningssammanhang snarare än som en fast typ av kunskap. Centrala delar i processen kan sägas bestå av det en lärare vet (vad), av det en lärare gör (hur), av motiven (varför) till valt innehåll och metoder samt av medvetenheten om i vilket sammanhang (för vem) undervisningen sker. Men lärares kunskaper om vad-, hur-, varför- och för vem-frågorna kring ett ämnesinnehåll behöver verbaliseras för att transformationsprocessen ska kunna studeras. För detta ändamål har Loughran, Mulhall och Berry (2004) utvecklat Content Representation (CoRe) som är ett

reflektionsverktyg med vilket det är möjligt att undersöka lärares uppfattningar om ett ämnes innehållsmässiga sida. Syftet med CoRe är att hjälpa lärare att kodifiera innehållsmässiga kunskaper för att kunna identifiera viktiga delar av innehållet som har betydelse för hur undervisningen utvecklas. En CoRe utgörs av detaljerade beskrivningar av ett avgränsat undervisningsinnehåll baserat på svaren till frågorna vad, hur och varför och ger en överblick över en lärares viktigaste idéer för undervisning av ett visst undervisningsområde. En CoRe baseras på Big Ideas som gör det möjligt för lärare att tänka strukturerat kring en CoRe utifrån åtta frågor¹ som kan ställas kring ett ämnesinnehåll utifrån innehåll (vad) metod (hur) och motiv (varför) (Loughran, Mulhall och Berry, 2004, s. 373–376). Ett exempel på en CoRe inom ekonomiområdet skulle kunna vara pris och en Big Idea för att undervisa om pris kan vara att ett pris beror på relationen mellan efterfrågan och utbud. Big Ideas ska alltså förstås som något avgörande för att förstå ett begrepp, i detta fall pris. Genom att ställa de åtta frågorna till varje Big Idea kan undervisningen utvecklas. CoRe-verktyget gör det alltså möjligt att överblicka en enskild lärares individuella PCK-utveckling. Verktyget är också användbart för att studera lärarstudenters PCK-utveckling. Nilsson & Loughran (2012) har använt CoRe för detta ändamål och visat att PCK kan utvecklas hos lärarstudenter. De pekar på att lärarstudenter utifrån ett ämnesinnehåll, CoRe, utvecklar Big Ideas som utvecklas allt mer i takt med ökade teoretiska och praktiska kunskaper.

I denna artikel används CoRe och Big Ideas för att analysera hur fyra samhällskunskapslärarstudenter utvecklar PCK om ekonomiundervisning. I samband med nationalekonomiska ämnesteoretiska studier kom de i kontakt med ämnesspecifika begrepp och modeller och i samband med VFU sattes de ämnesteoretiska kunskaperna in i ett nytt sammanhang. Tidigare forskning visar att det finns ett samband mellan lärares ämnesspecifika teoretiska kunskaper och de undervisningsmetoder de väljer samt att utvecklade ämnesspecifika teoretiska kunskaper hjälper lärarstudenter att välja lämpliga undervisningsmetoder (Davis, 2003; Kind, 2009). Även om de resonerar om att lärarstudenter ofta har lågt utvecklad PCK så antyder resultaten hos Davis (2003) och Kind (2009) ändå att ämnesspecifika teoretiska kunskaper är en förutsättning, om än inte tillräcklig sådan, för att utveckla PCK. Ämnesspecifika teoretiska kunskaper är separerade från PCK men samtidigt är de sammanlänkande i och med att det ena kan bidra till utveckling av det andra. Goda ämnesspecifika teoretiska kunskaper kan leda till utveckling av PCK hos lärare och lärarstudenter och kan ses som en förutsättning för att utveckla PCK. Samtidigt kan utvecklad PCK hjälpa lärare och lärarstudenter att förändra och utveckla ämnesspecifika teoretiska kunskaper. Detta möte mellan å ena sidan ämnesspecifika teoretiska kunskaper med begrepp och modeller och å andra sidan

¹ Frågorna är: 1) Vad förväntar du dig att eleverna skall lära sig om idén? 2) Varför är det viktigt att eleverna vet just detta? 3) Vad vet du mer om idén (som du inte anser att eleverna behöver lära sig nu)? 4) Vilka svårigheter/ begränsningar finns med idén? 5) Vilken är din kunskap om elevers sätt att tänka i ämnet och hur påverkar dessa din undervisning? 6) Vilka andra faktorer kan påverka din undervisning om idén? 7) Vilka undervisningsmetoder skall du använda och av vilka anledningar? 8) Hur ska du underlätta elevernas förståelse och motverka deras förvirring beträffande dessa idéer? (Loughran, Mulhall & Berry, 2004 s. 384-386).

undervisning av ämnesspecifikt innehåll inom ekonomiområdet i en ny kontext är föremål för den undersökning som ligger till grund för denna artikel.

Studenterna i undersökningen

Ämneslärarutbildningen i Sverige baseras på examensordningen som finns som bilaga till högskoleförordningen (SFS 1993:100). Den anger att ämneslärarexamen med inriktning mot gymnasiet avläggs på avancerad nivå. Utbildningen omfattar studier i två ämnen, ett huvudämne om 120 hp och ytterligare ett ämne om 90 hp, (samhällskunskap, svenska och musik omfattar alltid 120 hp). Till det kommer 60 hp utbildningsvetenskaplig kärna innehållande centrala och generella lärarkunskaper som skolväsendets historia, organisation och villkor samt skolans värdegrund, innefattande de grundläggande demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna, läroplansteori och didaktik, vetenskapsteori och forskningsmetodik, utveckling, lärande och specialpedagogik, sociala relationer, konflikthantering och ledarskap, bedömning och betygsättning och utvärdering och utvecklingsarbete. Utbildningen innehåller också verksamhetsförlagd utbildning, VFU (SFS 1993:100, bilaga. 2).

Det innebär att utbildningen totalt omfattar 300 hp eller 330 hp, alltså tio eller elva terminer beroende på vilka ämneskombinationer som studeras.

I augusti år 2011 kontaktades en grupp samhällskunskapslärarstudenter vid ett universitet i Mellansverige som var nybörjarstudenter på ämneslärarutbildningen. Undersökningen presenterades muntligen för dem och intresserade studenter ombads ta kontakt via epost för att få ett missiv som beskrev projektet ytterligare. Ur gruppen anmälde fyra studenter intresse att delta.

Vid det för undersökningen aktuella lärosätet är ämneslärarutbildningen organiserad så att studenterna inleder utbildningen med tre terminers ämnesstudier. Innan de läste nationalekonomikurserna hade de studerat en introduktionskurs till samhällskunskapsämnet i fem veckor och en sociologikurs i tio veckor. Under perioden december-januari år 2011/2012 studerade de sedan mikroekonomi i fem veckor. I januari år 2012 påbörjade studenterna en fortsättningskurs i samhällskunskap (31–60 hp) och i januari-februari studerade de makroekonomi i fem veckor. I april och maj samma år var studenterna på VFU i fem veckor, den första av totalt tre VFU-perioder under utbildningen. Den första VFU-perioden infaller i termin 2 och varar i fem veckor, den andra som också varar i fem veckor kommer i termin 7 och slutligen en tio veckor lång VFU-period under den sista terminen. Under studenternas första VFU-period introduceras de i skolans praktik och förväntas genomföra viss undervisning.

