

# **Samhällskunskap i den nya ämneslärarutbildningen - samhällskunskapens innehåll vid 14 lärosäten i Sverige**

**Jörgen Johansson**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2017:4**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2017:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Samhällskunskap i den nya ämneslärarutbildningen - samhällskunskapens innehåll vid 14 lärosäten i Sverige

Jörgen Johansson

Högskolan i Halmstad

*Abstract: Syftet med artikeln är att analysera samhällskunskapsämnets innehåll i ämneslärarutbildningen vid lärosäten i Sverige. Avsikten är att analysera hur man vid olika lärosäten utformat ämnesinnehåll och ämnesdidaktisk integrering i kursplaner. Studien besvarar fyra frågor; I vilken omfattning det förekommer lärandemål i samhällskunskap om (1) faktuell kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi, granskande undersökningar; (2) normativt innehåll; (3) ämnesdiscipliner respektive flervetenskapliga tematiseringar samt (4) ämnesdidaktik. Kursplaner i samhällskunskap från 14 lärosäten har analyserats vid två tillfällen, 2009 och 2015, dvs. före och efter den senaste lärarutbildningsreformen i Sverige. Resultaten visar att det totala antalet lärandemål i samhällskunskapskurserna ökat med 21 % och att detta i hög grad betingas av att statsmakten lagt in fler lärandemål i examensförordningen jämfört med tidigare. Analysen visar (1) att inslagen av ämnesdidaktisk integrering ökat i kursplanerna, (2) att andelen flervetenskapliga tematiseringar minskat, (3) att mängden ämnesteoretiska lärandemål varit oförändrade men fått fler inslag av normativt färgade problemställningar samt (4) att inslagen av vetenskaplig metodologi varit oförändrade. Analysen av kursplanerna indikerar behov av ytterligare analys och ämnesdidaktisk forskning om samhällskunskapsämnet möjligheter gällande bl.a. tvärvetenskaplig integrering, vetenskaplig metodologi samt betydelsen av normativa ansatser.*

KEYWORDS: SAMHÄLLSKUNSKAP, ÄMNESDIDAKTIK, ÄMNESTEORI, VETENSKAPLIG METODOLOGI, NORMATIV TEORI

**About the author:** Jörgen Johansson är docent i statsvetenskap vid Akademin för Lärande, Humaniora och Samhälle vid Högskolan i Halmstad. Han har under många år varit verksam som forskare och lärare inom lärarutbildning i samhällskunskap.

## **Inledning - samhällskunskap och en ny ämneslärarutbildning**

### **Syfte och frågor**

Syftet med denna artikel är att analysera samhällskunskapsämnets innehåll i ämneslärarutbildningen vid olika lärosäten i Sverige, före och efter den senaste lärarutbildningsreformen. Samhällskunskap som skolämne har av många forskare och praktiker karakteriserats som ett ämne med en ständigt diskuterad ämnesmässig kärna (Evans 2004, Ochoa-Becker 2007, Levstik & Tyson 2008, i svensk forskning, se Verneresson 1999, Bronäs & Selander 2002, Bernmark-Ottoson 2009, Schüllerqvist & Karlsson 2015). I denna artikel är avsikten att analysera hur man i ämneslärarutbildningarna vid olika lärosäten i Sverige beskriver ämnesinnehåll och ämnesdidaktisk integrering i kursplaner i samhällskunskap för gymnasielärare. Undersökningen görs som en jämförelse av hur lärosätena förändrat undervisningsinnehållet i samhällskunskap före respektive efter den senaste lärarutbildningsreformen i Sverige. Avsikten är att besvara fyra frågor om några centrala aspekter i samhällskunskapsämnets innehåll i lärarutbildningarna som de uttryckts i kursplaner:

1. I vilken omfattning förekommer lärandemål i samhällskunskapsämnet som präglas av...
  - (a) ... faktuell kunskapsöverföring
  - (b) ... färdigheter gällande vetenskaplig metodologi
  - (c) ... granskande undersökningar
2. I vilken omfattning förekommer lärandemål med ett normativt innehåll?
3. I vilken omfattning förekommer lärandemål i samhällskunskapsämnet som präglas av..
  - (a) ... vetenskapliga discipliner (som statsvetenskap, sociologi, nationalekonomi) respektive...
  - (b) ... flervetenskapliga tematiseringar?
4. I vilken omfattning förekommer ämnesdidaktiska lärandemål i kursplanerna i samhällskunskap?

### **Metod**

Ovanstående frågeställningar, som preciseras teoretiskt och operationaliseras i kommande delavsnitt, relateras till en tidigare analys som genomfördes precis före den nya lärarutbildningsreformen (se Johansson 2009). I den uppföljande analys som redovisas i denna artikel behandlas kursplaner vid 14 lärosäten i Sverige som ger samhällskunskap inom ämneslärarutbildningen för gymnasieskolan.<sup>1</sup> Materialet består

---

<sup>1</sup> Med den nya ämneslärarutbildningen erhöll 18 lärosäten i Sverige rättighet att ge ämneslärarutbildning för gymnasiet i samhällskunskap. I denna studie saknas fyra lärosäten bland de som erhöll tillstånd: Högskolan Dalarna, Mittuniversitetet, Södertörns högskola samt Luleå tekniska universitet. Dessa lärosäten har exkluderats på grund av att det funnits olika analytiska svårigheter med jämförbarheten mellan de båda undersökningstillfällena.

av kursplaner före och efter den senaste lärarutbildningsreformen.<sup>2</sup> Angreppssättet innebär att kursplanernas lärandemål har klassificerats i olika typologier utifrån studiens frågeställningar. Sammanlagt kodades 744 lärandemål vid 14 lärosäten 2009 och mot slutet av år 2015 (när den nya ämneslärarutbildningen implementerats fullt ut) finns 897 lärandemål vid samma lärosäten. De olika typologiseringarna är överlappande och ett lärandemål kan innefatta flera olika innehåll. Ett lärandemål som exempelvis kodats som "statsvetenskap" kan även ha kodats som "faktuell kunskapsöverföring" osv. Lärandemålen har, utifrån ett på förhand framtaget analyschema, kodats och därefter registrerats i SPSS.

Materialet har alltså bearbetats på ett kvantifierat sätt och analysen ger intryck av exakthet och precision. Det är dock värt att påpeka att studien innehåller ett par metodmässiga svagheter. För det första innebär en studie av formella dokument av detta slag en stor risk att flera väsentliga aspekter kan komma att förbises. Vad som står i kursplanerna är alltså inte någon enkel avspiegling av vad som faktiskt sker i termer av undervisningsaktiviteter vid de studerade lärosätena. För det andra är det studerade materialet föränderligt då de studerade lärosätena bedriver ett kontinuerligt reformarbete gällande sina kursplaner. Resultaten av analysen kan alltså i vissa delar ha hunnit bli inaktuella redan före det att analysen redovisats. För det tredje finns en del analytiska svårigheter kopplade till jämförbarheten av kursplaner dels mellan olika lärosäten, dels mellan de år som ingår i analysen. Kursplanerna från den första undersökningen från 2009 kännetecknas av att vara något mindre detaljerade och variationen mellan lärosätena hur man strukturerade sina kursplaner var betydligt större än vid undersökningen år 2015. Det har skett en påtaglig homogenisering av hur man skriver och strukturerar kursplaner mellan 2009 och 2015.

## **Bakgrund - tidigare analys och den nya ämneslärarutbildningen**

### **2009-års undersökning**

I denna artikel relateras resultaten av denna undersökning, som baseras på förhållanden *efter* den senaste lärarutbildningsreformen år 2011, med en analys som genomfördes av kursplaneinnehållet i samhällskunskapskurserna år 2009. Resultaten av kartläggningen från 2009 visade på två centrala problemområden som präglade innehållet i samhällskunskapsämnet vid de studerade lärosätena.

*För det första* att innehållet i kursplanerna varierade starkt mellan olika lärosäten. Variationen spände över de flesta aspekter; kursinnehåll, ämnesteorier, didaktik, metodologi. Studien gav inget säkert svar på varför variationen var så pass stor. Man kan

---

<sup>2</sup> Kursplanerna tas fram och fastställs lokalt vid varje lärosäte. Kursplaner består oftast av att en termins studier behandlas i respektive kursplan. Kursplanematerial publiceras oftast på lärosätenas hemsidor.

dock tänka sig att det vid varje lärosäte fanns specifika traditioner, särskilda kombinationer av vetenskapliga discipliner, specifika pedagogiska intressen osv. som kan förklara varför variationen i kursinnehåll var så stor mellan olika lärosäten. Detta har då också inneburit att studenter från olika lärosäten fått med sig olikartade kunskaper från sina lärarutbildningsstudier i samhällskunskap.

*För det andra* pekade dessa resultat på förekomsten av en vad jag då benämnde som *en institutionellt färgad kamp* mellan olika synsätt på vad som är att betrakta som viktiga kunskaps- och lärandemål för en blivande lärare i samhällskunskap. Vid varje enskilt lärosäte genomfördes kursplaneförändringarna i samhällskunskap mot bakgrund av olika normer, perspektiv och intressen. Konstruktionen av samhällskunskap som lärarutbildningsämne präglades alltså av ett sorts institutionellt spänningsfält. I detta spänningsfält utgör normer inom universitetsdiscipliner en viktig ingrediens, en annan utgörs av utbildningsvetenskapliga perspektiv på vad som bör innefattas i lärarens pedagogiska skicklighet och en tredje ingrediens utgörs av statsmakten som vill lyfta fram specifika krav på vad en lärarutbildning i samhällskunskap bör innefatta. I materialet från 2009-års undersökning kunde man skönja tre typer av institutionellt färgade konstruktioner av ämnesinnehållet:

Det fanns, för det första, vad jag då benämnde *ett traditionellt ämnesinnehåll* som byggde på att samhällskunskapens ämnesdiscipliner dominerade innehållet. Det fanns med andra ord vid dessa lärosäten ett block med vardera statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. I en del fall utgjorde endast statsvetenskap den dominerade disciplinen. Ämnesinnehållet i denna traditionella modell innefattade också en svag ämnesdidaktisk integrering. En slutsats av min analys var att detta traditionella synsätt sakta men säkert hade tappat mark, men levde kvar på olika sätt i flertalet av de studerade lärosätena.

För det andra kunde man i analysen identifiera ett *tematiserat eller flervetenskapligt ämnesinnehåll*. Kursinnehållet i olika delkurser utformades i relativt stor utsträckning utifrån teman som t.ex. globalisering, demokrati eller migration. Denna typ av kursinnehåll möjliggjorde också för ämnesdidaktisk integrering. Analysen för år 2009 visade att denna typ av tänkande hade vunnit terräng under några år på 2000-talet.

För det tredje kunde jag notera att det vid några få lärosäten etablerats ett *ämnesdidaktiskt synsätt*. Synsättet innebar att ett didaktiskt perspektiv var styrande för vilka frågor som skulle behandlas i kursinnehållet. Syftet med denna ambition var att stärka lärarstudenternas kunskaper med det som är renodlat kopplat till det aktuella läraruppdraget. Även om det fanns ett par lärosäten som år 2009 omsatt detta synsätt i faktiska kursplaner var det så sent som 2009 att betrakta som en raritet.

I denna studie är avsikten att följa upp och undersöka vilka innehållsmässiga förändringar som kan registreras i kursplanerna i den nya ämneslärarutbildningen i samhällskunskap. Det är rimligt att förvänta sig att det skett betydande förändringar då statsmakten anlagt en starkare styrningsambition rörande kursinnehållet i den nya ämneslärarutbildningen jämfört med hur förhållit sig tidigare. Vi behöver, för att förstå dessa tänkbara utvecklingsdrag, ägna uppmärksamhet åt de bärande delarna i den senaste lärarutbildningsreformen.