Fyra studenter intervjuades vid tre tillfällen och i materialet kallas de Irma, Felicia, Albin och Patrik. Albin hade läst 30 hp statsvetenskap och 30 hp sociologi innan han började på lärarutbildningen. Han påbörjade också en kurs i nationalekonomi men avbröt studierna efter två månader utan att ha tagit några poäng. Felicia hade också studerat vid universitet innan hon började på lärarutbildningen och hade läst 30 hp engelska. Irma och Patrik hade inga tidigare högskole- eller universitetsstudier. I samband med VFU genomförde Albin och Patrik ekonomiundervisning medan Felicia

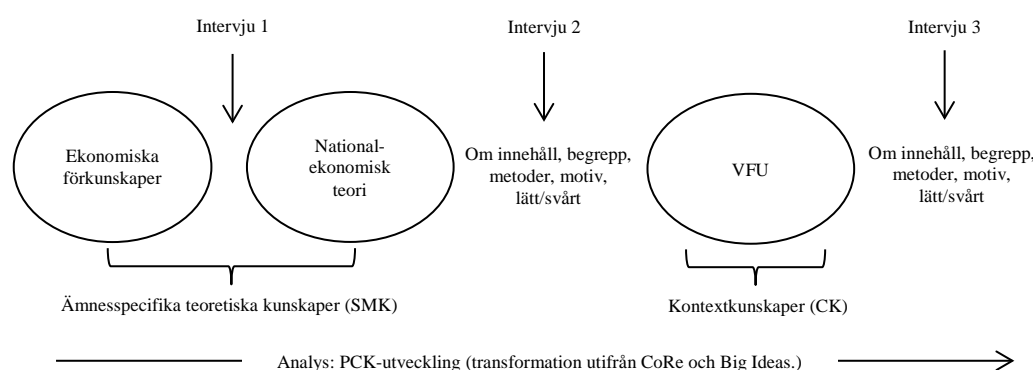
samtalade med sin handledare och en annan lärarstudent om ekonomiundervisning. Irma samtalade endast med sin handledare om ekonomiundervisning.

Urvalet är ett alltså ett målinriktat urval vilket innebär att studenterna valts ut utifrån att de kan bidra med värdefull och relevant data med avseende på det fenomen som studeras (Bryman, 2011, s. 37).

Design, insamling, bearbetning och analys av data

Artikeln söker svar på hur samhällskunskapslärarstudenters PCK om ekonomi utvecklas i samband med nationalekonomiska teoretiska studier och praktiska studier.

Undersökningen bygger på intervjuer och har en design som är inspirerad av Nilsson och Loughran (2012) och som har utformats enligt följande sex steg; 1) första intervjun, 2) nationalekonomiska teoretiska studier, 7,5 hp, mikroekonomi och 7,5 hp, makroekonomi, 3) andra intervjun, 4) praktiska studier under fem veckors VFU, 5) tredje intervjun, 6) bearbetning och analys av insamlad data. Designen illustreras i figur 1.



FIGUR 1.

Undersökningens design i förhållande till för undersökningen centrala begrepp.

I utgångsläget antas att studenterna har ekonomiska kunskaper i huvudsak baserade på tidigare skolstudier i samhällskunskap och nationalekonomi och på livserfarenheter, här kallas dessa kunskaper ekonomiska förkunskaper. Studenterna studerade nationalekonomi i tio veckor och i samband med fem veckors VFU fick de sedan möjlighet att prova de ämnesspecifika teoretiska kunskaperna i ny kontext.

Data att analysera har samlats in med hjälp av semistrukturerade intervjuer genomförda med fyra samhällskunskapslärarstudenter vid tre olika tillfällen. Den första intervjun genomfördes i november år 2011 innan studenterna påbörjade sina nationalekonomiska teoretiska studier och syftade till att samla in data om studenternas tidigare erfarenheter av nationalekonomi och undervisning. Den andra intervjun genomfördes i februari och mars år 2012 omedelbart efter tio veckors nationalekonomiska teoretiska studier och syftade till att samla in data om studenternas

uppfattningar om nationalekonomi och den egna undervisningen efter genomgången ämnesteoretisk utbildning. Tredje intervjuomgången som genomfördes i maj 2012 direkt efter att studenterna genomfört fem veckors VFU syftade till att samla in data om studenternas uppfattningar om nationalekonomi och om den egna undervisningen efter genomförd VFU.

Intervjuomgångarna har haft två återkommande teman, dels ämnesteorin, dels studenternas kommande undervisning. Det ämnesteoretiska temat har fokuserat nationalekonomi med dess båda delar mikroekonomi och makroekonomi. Temat om den egna undervisningen har fokuserat frågor om innehåll (vad), metoder (hur) och motiv (varför) till valt innehåll, samt vilken betydelse sammanhang (för vem) har för undervisningens genomförande.

Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant. Utsagorna bearbetades sedan med hjälp av en case level display-matris (Miles & Huberman, 1994, s. 178). I matrisens horisontella led sammanställdes studenternas individuella svar och i det vertikala varje frågeställning. Därefter genomfördes en textanalys med fokus på det sagda. Materialet har inte tolkats utifrån eventuell underliggande betydelser.

De för undersökningen bärande begreppen i form av PCK, CoRe och Big Ideas lyftes in i undersökning i samband med analysarbetet. Men eftersom det ekonomididaktiska fältet av samhällskunskapen är utforskat försvaras möjligheten att analysera materialet enbart med hjälp av koder skapade i förväg. Att enbart använda koder skapade i förväg skulle riskera att relevant information i uttågorna hamnar utanför kodningen. Därför har kodning också utvecklats induktivt ur analysmaterial genom att identifiera mönster avseende likheter och skillnader i studenternas uttåg utifrån nyckelbegrepp, teman och ämnesområden.

Med data inhämtad vid tre olika intervjutillfällen är det vid en jämförelse, av studenternas sätt att prata om innehåll (vad), metoder (hur), motiv (varför) och sammanhang (för vem), vid olika tillfällen under utbildningen möjligt att identifiera studenternas eventuella utveckling av PCK om ekonomiundervisning. Reflektionsverktyget CoRe, utvecklat av Loughran, Mulhall & Berry (2004), sammanfattar många aspekter av det komplexa PCK-begreppet och kan hjälpa till att verbalisera studenternas grundläggande idéer för undervisning utifrån innehåll (vad), metoder (hur), motiv (varför) och sammanhang (för vem). Därmed blir CoRe ett verktyg att systematisera studenternas idéer för undervisning. Nilsson & Loughran (2012) har visat att verktyget även är användbart för att identifiera blivande lärares PCK-utveckling. Studenternas förmåga att identifiera en CoRe (t.ex. pris, alternativkostnad, och privatekonomi) och utveckla Big Ideas kring en sådan CoRe används som en indikator på transformationsförmåga som i sin tur används som en indikator på PCK-utveckling. Ett grundantagande i analysarbetet – baserat på Davis (2003) Kind (2009) Nilsson & Loughran (2012) – är att ämnesspecifika teoretiska kunskaper är en förutsättning för att utveckla PCK samtidigt som utvecklad PCK kan hjälpa lärare och lärarstudenter att förändra och utveckla de egna ämnesspecifika teoretiska kunskaperna. Det förutsätts därför i undersökningen att det under utbildningstiden är möjligt att stimulera lärarstudenters PCK-utveckling och att studenter kontinuerligt utvecklar PCK-kunskap i en växelverkan mellan teoretiska och praktikförlagda studier.