## Den nya ämneslärarutbildningen

Den nya lärarutbildningen, som startade på olika lärosäten från höstterminen 2011, består av examina i fyra olika typer av utbildningar; förskollärarexamen, grundlärarexamen, ämneslärarexamen samt yrkeslärarexamen. Alla lärosäten fick ansöka om rätten att utfärda examen enligt det nya systemet. Lärosätenas ansökningar skulle innehålla en redogörelse för hur man i kursplanetext tänkte sig att utforma utbildningen och hur man därmed hade tänkt sig att tillgodose lärarutbildningsreformens intentioner rörande ämnesinnehåll, ämnesdidaktik och ämnets integrering med den nya utbildningens utbildningsvetenskapliga innehåll. Detta är då också en viktig parameter att hålla i minnet när vi i denna studie analyserar kursplanernas beskrivning av samhällskunskapsämnet vid olika lärosäten. Statsmaktens detaljerade innehållskrav på utbildningen och förfarandet med att alla lärosäten fick ansöka om examensrättigheter bör rimligtvis fått ett betydande genomslag för hur olika lärosäten utformat ämnesinnehållet. I huvudsak innebar lärarutbildningsreformen följande (se SOU 2008:109, Prop. 2009/10:89, UbU:16):

1. Ämneslärarutbildningen fick två ingångar; dels 7-9-lärare; dels gymnasielärare. Samhällskunskap måste alltid läsas som förstaämne och för 7-9-lärarna omfattar det tre terminers studier och för gymnasielärarna handlar det om minst fyra terminers ämnesstudier i samhällskunskap. I examensbestämmelserna markeras att ämnesstudierna ska präglas av ett tydliggjort ämnesdidaktiskt innehåll.
2. Examensarbetet i ämneslärarutbildningen skrivs i ämnet och inte, som det var tidigare, i utbildningsvetenskap.
3. Ämneslärarutbildningen omfattar två terminers studier inom den s.k. utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK) och består av kurser, detaljerat bestämt av statsmakten, inom mer allmänna lärarbaserade kurser.
4. Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) omfattar sammanlagt en termins studier och 15 hp av denna VFU ska utgöra VFU i ämnet. Det innebär att det ska utformas specifika VFU-kurser i ämneslärarutbildningen i samhällskunskap.

Den nya ämneslärarutbildningen kan utifrån ovan sägas ställa högre krav på att ämnesstudierna är integrerade med ämnesdidaktiska lärandemål jämfört med tidigare (se SOU 2008:109, kapitel 5). Den nya ämneslärarutbildningen kräver också en tydliggjord metodologiskt utformad strategi för att hantera examensarbeten i respektive ämne med integration av ämnesdidaktiska eller yrkesrelevanta aspekter. Man skulle också kunna säga att det inte längre finns plats för en ämneslärarutbildning i samhällskunskap som bygger på ett *traditionellt ämnesinnehåll* där samhällskunskapsämnet domineras av de vetenskapliga disciplinerna. Ett mycket starkt ämnesdisciplinärt innehåll, exempelvis baserat på kurser i statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi, låter sig rimligtvis inte förenas med den nya ämneslärarutbildningens struktur och innehåll. Däremot kan man tänka sig att ämnesinnehållet kan utformas både *tematiserat* och med en renodlad *ämnesdidaktisk orientering*. Men, det är då detta som utgör den empiriska analysens huvuduppgift i denna artikel.

## **Teoretiska utgångspunkter**

### **Inledning**

En idag vanligt förekommande typologisering i svensk samhällsdidaktisk forskning delar in samhällskunskapsämnet i främst fyra huvudkategorier eller konceptioner (se t.ex. Lindmark 2013):

- Fakta- och begreppsriktad ämneskonception,
- Värdegrundsinriktad ämneskonception,
- Samhällsanalytiskt inriktad ämneskonception samt en
- Medborgarfärdighetsinriktad ämneskonception

Det finns åtskilliga andra typologiseringar av samhällskunskapsämnets innehåll. Jag ska inte i denna artikel fördjupa eller vidareutveckla den typen av typologiseringsförsök utan ska istället att använda mig av en något reviderad typologi jämfört med ovanstående konceptioner. Man kan säga att jag sorterat konceptionerna något annorlunda och att jag även introducerat en ämnesdidaktisk kategori. Det är fyra typer av innehållsaspekter som undersöks i denna artikel:

1. Faktuell kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökningar
2. Normativa värderingar
3. Vetenskapliga discipliner eller tematisering
4. Ämnesdidaktisk integrering

I det följande ska jag lämna några översiktliga teoretiska utgångspunkter som är tänkta att fungera som vägledning eller operationalisering i förhållande till det material (kursplaner) som analyseras. Jag kommer gör den teoretiska orienteringen i detta delavsnitt, men preciserar hur operationaliseringen gjorts i de olika delarna av resultatavsnittet.

### **Teoretisk vägledning**

Jag kommer inledningsvis, gällande frågan om innehållsaspekterna kring *faktuell kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökningar*, att använda mig av Tomas Englunds typologi bestående av tre traditioner av samhällsorientering. Det är att märka att den teoretiska vägledningen just ska betraktas som en vägledning för den empiriska genomgången av de olika lärosätena; jag har inte ambitionen i denna artikel att bidra till teoriutvecklingen på området. I nedanstående tabell beskrivs denna typologi på ett förenklat sätt:

TABELL 1

*Tre traditioner av samhällsorientering (Englund 2005)*

Samhällsorientering undervisad...	...som medborgarskapsöverföring	...som samhällsvetenskap	...som granskande undersökning
<b>Mål</b>	Medborgarskap befrämjas bäst genom inläring av rätta normer som ram för beslutsfattande	Medborgarskap befrämjas bäst genom ett beslutsfattande grundat på kunskap om samhällsvetenskapliga begrepp, processer och problem.	Medborgarskap befrämjas bäst genom en granskningsprocess, där kunskap härleder sig från vad medborgare behöver veta för att kunna fatta beslut.
<b>Metod</b>	Överföring av begrepp, system, sakförhållanden, utvecklingsdrag och normer med hjälp av läroböcker, lektioner med strukturerade problemlösningsövningar.	Upptäckande: Var och en av socialvetenskaperna har sin egen metod för att samla och verifiera kunskap.	'Reflective Inquiry': Beslutsfattandet får struktur och ordning genom en utredande granskningsprocess som syftar till att identifiera problem och ge svar på konflikter.
<b>Innehåll</b>	Innehållet väljs ut av en auktoritet som tolkas av läraren.	Adekvat innehåll är strukturerna, begreppen, problemen och processerna hos såväl de separata som de integrerade disciplinerna inom samhällsvetenskaperna.	En analys av enskilda medborgares värderingar frambringar behov och intressen vilka i sin tur fungerar som bas för elevens eget urval av problem för granskning och eftertanke.

I den fortsatta framställningen är avsikten att översiktligt belysa dessa grundproblem rörande samhällsundervisningens innehåll. Samhällsorientering undervisad som medborgarskapsöverföring kommer jag, möjligtvis något förenklat, att benämna faktuell kunskapsöverföring. Samhällsorientering undervisad som samhällsvetenskap kommer jag att benämna vetenskaplig metodologi. Jag kommer dock också här att lägga till en (kritisk) variant av metodologi i arbete som utgår från Englunds kategori om granskande undersökning. Denna kategori kallar jag just 'kritiskt granskande undersökning'. Jag ska i de studerade kursplanerna för lärarutbildningarna undersöka följande frågekomplex:

- Vilken typ av lärandemål dominerar samhällskunskapsämnet utifrån vilken grad kursinnehållet präglas av...
  - (a) ... faktuell kunskapsöverföring
  - (b) ... färdigheter gällande vetenskaplig metodologi
  - (c) ... granskande undersökningar

Låt oss nu gå vidare med att utveckla det teoretiska innehållet kopplat till *normativa värderingar* i samhällskunskapen. En central del i samhällskunskapsämnets didaktik berör frågor om värderingar. Samhällskunskapsämnet omfattar i olika länder kunskapsområden som säger att eleverna ska visa förtrogenhet för grundläggande värderingar i samhället och att förbereda sig för att själv ta aktiv del i samhällsdebatten.



Kunskapsmål om att eleverna ska ges kunskaper om demokrati, mänskliga rättigheter och hållbarhet står sig stark i läroplansstadganden.

En nödvändig grund för att samhällsläraren ska kunna hantera denna typ av värdeproblem är att skaffa sig grundkunskaper och bedriva en kontinuerlig reflektion i det filosoferna kallar värdeteori (se Bergström 1992, Sigurdsson 2000). Värdeteorin handlar om frågan om vi på vetenskapliga grunder kan ta ställning i värdefrågor, dvs. frågor om vad som är att betrakta som vackert eller fult, gott eller ont, rättvist eller orättvist. Enkelt uttryckt hanterar värdeteorin främst två typer av principiellt orienterade uppfattningar om värdefrågor. Den första uppfattningen brukar benämnas som värdeemotivism eller värdenihilism. Denna uppfattning hävdar att värdefrågor endast är ett uttryck för något som är strikt personligt och yttranden i värdefrågor är att betrakta som endast individuellt färgade känslouttryck (emotioner). En andra typ av principiell syn är den raka motsatsen till värdenihilismen och då talar vi om värdeobjektivism. Enligt detta synsätt både kan och bör samhällsläraren på saklig grund ägna sig åt värderingar. Värdeobjektivismen hävdar att det egentligen inte är särskilt stor skillnad mellan att ägna sig åt empiriska analyser av verkligheten och att ägna sig åt värderingar. Det innebär att studiet av exempelvis politik bör innefatta vetenskapligt grundade ambitioner att problematisera, kritisera och ta ställning för att skapa ett gott samhälle.

Den typen av värdefrågor är inte alltid lätt att hantera för den enskilde samhällskunskapsläraren (Johansson m.fl. 2011). Ofta stannar klassrumsdiskussionen vid en ambition att få igång ett samtal mellan eleverna och att den vägen väcka intresse för olika samhällsfrågor. Men, möjligheterna att på ett mer systematiskt och kritiskt sätt granska argumentationen som sådan saknas oftast. Statsvetaren Björn Badersten uttrycker problematiken som att det är viktigt att skilja på att "anse något" och att "tycka något". Så här karakteriserar Badersten skillnaden:

*"Att anse" något innebär att man noggrant och systematiskt anför genomtänkta skäl för sin normativa uppfattning i ett öppet och prövande samtal med andra. Detta förutsätter att argumentationen är tydlig och intersubjektivt tillgänglig. Att anse något i värdefrågor är på så sätt förknippat med betydande precision och genomskinlighet, men också med en viss kyla och distans i en öppet problematiserande och självkritisk hållning. Detta till skillnad från det personliga "tyckandet", som ofta är känsloladdat och präglat av godtycklighet och ad hoc-argument (Badersten 2014, s. 438).*

Jag kommer att analysera i vilken grad det i kursplanerna för samhällskunskap återfinns lärandemål som ägnar uppmärksamhet åt denna typ av värdeteoretiska grundproblem. Jag kommer att pröva kursplanetexterna utifrån en typologi som jag hämtat från den nyss nämnde Badersten. Badersten använder sig av tre typer av värdeteoretiska kategorier:

- Normativ begreppsanalys
- Normativ givet att-analys
- Normativ analys i egentlig mening

*Den normativa begreppsanalysen* handlar om att klargöra innebörden av och relationen mellan olika värderingar och normativt färgade begrepp. Det kan handla om att precisera innebörden i utpräglat normativa begrepp som demokrati, hållbarhet, rättvisa

osv. Syftet med en normativ begreppsanalys är inte att i första hand ta värderingsmässig ställning för och mot begreppet som sådant, utan att peka på exempelvis oklarheter och vagheter i definitioner av begrepp. I den andra typen av angreppssätt - *Normativ givet att-analys* - är inte heller syftet att göra egna värderingar. Nu handlar det om att *utifrån* olika normativa principer ”givet att” - försöka dra rimliga slutsatser av olika handlingar eller utvecklingsförlopp i samhället. Poängen är att kunna visa att olika värden eller normativa premisser kan leda till olika slutsatser i en och samma fråga. Den tredje typen av angreppssätt benämner Badersten för *normativ analys i egentlig mening*. Nu handlar den analytiska uppgiften om att faktiskt producera värderingar och även att de framlagda värderingarna granskas utifrån kriterier om i vilken mån argumenten är logiskt sammanhängande, sakligt förankrade och hur de kan rättfärdiggöras. Vilka belägg för en åsikt presenteras? Är argumenten rimliga i förhållande till olika faktiska omständigheter? Finns det inslag i argumentationen som är kontradiktoriska?