Resultat och analys

Första intervjuomgången

Vid första intervjutillfället gav studenterna uttryck för att kärnan i samhällskunskap består av statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Därmed uppfattar de ämnets kärna i likhet med hur Johansson (2009) beskriver att det är uppbyggt vid lärosäten och i likhet med hur Bernmark-Ottosson (2009) Verneresson, (1999) Karlefjärd (2011) och Wall (2011) beskriver ämnet i skolan. Studenterna hade också vaga uppfattningar om vad nationalekonomi är men beskrev det som ett abstrakt, begreppsfullt och svårt ämne:

Nationalekonomi är oftast på hög nivå, man ska prata om konjunkturer, räntor. Det är ju sånt som är mera distanserat från eleven. (Albin)

Det här med, om man säger börsen och aktier och sånt där, det brukar jag ha lite svårt för, med räntor upp och ner och, när dom pratar om, ja men som Grekland och sånt där, underskott och sånt där, det kan jag ha lite svårt när dom säger, ja men dom måste devalvera valutan hit och dit. (Felicia)

Nationalekonomin känns väl svår. Det är just det att jag känner att vi haft så dålig undervisning med det så jag, man har så dåligt överblick i stort på just vad det innebär, nationalekonomi. (Patrik)

När Albin och Felicia säger att ämnet är svårt för att det känns abstrakt, är fyllt av begrepp och för att det finns ett avstånd mellan teori och verklighet ligger det i linje med Eklund (2010) som menar att den stora mängden begrepp och fackuttryck gör att ämnet upplevs svårt. Bergh (2005) menar att nationalekonomiämnet ofta missuppfattas och missuppfattningar kan naturligtvis uppstå om man inte har innebörden av olika begrepp och modeller klar för sig. Berghs och Eklunds resonemang om begrepp, modeller och missuppfattningar kan därmed appliceras på Albins och Felicias uppfattningar om nationalekonomi som något svårt främst beroende på ämnets abstrakta karaktär och på mängden begrepp. Albins resonemang om avståndet mellan teori och verklighet kan också förstås utifrån det Eklund (2010) och Bergh (2005) skriver om användandet av modeller när de menar att förenklande modeller måste användas för att nationalekonomer ska kunna ge hanterbara förklaringar till en komplex verklighet. Förenklande modeller kan dock uppfattas sakna förankring i verkligheten och kan därför vara svåra att ta till sig.

Analysen av den första intervjuomgången visar också att studenterna i det skedet av utbildningen menade att ekonomiundervisningen bör kopplas till elevers privata situation, dels för att ämnet ska bli intressant, dels för att göra ämnet relevant för eleverna. Nyttan med ekonomikunskaper ansåg de vara att kunskaperna gör det möjligt att sköta den privata ekonomin och minskar risken att drabbas av ekonomiska problem:

Vad var det som stod i läroplanen? Det stod ju om privatekonomi så det känns som lämpligt och ta med. Och det är en viktig fråga också för det handlar ju mycket, just för att man ser problem i samhället med hur människor hanterar sin ekonomi. Antal anmälda till kronofogden och sånt ökar. Det skulle man ju ta upp, få eleverna medvetna om det. (Albin)

Sen skulle man försöka mest prata mycket om privatekonomi skulle jag säga för det känns ju som en väldigt relevant om man gick till gymnasieelever för då skulle de antagligen ta studenten relativt snart och börja ha sin egen, hur man lär sig och, alltså både hålla budget och göra budget. (Felicia)

Men sen skulle jag nog ta upp ganska mycket om liksom ekonomin som gäller just alltså en individ så. Nej men lite så här, ja till exempel vad man har för rättigheter om man gör ett köp. (Irma)

När det gäller undervisningsformer säger alla fyra att samhällskunskap är ett diskussionsämne men två av dem, Irma och Patrik, är tydliga med att de tänker ta avstamp i ämnesteorin:

Alltså jag tänker nog att ekonomiundervisning också är lite mer, det ämnet som kommer vara alltså faktabaserat lite mer. Att det liksom, ja om man tänker liksom, ja men ska man förklara begrepp så blir det ju lite mera faktarabblande. (Irma)

Men först och främst får det väl ändå bli att man står där framme och kör katederundervisning och man förklara begrepp och samband för eleverna. (Patrik)

Studenterna har generellt sett vaga uppfattningar om ämnesinnehåll, om undervisningsmetoder och om motiv till undervisningen men i utsagorna framträder att de menar att ämnet bör innehålla privatekonomi så att deras kommande elever ska klara av den egna ekonomin. Studenterna kan därmed sägas vilja ha ett individorienterat fostrande perspektiv på sin undervisning i det att de önskar förbereda sina kommande elever så att de blir ansvarstagande och ekonomiskt medvetna. Även om studenternas utsagor handlar om deras egen kommande undervisning innehåller de resonemang om ämnesteorin som en grund för undervisning, vilket ligger i linje med det Davis (2003) och Kind (2009) skriver om att ämnesspecifika teoretiska kunskaper är en förutsättning för att utveckla PCK. Någon tydlig CoRe och några Big Ideas, enligt Loughrans, Mulhalls & Berrys (2004) definition, framträder inte hos studenterna och de lägger inte tonvikt vid några särskilda ekonomiska begrepp. Därmed går det i detta skede inte att avgöra om något ekonomiskt begrepp har större betydelse än något annat för studenternas förståelse av nationalekonomi. Däremot resonerar studenterna allmänt om behovet av att förklara begrepp och det kan antas att de ändå har en uppfattning om att vissa begrepp kommer att få central plats i deras undervisning. Irmas och Patriks ordval ”faktarabblande” och ”katederundervisning” tyder dock på att de i detta skede av utbildningen ännu inte utvecklat en förståelse för att det krävs djupa kunskaper om ett abstrakt begrepp för att verkligen förstå det. För att utveckla sådan kunskap krävs troligtvis undervisning som når längre än faktarabblande och katederundervisning.

Privatekonomi är ett tänkbart framtida ämnesinnehåll som är möjlig att identifiera hos Albin, Felicia och Irma. Albin och Felicia pratar uttryckligen om privatekonomi och Irma om ekonomi ur ett individuellt perspektiv. Men då ingen av studenterna definierar vad privatekonomi kan vara annat än i allmänna formuleringar är det svårt att se något tydligt innehåll i en sådan undervisning.