Jag kommer att granska kursplanerna i samhällskunskap och notera i vilken omfattning det förekommer lärandemål som präglas av

...normativa begrepp.

...normativa principer ”givet att”,

...normativ analys i egentlig mening,

För den tredje analysuppgiften, om *vetenskapliga discipliner kontra tematiseringar*, är avsikten att uppmärksamma hur man i kursplanerna balanserar kursinnehållet mellan vetenskapliga discipliner (statsvetenskap, sociologi, nationalekonomi) och förekomsten av tematiseringar (om globalisering, hållbarhet, genus etc.). Traditionellt har samhällskunskap som lärarutbildningsämne byggts upp kring tre vetenskapliga discipliner; statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi. Vi skulle även kunna lägga till några ytterligare, exempelvis medie- och kommunikationsvetenskap, kulturgeografi, rättsvetenskap. Universitetsämnenas inflytande över lärarutbildningsämnet har delvis varit en kontroversiell fråga under den tid då samhällskunskap etablerats som ett eget ämne. Om universitetsdisciplinen utövar ett dominerande inflytande över lärarutbildningskurserna och gymnasieundervisningens innehåll kan man tänka sig att skolämnets didaktik blir alltför starkt orienterad mot själva ämnesdisciplinens inomvetenskapliga problemställningar. Om däremot ämnesdisciplinen utövar ett svagt inflytande kan samhällsdidaktiken få större utrymme men möjligtvis då att det ämnesteoretiska innehållet bli mer flyktigt och utan teoretisk förankring. Det finns då också i den didaktiska diskussionen en problematisering av att det ämnesdisciplinära kan komma att stå i vägen för att utveckla tematiserade kursmoment som behandlar exempelvis frågor om globalisering eller ett hållbart samhälle. I vilket fall, relationerna mellan det utspelar sig i exempelvis statsvetenskapen som universitetsdisciplin och det som utgör ämnets didaktiska grundstenar är en central problematik för lärarutbildningen (se Eklund & Larsson 2009).

Jag har tidigare karakteriserat konstruktionen av samhällskunskap som lärarutbildningsämne som ett resultat av en institutionellt färgad kamp mellan normer, perspektiv och intressen. Det frågan gäller är vilka kunskaper en blivande samhällskunskapslärare bör ha med sig in i sitt läraryrke. Frågan kompliceras dels av att samhällskunskap kan sägas vara ett blockämne bestående av flera ämnen och dels av att ämnet har en politisk

karaktär i den bemärkelsen att samhällskunskapsläraren ska bidra till att lyfta in värderingar rörande medborgarskap, demokrati, mänskliga rättigheter, deltagande osv. Karaktären av blockämne leder till att det finns risker för att kunskapsprogressionen försvagas om man tänker sig att varje huvuddisciplin ska ha egna delar i utbildningen. Vi kan ur materialet utläsa om kursplanestrukturen huvudsakligen bygger på olika vetenskapliga discipliner eller om man försökt utforma kursplaner i ett mer tematiserat eller flervetenskapligt innehåll. Avsikten är att svara på följande fråga:

- I vilken omfattning förekommer lärandemål i samhällskunskapsämnet som präglas av...
  - (a) ...vetenskapliga discipliner (som statsvetenskap, sociologi, nationalekonomi) respektive...
  - (b) ...flervetenskapliga tematiseringar?

Avslutningsvis ska den fjärde analysuppgiften rörande *det ämnesdidaktiska innehållet* behandlas. Vad som menas med didaktik är, likhet med begrepp som demokrati, makt och politik, omtvistat. En aning förenklat uttryckt kan sägas att didaktiken är ett aktörsbundet begrepp, dvs. det handlar om vilka möjligheter en lärare har att handla annorlunda för att kunna uppnå en mer framgångsrik undervisning och inläring. Enligt ett aktörsbundet synsätt har den enskilde läraren olika faktiska valmöjligheter att påverka undervisningsinnehåll, undervisningsmetoder, ämnesstoff etc. för att åstadkomma bättre inläring (Kroksmark 1997, s. 86). Ett didaktiskt perspektiv bör följaktligen inrymma olika (möjliga) alternativa framkomstvägar och att läraren genom att utveckla såväl teoretiska insikter som praktiska erfarenheter rörande undervisning och inläring kan öka sin undervisningsskicklighet. I den didaktiska forskningslitteraturen är det vanligt att uttrycka detta som ett antal frågor om varför, vem, vad, när och hur lärandet bör ske (Jank & Meyer 1997).

Överlag kan nog sägas att det ämnesdidaktiska innehållet i lärarutbildningskurserna i samhällskunskap utgjort något av en svårhanterlig komplikation. Detta bottnar förmodligen främst i att samhällskunskapens didaktik traditionellt haft en ganska svag ställning i den utbildningsvetenskapliga forskningen jämfört med hur det förhåller sig för en del andra ämnen såsom i naturvetenskap eller i historieämnet. Gruppen av forskare och lärare med kompetens inom samhällskunskapsdidaktik har i svensk utbildningsvetenskap traditionellt varit mycket liten. Den typiska bilden har varit att universitetslärare i statsvetenskap, sociologi och, i all synnerhet, nationalekonomi ofta är väl hemmastadda i den egna disciplinens kunskapsfält, men att man samtidigt känner sig en smula vilsen när det gäller att koppla på ett ämnesdidaktiskt innehåll i undervisningen. Ämnesstudiet ska alltså, i den bästa av världar, relateras både i förhållande till en viss typ av progression i de ämnesteoretiska delarna och till ämnesdidaktiska strategier. Följande frågeställning utgör vägledande utgångspunkt:

- I vilken omfattning förekommer *ämnesdidaktiska lärandemål* i kursplanerna i samhällskunskap?

## Resultat

### Inledning - några övergripande iakttagelser

Den följande resultatredovisningen kommer att disponeras efter de fyra huvudfrågor som presenterats ovan. Inledningsvis ska jag dock presentera några övergripande iakttagelser. Det gäller dels *det totala antalet lärandemål i de studerade kursplanerna* och det gäller dels frågan *hur kursplanemålen varierar mellan olika lärosäten*. Jag kunde i den tidigare studien från 2009 notera att variationen var mycket stor mellan olika lärosäten. Sammantaget är kursplanerna i samhällskunskap att beteckna som både omfattande och komplicerade. I hög grad beror detta på att statsmakten fastställt inte mindre än 24 specifika lärandemål för en ämneslärarexamen på gymnasienivå. Det ska jämföras med en kandidatexamen som endast innehåller 8 nationellt bestämda lärandemål, en sjuksköterskeexamen har 17 mål, en juristexamen har 13 mål och en civilingenjörsexamen innehåller 12 lärandemål. I jämförelse med tidigare lärarexamen från 2007 har det skett en betydande ökning av antalet lärandemål i den nya ämneslärarexamen. År 2007 noteras 17 lärandemål och från 2011 har antalet mål alltså ökat till 24, dvs. en ökning med cirka 40%. Dessa siffror är ungefärligen jämförbara på så sätt att de omfattar mål rörande ämneskunskaper, utbildningsvetenskap och VFU. I den följande redovisningen av lärandemål kommer lärandemål i VFU-kurserna för år 2009 att exkluderas. Likaså ingår inte ämnes-VFU-kurserna i beräkningen av 2015 års lärandemål. I nedanstående tabell redovisas antalet lärandemål som registrerats för samhällskunskapskurserna (120 hp) vid de studerade lärosätena:

TABELL 2

*Antalet lärandemål i samhällskunskap vid 14 lärosäten 2009 och 2015*

Lärosäte	2015	2009	Förändring i % 2009-2015
Jönköping	80	57	+40%
Umeå	78	84	-7%
Uppsala	77	84	-8%
Linköping	75	34	+159%
Göteborg	71	47	+51%
Karlstad	70	56	+25%
Sthlm	67	66	+2%
Halmstad	64	36	+78%
Krstd Lund	60	48	+25%
Mälardalen	59	35	+69%
Väst	54	49	+10%
Malmö	54	43	+26%
Linné	47	44	+7%
Örebro	41	61	-33%
<b>Totalt</b>	<b>897</b>	<b>744</b>	<b>21%</b>
<b>Medelvärde</b>	<b>64</b>	<b>53</b>	
<b>Standardavvikelse (n)</b>	<b>12,2</b>	<b>16,4</b>	
<b>Range (n)</b>	<b>39</b>	<b>53</b>	

Den generella bilden är att antalet lärandemål i kursplanerna ökat betydligt under perioden 2009-2015. En grundläggande förklaringen till denna ökning är att statsmakten i examensförordningen för 2015 fört in fler lärandemål jämfört med tidigare. I tabellen noteras dock ett par undantag från utvecklingstrenden i stort; främst Örebro universitet, men också för Uppsala och Umeå universitet. I Örebro har antalet lärandemål minskat med en tredjedel jämfört med 2009 års undersökning. Detta beror på, enligt samtal med ämnesföreträdaren i Örebro, att man valt att utforma de nya kursplanerna med en sorts minimalistisk strategi, dvs. man har valt att visserligen anpassa kursplanernas lärandemål till examensförordningen men att mer utvecklade lärandemål för kurserna lagts in i kurshandlingar etc. Skälen till att både Uppsala och Umeå universitet också minskat något (med 7-8%) bottnar främst i att man redan 2009 hade ovanligt många lärandemål.

När det gäller variationen mellan lärosätena går trenden visserligen i homogeniserande riktning även om det fortfarande är betydande skillnader mellan lärosätena. En del lärosäten håller sig med 40-50 lärandemål medan en del andra hamnar kring 70-80 lärandemål. I grunden bottnar detta förmodligen i lokala särdrag när det gäller att utforma kursplaner, dvs. olika lärosäten har utvecklat olika principer, rutiner och processer i kursplanarbetet. Det är dock värt att lägga märke till att ämneslärarstudenten har en omfattande uppsättning lärandemål att hämta in under sin utbildningstid.

### **Faktuell kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökning**

Låt oss inledningsvis beskriva förekomsten av lärandemål präglade av faktisk kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökning. Vid analysen av kursplanematerialet har lärandemål om *faktuell kunskapsöverföring* noterats när lärandemålet har en dominerande orientering mot att studenterna ska lära sig något som utgör en grundläggande normbildning som existerar för beslutsfattandet i ett samhälle, dvs. det gäller grundkunskaper om begrepp, system, utvecklingsdrag, olika typer av sakförhållanden, normer osv. Kännetecknande är att studenterna ska lära sig, med stöd av föreläsningar eller läroböcker, ett visst ämnesmässigt stoff – exempelvis grunderna i olika länders politiska system, grundläggande sociologiska begrepp eller grundprinciper för makroekonomisk teori osv. Ofta uttrycks den typen av lärandemål i termer av att studenten ska kunna redogöra för något eller visa förståelse för något.

Lärandemål som har ett dominerande innehåll runt färdigheter i *vetenskaplig metodologi* innefattar mål som behandlar vetenskapsteori, vetenskapliga metoder, forskningsprocessens struktur, begreppsbildning och hur man författar en egen vetenskaplig undersökning osv. Den typen av lärandemål förekommer oftast i olika metodkurser och i uppsatskurserna vid de studerade lärosätena (men ibland också integrerat i mer renodlat ämnesteoretiska kurser). Gällande varianten av vetenskaplig metodologi kallad *granskande undersökning* ingår lärandemål där det i kursplaneformuleringarna anges att studenterna på ett kritiskt sätt ska granska samhällsutvecklingen i en specifik fråga eller för ett bestämt utvecklingsförlopp. Den granskade undersökningen ska också, för

att kodalas som sådan, innefatta en precisering av lärandemålet där det framgår att det rör sig om en granskning eller en kritisk analys eller liknande formulering.