Sammanfattningsvis kan konstateras att studenterna generellt sett har vaga uppfattningar om såväl ämnesinnehåll som undervisningsmetoder vilket kan förstås

utifrån att intervjuerna gjordes innan utbildningen och att de ännu inte bedrivit ekonomistudier i någon djupare mening. Resultatet kan också tolkas som att studenterna har med sig grunda ekonomikunskaper från sina gymnasiestudier.

Andra intervjuomgången

Analysen visar att utsagorna blivit mera ämnesspecifikt teoretiskt inriktade och att studenterna anser att nationalekonomin måste förenklas för att göras begriplig:

Vi har ju suttit och haft komplicerade saker men hur kan man bryta ner det så att det blir förståeligt för en gymnasieelev, högstadieelev? Det är ju mycket, det är ju det all undervisning handlar om att jag står och vet en sak men hur kan jag förmedla den så att en andra part kan förstå? Och ja, det har ju fått mig att tänka till liksom över det vi suttit och läst och, nu hittar jag inte ordet här, forma det till något nytt liksom så att det blir begripligt, till ett mer begripligt språk för en yngre. Sen om man lyckas med det vet man ju aldrig men man får i alla fall tänka till och försöka. (Albin)

Jag har upplevt det rätt svårt faktiskt om jag ska vara helt ärlig. Det har varit väldigt, mycket mer ingående än vad jag hade tänkt. Alltså jag visste redan, innan så tyckte jag att ekonomin, tänkte det här kommer nog att vara den svåraste delen. Vissa saker känns, det känns väldigt ingående, det blir svårt att veta hur man ska föra över det ibland till undervisningen för att det blir, ja men till exempel när vi har hållit på kanske med, ja olika sådana här 45-diagram² eller det här NAIRU³ till exempel och sånt där med arbetslösheten och sånt. Att det känns som att det kommer jag inte att liksom använda med mina elever, en del av dem kanske jag kommer att använda men att det känns som att om jag har väldigt svårt att förstå det nu och har svårt att förklara, vi alla har svårt att förstå det, då känns det kommer att bli alldeles för svårt för 16-åringar att förstå. (Felicia)

Albin ger här uttryck för den grundtanke Shulman (1986/1987) menar ryms inom PCK, nämligen att en lärares personliga förståelse av ett ämnesinnehåll måste transformeras så att innehållet blir begripligt för andra. Albin ger i citatet uttryck för en medvetenhet om att han som kommande lärare måste ha kompetens som möjliggör undervisning och att det för en lärare inte räcker att enbart vara ämnesteoretiskt duktig. Detta tyder på att Albins PCK om ekonomiundervisning börjat att utvecklats såtillvida att han är medveten om betydelsen av att transformera ett innehåll. Felicia uttrycker också att nationalekonomi är svårt och funderar över hur nationalekonomisk teori ska göras begriplig för elever. Felicia pratar inte uttryckligen om att transformera innehållet men säger att hon inte kommer att använda allt med sina elever. Både Albin och Felicia antyder här också att den teoretiska undervisningen varit så komplicerad och detaljerad att det blir ett problem för dem att transformera innehållet till kunskaper som kan bli

² Eftersom nationalinkomsten är densamma som nationalprodukten sammanfaller de i en kurva med 45 graders lutning om nationalprodukten placeras på den vertikala axeln och nationalinkomsten på den horisontella (Eklund, 2010, s. 179).

³ NAIRU = The non-accelerating inflation rate of unemployment. Den arbetslöshetsnivå som är förenlig med en stabil inflation (Eklund, 2010, s. 207).

begripliga för elever. De ger tydligt uttryck för att de kommer att behöva göra ett urval av innehåll. Eftersom val av innehåll är en del i en transformationsprocess kan konstateras att PCK-utveckling skett hos studenterna i mening att de börjat fundera över urvalsfrågan. Transformerings hos studenterna tycks alltså i detta skede av utbildningen handla om att förenkla och sälla i det ämne-teoretiska innehållet. Albin säger "hur kan man bryta ner det så att det blir förståeligt för en gymnasieelev, högstadielev" medan Felicia säger "det känns väldigt ingående, det blir svårt att veta hur man ska föra över det ibland till undervisningen". Formuleringarna "bryta ner" och "känns väldigt ingående" antyder att de avser att transformera teorin till i ena fallet mindre beståndsdelar och i andra fallet till något mindre detaljerat. Samtidigt finns i detta skede tecken på att Felicia ännu inte greppat ämne-teorin fullt ut vilken rimligen borde innebära problem vid transformering av ämne-teori till undervisning.

Jag tycker att diagrammen är roliga liksom att ja, jag har lätt att förstå när man ser det så, utbuds- och efterfrågediagram, skattekil⁴ och allt det här osynliga handen⁵ och när som till exempel osynliga handen då när man förklarar det i ett diagram då tycker jag att det är lätt att förstå. (Irma)

Alltså det man ser framför sig direkt är ju utbuds- och efterfrågediagram och minskade marginalnyttan⁶ och den ökade, vad heter det, kostnaden, utbudskurvan. Det ser man direkt framför sig, det är ju mycket det bygger på liksom, man kan ju bygga in det i olika sammanhang så det är väl det man kommer att tänka på, marginalbegreppet också. Jag tycker just dom där har varit lätta att förstå faktiskt. (Albin)

Alla begreppen om man säger så, eller liksom så här när man läser om det som, ja men ränta, inflation, BNP liksom allt det här, alltså man förstår ju det, men sen är det liksom, det är så himla många och sen så. BNP har ju liksom hundra underbegrepp om man säger så och så på, alltså det är just att det blir så himla kluddigt eller vad man ska säga när man ska få ihop allting, du förstår allting var för sig men, ja. (Irma)

Jag förstod ju mig på grunden bakom tänkandet så att säga, tankegrunden, men sen var det ju själva modellerna och uträkningen av modellen så då blev det lite mera problematiskt tycker jag. (Patrik)

Studenternas utvecklade ämnesspecifika teoretiska kunskaper är också det en del av deras PCK-utveckling och deras resonemang om undervisning utgår tydligt från ett ämnesspecifikt teoretiskt innehåll vilket stämmer väl med Davis (2003) och Kind (2009) som skriver att ämnesspecifika teoretiska kunskaper är en förutsättning för att utveckla PCK. När studenterna talar om mikroekonomikursen lyfter de fram prisbildningsteori som ett exempel på ämnesspecifika teoretiska kunskaper. Albin är

⁴ Med skattekil menas skillnaden mellan marknadspriset på en vara eller tjänst jämfört med priset efter att en skatt lagts på (Eklund, 2010, s. 194).

⁵ Den skotske moralfilosofiprofessorn Adam Smith menade år 1776 i sin bok *The Wealth of Nations* att konkurrens skulle reglera marknaden som en osynlig hand (Eklund, 2010, s. 111).