I den följande tabellen redovisas lärandemål i kursplanerna för de tre kategorierna.

TABELL 3

*Kursinnehåll i tre kategorier 2009 och 2015. Procent av totala antalet lärandemål*

Lärosäte	Faktuell kunskaps- överföring		Vetenskaplig meto- dologi		Granskande undersökning	
	2015	2009	2015	2009	2015	2009
Göteborg	17	28	54	51	6	11
Halmstad	17	30	39	41	6	8
Jönköping	21	46	39	30	3	0
Karlstad	37	30	20	27	7	9
Linköping	37	32	37	35	8	3
Linnéuniversitetet	40	45	26	23	4	9
Lund	13	33	40	35	8	6
Malmö	30	21	19	30	15	9
Mälardalen	34	34	24	51	7	9
Stockholm	22	27	54	48	12	9
Umeå	22	25	33	43	13	14
Uppsala	38	30	44	40	4	2
Väst	28	39	39	27	13	10
Örebro	37	59	34	10	10	5
<b>Totalt</b>	<b>28%</b>	<b>34%</b>	<b>36%</b>	<b>35%</b>	<b>8%</b>	<b>8%</b>
<b>Standardavvikelse (n)</b>	<b>6,4</b>	<b>7,4</b>	<b>9,4</b>	<b>9,3</b>	<b>2,4</b>	<b>2,8</b>
<b>Range (n)</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>12</b>

Vi kan av tabellen utläsa att lärandemål med faktisk kunskapsöverföring har en minskande omfattning när samtliga lärosäten summeras. Vi kan därmed på goda grunder påstå att den ökande mängden lärandemål i ämneslärarutbildningarna inte kommit att innebära stofffrängsel i den bemärkelsen att lärarstudenterna ska lära in skilda ämnesmässiga fakta i lärandet. Det innebär att ämneslärarutbildningarna i samhällskunskap inte inneburit en ökande mängd lärandemål som är knutna till inläring av ämnesmässigt baserade kunskaper. Det är dock värt att påpeka att minskningen av mängden faktuell lärandemål inte kan betecknas som särskilt dramatisk; det är en tämligen måttfull minskning. Vi kan också avläsa att variationen mellan lärosätena minskat något under den studerade tidsperioden även om resultaten fortfarande visar på en mycket stor variation.

Redovisningen visar på några tydliga avvikare bland lärosätena gällande lärandemål med faktisk kunskapsöverföring. Karlstad, Linköping, Malmö och Uppsala har under perioden *ökat* sin andel lärandemål i denna del. För Malmös del synes man ha anpassat lärandemålsstrukturen något till övriga lärosäten då man 2009 hade en mycket låg andel lärandemål av faktisk karaktär. För övriga lärosäten som avviker med att ha ökat de faktuell lärandemålen (Karlstad, Linköping, Uppsala) är det svårt att bedöma anledningarna till detta. Förändringarna kanske inte heller kan sägas vara särskilt stora och

man befinner sig relativt nära det nationella medelvärdet. Däremot utgör Örebro ett intressant fall ur den motsatta synvinkeln. Här har man på ett kraftfullt sätt *minskat* andelen lärandemål av faktisk art. Även i övriga delar i ovanstående tabell visas, för Örebros del, på påtagliga förändringar under den studerade tidsperioden även gällande lärandemål för vetenskaplig metodologi och granskande undersökningar.

Det kan synas något överraskande att andelen lärandemål med fokus mot vetenskaplig metodologi i stort sett varit oförändrade för samtliga 14 lärosäten. Överraskande med tanke på att studenterna efter den senaste lärarutbildningsreformen ska skriva sina examensarbeten i ämnesstudiet och inte i utbildningsvetenskap. Det vore därför rimligt att tro att kursplanerna därmed skulle ge ytterligare utrymme för lärande rörande det vetenskapliga metodologi. En möjlig förklaring kan finnas i karaktären på samhällskunskapsämnet där det av tradition alltid funnits en betoning av samhällskunskap som just samhällsvetenskap. På de allra flesta lärosäten fanns det även i den gamla lärarutbildningen både ett uppsatsarbete i samhällskunskap och olika uppsatsförberedande metodkurser. Det innebär också att kurserna i vetenskaplig metodologi oftast inte är anpassade utifrån ämnesdidaktiska aspekter utan håller sig inom ramen för ett ämnesdisciplinärt innehåll. Metodologin är alltså utformat efter de ordinarie kurserna i exempelvis statsvetenskap.

Om vi tittar på enskilda lärosäten kan det vara intressant att notera att både Göteborg och Stockholm utmärker sig med att stå i särklass när det gäller andelen lärandemål med metodologisk inriktning. Över hälften av lärandemålen är av den typen vid båda lärosätena. Vi kan möjligtvis ana att respektive statsvetenskapliga institution, som i båda fallen har starka traditioner av metodologisk orientering i sin statsvetenskap, utövat ett visst inflytande. På andra sidan skalan finns Malmö som redan 2009 noterades för att hålla sig med relativt få lärandemål rörande vetenskaplig metodologi. Efter den senaste lärarutbildningsreformen har man minskat ytterligare när vi jämför Malmö med övriga lärosäten. Jag kan inte ur materialet riktigt förklara varför det är på det sättet. Mälardalens noteringar (med en stark minskning för lärandemål i denna del) ska tas med stor reservation då kursplanerna från 2009 generellt sett är svårtolkade i just detta avseende. Även Umeå uppvisar en minskande trend, men kan möjligtvis förklaras av att man redan 2009 hade förhållandevis många lärandemål om vetenskaplig metodologi. Än en gång kan konstateras att kursplanereformen i Örebro har förändrat kursplanerna påtagligt och i det här fallet med en starkt ökad andel lärandemål med vetenskapligt innehåll.