⁶ Den nytta en individ får av att konsumera ännu en enhet av en vara eller tjänst kallas marginalnytta. Marginalnyttan är avtagande eftersom en andra enhet av något antas bringa mindre nytta än den föregående enheten (Eklund, 2010, s.33f).

särskilt tydlig och betonar utbuds- och efterfrågan samt avtagande marginalnytta som betydelsefulla begrepp. Han menar att begreppen utgör en tänkbar grund för kommande ekonomiundervisning som sedan går att utveckla vidare. Efter första intervjuomgången talade Albin om privatekonomi i allmänna ordalag och efter den andra intervjun har detta utvecklats till något mera specifikt med ämnesteoretiska begrepp som en bas för undervisning. Inom det makroekonomiska perspektivet lyfter studenterna fram flera olika begrepp men de verkar inte säkra på hur de ska hantera relationen mellan dem. Eklund (2010) menar att mängden begrepp inom ekonomi kan verka försvårande vilket också bekräftas av studenternas utsagor. Irma ger explicit uttryck för svårigheten att se hur de olika begreppen samspelar och är beroende av andra.

Sammanfattningsvis har studenternas utsagor om ekonomiundervisning fördjupats sedan första intervjutillfället och PCK-utvecklingen tycks efter teorikurserna bestå av att studenterna fått insikt om att ämnesteorin måste transformeras för att kunna undervisas samt av att de mera tydligt anser att undervisningen måste vila på en teoretisk grund. Studenterna ger uttryck för att de i kommande undervisning vill sälla i ämnesinnehållet. Utsagorna går därför att tolka som att transformationen av det akademiska ämnet till ett skolämne kan bestå av förenklingar. Det kan vara en mindre lyckosam väg att välja i en transformationsprocess eftersom förenklingar kan innebära att komplexa ekonomiska förhållanden förenklas så att kommande elever missuppfattar grundläggande ekonomiska teorier och samband. När det handlar om CoRe och Big Ideas (Loughran, Mulhall & Berry, 2004) kan Albin vara på väg att utveckla en CoRe kring pris och Big Ideas utifrån utbud- och efterfrågan samt marginalnytta. Albin, Felicia och Irma resonerade redan vid första intervjutillfället om att ha ett privatekonomiskt fokus i deras undervisning men efter teorikurserna har Albin vidareutvecklat sitt resonemang. Han menar att prisbegreppet och prisbildningsteori kan kopplas till privatekonomi och att utbud- och efterfrågan samt marginalnytta är teori som behövs för att förstå prisbegreppet. Även Felicias och Irmas utsagor är efter andra intervjuomgången fulla av begrepp och de har utvecklat mera ämnesspecifika teoretiska kunskaper men det går inte att utläsa om de anser att något begrepp eller område är mera betydelsefullt än något annat. Patrik talar också om ämnesteori och om att han upplever den svår. Detta kan tyda på att studenterna i större utsträckning än tidigare ser att det inte på ett enkelt sätt räcker med ”faktarabblande” och ”katederundervisning” för att greppa ekonomiundervisningen utan att det kommer att krävas en mer komplex transformering av de ämnesteoretiska kunskaperna för att åstadkomma lärande.

Det går i detta skede inte att säga att de lyckats identifiera och utveckla en CoRe.

Tredje intervjuomgången

Analysen av utsagorna efter den tredje intervjuomgången visar att studenternas PCK om ekonomiundervisning utvecklats ytterligare i samband med att deras nationalekonomiska kunskaper satts in i en ny kontext, i ett skolsammanhang med elever. Ett ämnesteoretiskt fokus finns kvar i utsagorna och det är tydligt att studenterna menar att ekonomiska begrepp måste hanteras med stor omsorg så att de blir begripliga:

Det är enkelt för mig men hur ska jag få det att bli begripligt, det är ju det hela läraryrket går ut på egentligen, att få min kunskap att bli begriplig, hitta trådarna. Men alltså det har jag väl utvecklat varje dag när jag är på VFU också, tänka på vilka ord använder jag, hur kan jag säga det begripligt, hitta liknelser. (Albin)

Albin menar att det är viktigt att lärare har en genomtänkt strategi för hur begrepp används i undervisningen. Undervisning fylld av begrepp som inte förklaras och inte görs begripliga kan enligt Albin försvåra undervisningen och elevernas förståelse av ett visst innehåll. Albins sätt att resonera ligger i linje med det Eklund (2010) säger när han menar att mängden begrepp gör nationalekonomin svår. Albins recept mot det svåra är att göra begrepp begripliga, men han talar inte om något eller några begrepp som viktigare än andra. Irma talar i den tredje intervjun också om begrepp och om att hon vill utgå från ett privatekonomiskt perspektiv i sin undervisning:

Jag skulle börja med privatekonomin då och sen ta upp utbud och efterfrågan så att man liksom förstår vad som styr en ekonomi och sen alltså ta upp lite det här vad som kan hända i ekonomin att det kan bli låg- och högkonjunktur och inflation och sen går jag över till vad som händer i samhället då, alltså vad, vad det får för konsekvens för oss liksom. (Irma)

Privatekonomi är något Irma pratat om vid samtliga intervjutillfällen och skulle hos Irma kunna ses som början till en CoRe. Vid första intervjutillfället talade hon allmänt om en sorts individbaserad undervisning och vid det andra talade hon om ekonomiska begrepp och lyfte fram utbud och efterfrågan medan hon vid tredje intervjun är tydlig med att hon ska undervisa om privatekonomi utifrån utbud och efterfrågan. Hon inleder, här ovan, med att prata om privatekonomi och övergår till utbud och efterfrågan, till låg- och högkonjunktur och inflation men beskriver inte hur begreppen länkar i varandra. Hon säger heller inte något om att ett visst begrepp skulle vara mera betydelsefullt än något annat för att förstå ekonomi. Däremot framträder början till en undervisningsstrategi såtillvida att hon ämnar inleda sin undervisning i ett elevnära perspektiv med privatekonomi för att sedan övergå till ett mikroekonomiskt fokus med utbud- och efterfrågemodellen som bas innan hon tillslut bottnar i ett samhällsperspektiv.

Felicia resonerar något ytligare och talar efter VFU:n om att fånga elevers intresse, men inte mycket om innehåll eller form:

Jag tror att eftersom ekonomi dels är det ju så stort och dels tycker många att det är tråkigt och det är svårt att förstå då tror jag att man måste börja med liksom att fånga deras intresse genom att relatera till dom att göra någonting som dom, med tanke på att dom använder sig av ekonomi jag menar varje dag, att dom drabbas av det och sånt där. Att man försöker ta det liksom lite grundligt och förklara på ett sätt som dom kan förstå. (Felicia)

Studenternas ämnesspecifika teoretiska kunskaper, som hittills befunnit sig i en universitetsmiljö, möter i och med VFU:n en ny praktik. Mötet mellan ämne-teori och ny kontext blir betydelsefull för studenternas PCK-utveckling. I mötet mellan ämne-teori och ny kontext uppstår nya kunskaper som alltså blir ett led i den utvecklingsprocess som Nilsson & Loughran (2012) beskriver. Studenternas nyvunna

kunskaper efter VFU:n präglas av fördjupad insikt om hur viktigt det är för en lärare att kunna transformera ämne teori till undervisning men tydligt är också att samband mellan ekonomiska begrepp är viktigt:

Att få sambandet det ser jag som A och O i den här undervisningen, för det, det känner jag faktiskt själv här på universitetet att när jag började se sambanden på ett sätt som jag inte hade gjort tidigare då kände jag att det var, kanske inte kul det är ett starkt ord, men inte riktigt lika hemskt kan man säga. Utan när man såg sambanden så blev det mycket mera intressant och det hoppas jag att många elever delar med mig att ser man ett samband och förstår vad man pratar om då blir det mycket intressantare än att man inte förstår. (Patrik)

Jag tycker det här ekonomiska kretsloppet är rätt intressant faktiskt, ja sambanden hushåll, företag, offentliga, utland, banksystemet, det skulle jag ha med på nåt sätt. Jag kan, kände det för det var väldigt ögonlyftande för mig, liksom förstå hur allt hänger samman. (Albin)

Studenterna talar om ”samband” och hur ”allt hänger ihop”, och att ämnet ska vara intressant för individen vilket indikerar att de menar att ekonomiska frågor bör ses utifrån andra perspektiv än enbart ekonomiska (jfr. Löfström & van den Berg, 2013).

PCK-utveckling har skett hos Albin och Irma och analysen av utsagorna från första, andra och tredje intervjutillfället visar att utvecklingsprocessen har pågått under hela utbildningen. Fokus i utsagorna har växlat från ett privatekonomiskt fokus med fostrande inslag vid första intervjutillfället, till ett mera ämne teoretiskt fokus med avstamp i pris bildningsteori vid andra intervjutillfället för att vid tredje intervjutillfället handla om transformationsprocessen och om samband mellan ekonomiska begrepp. Albin och Irma är också de som tydligast visar tecken på att vara på väg att utveckla en CoRe och Big Ideas (jfr. Loughran, Mulhall & Berry, 2004) kring privatekonomi, pris, utbud och efterfrågan. Hos Patrik och Felicia är PCK-utvecklingen inte lika tydlig även om viss utveckling går att identifiera. Patrik uttrycker framför allt att hans förståelse för ekonomi ökade när han lyckades förstå hur olika delar av ekonomin och olika begrepp relaterar till varandra. Han menar att dessa samband också kommer att bli betydelsefulla i hans egen undervisning. Felicia ligger lite längre från ämne teorin och för mera allmänna resonemang om att vinna elevers intresse för ekonomifrågor.

Studenternas utsagor visar prov på det Nilsson & Loughran (2012) beskriver om att PCK-utvecklingen kan påbörjas redan då blivande lärare fortfarande är studenter. Återkommande under intervjuerna är att studenterna menar att ekonomi undervisningen måste kopplas till elevernas verklighet och skälen till det är att ämnet antas bli intressant, relevant och begripligt om ekonomi undervisningen får privatekonomisk karaktär. I samband med teoretiska studier är studenternas resonemang mer ämne teoretiskt orienterade för att efter VFU:n åter igen kretsas vikten av att koppla ekonomi undervisningen till elevernas verklighet. Detta indikerar att det sammanhang i vilket lärarstudenterna verkar påverkar deras uppfattningar om undervisningsinnehåll vilket betyder att både teori och praktik har betydelse för PCK-utveckling. Ämnet uppfattas också som svårt både att lära för egen del och att undervisa om. Vid analysen av utsagorna efter den tredje intervjuomgången är det också tydligt att kontextkunskaper

(CK) fått betydelse för lärarstudenterna då de insett att deras ämnesspecifika teoretiska kunskaper måste anpassas efter den kontext de befinner sig. Studenternas uppfattning om transformationsprocessen kan därmed sägas närma sig Shulman (1986/1987) som menar att det en lärare vet (vad), det en lärare gör (hur), en lärares motiv (varför) till valt innehåll och metoder samt en medvetenhet om i vilket sammanhang (för vem) undervisningen sker är av betydelse för undervisningen.

Slutsats

Syftet har varit att undersöka om och i så fall hur fyra samhällskunskapslärarstudenter utvecklar PCK om ekonomiundervisning genom att studera hur förmågan att transformera nationalekonomisk teori till ekonomiundervisning utvecklas i samband med högskoleförlagda och praktikförlagda studier. För att uppnå syftet har undersökningen fokuserat hur samhällskunskapslärarstudenternas utsagor om ekonomiundervisning, gällande innehåll, form, och motiv utvecklats i samband med nationalekonomiska teoretiska studier och i samband med VFU.

Att dra generella slutsatser utifrån de fyra studenternas utsagor, låter sig inte göras. Men även om undersökningen baseras på ett litet antal studenter så pekar resultatet i samma riktning som det resultat Nilsson & Loughran (2012) redovisar då de menar att lärarstudenter kan utveckla det Shulman (1986/1987) kallar PCK och att denna process kan starta redan under lärarutbildningen. Det blir också tydligt att det krävs både teoretiska studier och praktiska studier för PCK-utveckling. Resultatet blir därmed betydelsefullt för fortsatt ekonomididaktisk forskning baserad på Shulman (1986/1987) teorier.

Undersökningen visar att studenterna utvecklar PCK om ekonomiundervisning och att utvecklingen påverkas av den typ av utbildning de kommer i kontakt med, teoretisk och praktisk. Inledningsvis har studenterna ekonomiska förkunskaper med vaga uppfattningar om vad nationalekonomi egentligen är men föreställer sig ämnet svårt och begreppsfullt. Studenterna tänker sig också att ekonomiundervisning för grund- och gymnasieelever bör bedrivas utifrån ett privatekonomiskt perspektiv. Efter ämnesspecifika teoretiska studier har PCK utvecklats så att studenterna har ett mera ämnesteoretiskt fokus än tidigare och studenterna beskriver ämnet som svårt och fullt av begrepp. Efter VFU:n talar studenterna om att de behöver omvandla ämnesteorin till undervisning som passar den elevgrupp de möter och att de behöver utforma en strategi för att hantera mängden begrepp.

För studenterna blir det under processen också tydligt att ämnesteorin måste transformeras innan den kan undervisas. Transformationen tycks bestå av att göra förenklingar och av att göra ett urval av begrepp. Flera av studenterna har under intervjuerna återkommande talat om privatekonomi som något betydelsefullt och efter ämnesteoretiska studier kopplas privatekonomi ihop med mikroekonomi med hjälp av utbuds- och efterfrågemodellen. Detta kan ses som början till en CoRe utifrån prisbegreppet med Big Ideas baserade på en utbuds- och efterfrågemodell. Tydligast

syns detta hos Albin och Irma. Inom det makroekonomiska perspektivet talar studenterna om en stor mängd begrepp och Irma uttrycker tydligt att det är svårt att se hur begreppen är beroende av varandra. Irma är också den som tydligast visar att en undervisningsstrategi är på väg att växa fram i och med att hon vill ha en privatekonomisk utgångspunkt med ett mikroekonomiskt fokus med utbud- och efterfrågemodellen som bas innan hon närmar sig ett makroekonomiskt perspektiv med fokus på hur hela samhällsekonomin hänger samman. Detta kan indikera att hon planerar att väva in politiska, sociologiska och historiska perspektiv i ekonomiundervisningen, så som Löfström & van den Berg (2013) menar är nödvändigt.

Hos studenterna går det att identifiera individuell PCK-utveckling då utsagor om innehåll, form och motiv har utvecklats under utbildningen i takt med ökade teoretiska och praktiska studier. Hos Albin och Irma är denna utveckling tydligast medan Felicias och Patriks utveckling inte är lika tydliga. Resultatet ligger i linje med Davis (2003) och Kind (2009) som menar att studenter utvecklar PCK under sin lärarutbildning men att den ofta är lågt utvecklad.

Avslutande diskussion

Ekonomi har en framträdande roll i skolämnet samhällskunskap (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Samtidigt visar tidigare forskning att lärarstudenter och oerfarna lärare undviker ekonomiundervisning på grund av bristande ekonomikunskaper (Bernmark-Ottosson, 2009). Denna artikel bekräftar bilden i och med att studenterna visserligen har utvecklat PCK om ekonomiundervisning men att den efter slutförda teoretiska studier i nationalekonomi och efter VFU fortfarande är lågt utvecklad. Det skulle kunna innebära att studenterna i undersökningen också kommer att undvika ekonomiundervisning i början av sina lärarkarriärer. Att PCK är lågt utvecklad hos lärarstudenter och oerfarna lärare är inte unikt (Davis, 2003; Kind 2009) men det ger anledning att fundera över hur undervisning för blivande lärare kan förändras så att den bättre rustar dem för att möta de krav och utmaningar de kommer att ställas inför ute i skolorna.

Resultaten i undersökningen visar att studenterna upplever att nationalekonomiämnet är svårt och begreppsfullt och att de önskar kunna göra ett urval bland begreppen när de förbereder den egna undervisningen. Från att inledningsvis ha resonerat i termer av att ekonomiska begrepp kan hanteras med ”faktarabblande” och ”katederundervisning” har synen på ekonomiska begrepp och dess betydelse under utbildningen nyanserats till att handla om vikten av att hitta viktiga, bärande ekonomiska begrepp och om att visa hur dessa begrepp hänger samman.

En möjlig utveckling av ekonomiundervisningen för blivande samhällskunskapslärare skulle därför kunna vara att bygga undervisning kring ekonomiska tröskelbegrepp (*threshold concepts*) som följer studenterna genom de teoretiska och praktiska momenten. Enligt Meyer & Land (2003) fungerar vissa begrepp inom ett ämne som nyckelbegrepp vilka öppnar för ett i grunden nytt sätt att förstå någonting (Meyer & Land, 2003, s. 412) och tröskelbegrepp skapar alltså möjlighet för

fortsatt lärande och bidrar till förnyad syn och förståelse inom ett område. Meyer & Land (2005) menar att tröskelbegrepp karaktäriseras av att vara transformativa, (att ge ett i grunden förändrat synsätt), irreversibla (att vara oåterkalleliga och omöjliga att glömma) och integrativa (att exponera tidigare dolda samband mellan begrepp inom ett område). De kan också vara krångliga att lära (Meyer & Land, 2005, s. 373–374). Meyer & Land (2003) har studerat olika discipliner, bland andra ekonomi, och argumenterat för att begreppet alternativkostnad är ett exempel på ett ekonomiskt tröskelbegrepp. De får stöd för det av Davies & Mangan (2007) och Shanahan (2016). Shanahan (2016) menar att alternativkostnad är ett tröskelbegrepp då det utgör grunden för att förstå konsumenters val, efterfrågan och utbud, perfekt konkurrens, effektivitet, komparativa fördelar, incitament, prissignaler och till och med marknaden generellt (Shanahan, 2016 s. 513). Davies & Mangan (2007) argumenterar för att det inom nationalekonomiska modeller går att hitta flera tröskelbegrepp och menar att en väv av tröskelbegrepp kan utgöras av begreppen alternativkostnad, komparativa fördelar, kumulativa orsakssamband, marginalbegreppet, partiell jämvikt, elasticitet, välfärd och effektivitet och interaktion mellan marknader (Davies & Mangan, 2007, s. 722).

Att utveckla undervisning för blivande lärarstudenter utifrån ekonomiska tröskelbegrepp skulle kunna vara ett steg i riktning att hjälpa studenterna att utveckla en sådan väv av viktiga ekonomiska begrepp att bygga undervisningen på. En student i undersökningen pratade om begreppet marginalnytta som ett viktigt begrepp och även om han inte använde ordet tröskelbegrepp är resonemanget intressant eftersom marginalbegreppet är ett förslag till tröskelbegrepp som Davies & Mangan (2007) ger. Alternativkostnad är ett annat tröskelbegrepp inom ekonomiundervisning (Meyer & Land, 2003; Davies & Mangan, 2007; Shanahan 2016) och är kanske ett bättre alternativ att börja med. Begreppet skulle kunna ges vidgad betydelse inom samhällskunskap inte bara utifrån ett ekonomiskt perspektiv utan också utifrån ett politiskt och sociologiskt perspektiv så som Lofström & van den Berg (2013) föreslår och därmed ges en medborgarfostrande betydelse. Ekonomiundervisningen ställning inom samhällskunskapsämnet, som beskrivits som ett orienteringsämne, analysämne, diskussionsämne (Odenstad, 2010, s. 132) och handlingsämne (Blanck, 2014, s. 134, 140) skulle därmed kunna stärkas och ges en viktig medborgarfostrande roll i att förbereda människor för ett aktivt samhällsmedborgarskap eftersom medborgare i ett samhälle ständigt måste fatta olika beslut. Alla beslut kostar något och därmed är alternativkostnad ett viktigt begrepp som inte bara har en ekonomisk innebörd utan som också får politiska och sociologiska dimensioner. En utveckling av ekonomiundervisningen utifrån tröskelbegrepp, då särskilt begreppet alternativkostnad, kan därför ses som betydelsebärande för medborgarfostran.

Studenterna i undersökningen uppfattar att samhällskunskapsämnet vilar på de akademiska disciplinerna statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi som tillsammans bildar ett medborgarfostrande ämne. I ett samhälle måste människor kunna ta välgrundade rationella beslut som inte sällan bottnar i ekonomiska faktorer. Om ekonomi beskrivs som ett svårt ämnesinnehåll kan det påverka studenternas och deras kommande elevers inställning till ekonomiundervisning negativt. Därför kan diskussionerna om svårigheterna behöva tonas ner. I grunden handlar ekonomi om

människor, om människors val i olika situationer och om hur människor samarbetar och interagerar för att uppnå effektivitet, det vill säga om studenterna och eleverna själva. Därmed kan ekonominnehållet göras intressant vilket kan bidra till att minska de upplevda svårigheterna.

Reflektionsverktyget CoRe och Big Ideas (Loughran, Mulhall & Berry, 2004) kan bidra till att utveckla undervisning utifrån tröskelbegrepp och ge studenterna möjlighet att börja transformera ämnesteorier till undervisning. Ämnesdidaktiska moment inom ekonomiundervisningen skulle kunna utgöra ett utmärkt tillfälle att jobba med CoRe och Big Ideas kring tröskelbegrepp. CoRe och Big Ideas kan därmed användas som ett reflektionsverktyg för studenterna själva för att få fatt i viktiga delar av ämnets innehållsmässiga sidor samtidigt som det blir ett verktyg för studenterna att planera och reflektera över den kommande undervisningen. En tydligare strategi hos lärarutbildare kring användningen av tröskelbegrepp borde rimligen innebära ökade möjligheter för studenter att utveckla det egna lärandet samtidigt som PCK-utveckling kan ske.

Då studenterna i undersökningen anser att ekonomiundervisning är svårt och då tidigare forskning (Bernmark-Ottosson, 2009; Kristiansson, 2014; Löfström & van den Berg, 2013) visar liknande resultat vore det önskvärt om samhällskunskapslärarstudenter ges möjlighet att öva undervisning innan de genomför undervisning under VFU. En möjlighet kan vara att utveckla mikroundervisning inom ramen för ekonomiundervisningen då studenterna ges tillfälle att prova sin undervisning innan de går ut på VFU för att bedriva undervisning på riktigt. Mikroundervisning är en teknik som utvecklades vid Stanford University på 1960-talet. I korthet handlar det om att studenter mycket kort, 5–10 minuter, i små grupper bedriver undervisning för varandra och att undervisningen sedan analyseras och diskuteras med fokus på att förändra och förbättra den (Allen, 1967; Slabbert, 1983). Forskning kring mikroundervisning inom svensk lärarutbildning är begränsad. Hattie (2009) visar emellertid i sin stora effektstudie om vad som påverkar elevers resultat i skolan att mikroundervisning som ett särskilt inslag i lärarutbildningar har stor effekt på lärares professionella utveckling.

Mikroundervisning kan med fördel bedrivas inom ramen för ämnesdidaktisk ekonomiundervisning vilket i förlängningen innebär att ämnesdidaktiken ges ökade möjligheter att gå i dialog med ämnesteorier i undervisning. Med ett sådant upplägg är det möjligt att ytterligare stimulera studenters PCK-utveckling innan de går ut på VFU.

Samhällskunskapslärarutbildningen har betydelse för att förbereda blivande samhällskunskapslärare för yrket och det är möjligt att stimulera studenters PCK-utveckling under studietiden. Fortsatt forskning om hur studenter utvecklar PCK om ekonomiundervisning och hur den kan stimuleras är önskvärt. Det kan exempelvis ske genom att studera hur undervisning baserad på ekonomiska tröskelbegrepp kring vilka studenter bedriver mikroundervisning innan de går ut på VFU påverkar PCK-utveckling. En sådan undersökning kan öppna för att utforma undervisning kring något tröskelbegrepp och också för studenter att utveckla PCK kring ett eller några tröskelbegrepp. CoRe och Big Ideas skulle kunna användas som ett reflektionsverktyg i förberedelserna inför mikroundervisning och VFU:n och därmed bidra till PCK-utveckling.

Referenser

- Allen, D.W (1967). *Micro-Teaching. A description*. Palo Alto, CA: Stanford University.
- Bergh, A. (2005). Hur bemöter vi kritiken av nationalekonomi? *Ekonomisk debatt*, 33(6), ss. 44–52.
- Bergh, A. & Jakobsson, N. (2014). *Modern mikroekonomi. Marknad, politik och välfärd*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernmark-Ottosson, A. (2009). Samhällskunskapslärare. I: B. Schüllerqvist & C. Osbeck (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*, nr. 1. Karlstad: Karlstads universitet.
- Blanck, S. (2014). *När ämnen möts. En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Licentiatuppsats. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Davis, E. (2003). Knowledge integration in science teaching: Analysing teachers' knowledge development. *Research in Science Education*, 34(1), ss. 21–53.
- Davies, P., & Mangan, J. (2007). Threshold concepts and the integration of understanding in economics. *Studies in Higher Education*, 32(6), ss. 711–726. doi:10.1080/03075070701685148
- Deng, Z. (2007). Transforming the subject matter: Examining the intellectual root of pedagogical content knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), ss. 278–295.
- Eklund, K. (2010). *Vår ekonomi – En introduktion till samhällsekonomi*. Stockholm: Nordstedts.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. I: A. Berry, P. Friedrichsen, J. Loughran (red.) *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. New York: Routledge, ss. 28–42.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement*. London: Routledge.
- Johansson, J. (2009). *Politikundervisningen vid lärarutbildningarna i Sverige – En översiktlig analys av kursplaner i samhällskunskap*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme. Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Licentiatuppsats. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Kind, V. (2009). A conflict in your head: an exploration of trainee science teachers' subject matter knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(11), ss. 1529–1526.

doi:10.1080/09500690802226062

Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svensk mellanstadium – ett osynligt ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica*, 2014:1, ss. 212–233.

Loughran, J.J., Mulhall P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), ss. 370–391.
doi:10.1002/tea.20007

Löfström, J., Virta, A., van den Berg, M. (2010). Who actually sets the criteria for social studies literacy? The national core curricula and the matriculation examination as guidelines for social studies teaching in Finland in the 2000's. *Journal of Social Science Education*, 9(4), ss. 6–14.

Löfström, J., van den Berg, M. (2013). Making sense of the financial crisis in economic education: An analysis of the upper secondary school social studies teaching in Finland in the 2010's. *Journal of Social Science Education*, 12(2), ss. 53–68.
doi:10.4119/UNIBI/jsse-v12-i2-111

Magnusson, S., Krajcik, J., & Boko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. I: Gess-Newsome, J., Lederman, N. (red.) *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, ss. 95–132.

Meyer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. I: Rust, C. (red.) *Improving Student Learning – Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, ss. 412–424.

Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 49(3), ss. 373–388.
doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>

Miles, M. B & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Miller, S. L., & VanFossen, P. J. (2008). 16 Recent research on the teaching and learning of pre-collegiate economics. I: Levstick, L. & Tyson, C. (red.) *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.

Nilsson, P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 30(10), ss. 1281–1299.
doi:10.1080/09500690802186993

Nilsson, P & Loughran, J. (2012). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), ss. 699–721.

doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-011-9239-y>

Nilsson, P. & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), ss. 1309–1318.

doi:10.1016/j.tate.2010.03.009

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

SFS 1993:100. Högskoleförordningen. (Elektronisk version) Tillgänglig på Internet: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

Shanahan, M. (2016). Threshold concepts in economics. *Education + Training*, 58(5), ss. 510–520.

doi:10.1108/ET-01-2016-0002

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, (15)2, ss. 4–14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching – Foundations of the new reform. I: Shulman, L. (2004) *The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Wiley Imprint, ss. 217–248.

Sjöholm, K., Kansanen, P., Hansén, S-E & Kroksmark, T. (2017). Ämnesdidaktik – en integrerad del av allmändidaktik. I S-E. Hansén & L. Forsman (red.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Slabbert, J.A. (1983). Microteaching (Mikro-underrys). I: Basson N., Oosthuizen W.L., Duvenhage D.C. & Slabbert J.A., *Lesson Design*. Capetown: Juta.

Vernersson, F. (1999). *Undervisa om samhället. Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

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

Witzel Clausen, S. (2016) The pedagogical content knowledge of Danish geography teachers in a changing schooling context. *Norddidactica*, 2016:1, ss. 1–22.