Lärandemål med inriktningen att bedriva granskande undersökningar är oförändrad mellan 2009-2015 om vi räknar samman samtliga lärosäten. Det är svårt att överlag dra några slutsatser kring skillnader mellan lärosäten rörande denna typ av lärandemål.

## **Normativt innehåll**

Kartläggningen av normativa inslag i lärandemålen innefattar tre delar. För det första i en kategorisering av normativa lärandemål i en specificerad och strikt tillämpning där jag noterat ett normativt lärandemål på så sätt att det av själva formuleringen framgår att normativa aspekter berörs. Det kan handla om att man skriver explicit att det är ett

normativt innehåll eller att det framgår i formuleringen att värderingar eller normer behandlas. För det andra har jag gjort en något vidare kategorisering där jag betraktar alla lärandemål som innefattar grundläggande begrepp (demokrati, hållbar utveckling, makt, genus) med någon typ av värdeinnehåll. Denna kategori har tolkats extremt brett och det finns i kursplanerna många lärandemål av detta slag. För det tredje har jag kategoriserat dessa lärandemål med värdeladdade begrepp i en undergrupp där det existerar en färdighetsaspekt kopplad till begreppet om att använda, tillämpa eller analysera begreppet i förhållande till samhällsliga fenomen eller utvecklingsförlopp. Denna sistnämnda kategori kan sägas omfatta, och är en generös tolkning, av normativ analys "givet-att". När det gäller lärandemål i materialet som innefattar normativ analys i egentlig mening är dessa svåra att överhuvudtaget finna i kursplanerna. Det finns i några fall drag av sådana lärandemål och jag kommer nedan att lyfta fram ett par sådana ansatser. I tabellen nedan redovisas det normativa innehållet i kursplanerna:

TABELL 4

*Normativt färgade lärandemål 2009 och 2015. Procent av totala antalet lärandemål*

Lärosäte	Normativanalys - strikt mening		Normativa begrepp		Normativt givet- att	
	2015	2009	2015	2009	2015	2009
<b>Göteborg</b>	6	11	30	21	11	11
<b>Halmstad</b>	11	14	45	49	28	24
<b>Jönköping</b>	9	9	33	19	11	5
<b>Karlstad</b>	11	5	37	25	30	18
<b>Linköping</b>	11	6	49	32	24	10
<b>Linnéuniversitetet</b>	4	11	45	61	11	23
<b>Lund</b>	10	10	35	13	23	2
<b>Malmö</b>	4	21	41	44	22	26
<b>Mälardalen</b>	19	9	42	23	22	9
<b>Stockholm</b>	15	12	52	41	28	29
<b>Umeå</b>	5	12	38	42	22	24
<b>Uppsala</b>	4	4	24	18	12	8
<b>Väst</b>	13	8	28	24	26	12
<b>Örebro</b>	7	3	37	57	20	26
<b>Totalt</b>	<b>9,1%</b>	<b>9,3%</b>	<b>38,1%</b>	<b>33,9%</b>	<b>20,6%</b>	<b>16,4%</b>
<b>Standardavvik. (n)</b>	<b>2,9</b>	<b>2,5</b>	<b>6,7</b>	<b>9,7</b>	<b>4,9</b>	<b>6,1</b>
<b>Range (n)</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>19</b>

Vi kan på ett övergripande plan och om vi beaktar ovanstående tabell notera små förändringar mellan 2009-2015. Andelen lärandemål betraktade i den strikta betydelsen är oförändrade och utgör totalt sett inte ens 10% av lärandemålen. En remarkabel förändring gäller Malmö som rört sig från att ha haft flest lärandemål av alla i denna strikta betydelse 2009 till att 2015 vara bland de lärosäten som med allra lägst andel. Detta kan förklaras av att man i Malmö gjort stora förändringar i kursplanerna. Vi kommer i nästa delavsnitt att behandla detta något mer utförligt, men i hög grad handlar det om en sorts anpassning av lärarutbildningen där man valt att minska på en del



tematiska och didaktiska inslag till förmån för ett något mer traditionellt snitt med ett starkare innehåll kopplat till de vetenskapliga disciplinerna i samhällskunskapsämnet. Även Göteborg, Linné och Umeå har minskat andelen lärandemål med normativt innehåll i såväl dess strikta betydelse som för de bredare kategorierna. Det är svårt att avgöra om denna minskning är ett uttryck för någon typ av förändring i tänkandet om kursplanerna vid dessa lärosäten.

Inslagen av normativa lärandemål har ökat betydligt för Mälardalen, Karlstad, Linköping och Väst. Mest framträdande ökning har skett vid Mälardalens högskola. Det gäller för samtliga kategorier och det är uppenbart att man här genomfört en kursplaneförändring som kommit att tydligare än tidigare markera normativa begrepp och lärandemål som avser att träna studenterna i färdigheter att tolka det normativa innehållet i samhällsanalysen. Denna slutsats om en tydlig ökning av lärandemål i kategorin normativ-givet-att gäller även för Högskolan Väst. Kursplanerna har vid Högskolan Väst en viss orientering mot normativa begrepp och analysfärdigheter i relation till dessa begrepp. I ett par stora kursblock ges tydligt fokus åt dels demokratibegreppet och dels utvecklingsbegreppet i ett globalt perspektiv. När det gäller Karlstad och Linköping har ökningen under den studerade perioden rört sig från mycket låga nivåer 2009 till att numera hamna kring medelvärdet.

Ett särfall i tabellen ovan representerar Lund. Här kan vi inte se någon påtaglig förändring vad gäller normativa lärandemål i den strikta betydelsen, men däremot är ökningen för de båda övriga kategorierna att beteckna som dramatisk. Jag ska återkomma till detta i nästa delavsnitt då Lund uppvisar en påtaglig förändring även i fördelningen av lärandemål mellan de olika ämnesdisciplinerna. Örebro uppvisar också en i förhållande till övriga lärosäten speciell profil. Örebro har sett en viss ökning av de normativa lärandemålen i den strikta betydelsen, men för de båda övriga kategorierna har det skett en minskning under den studerade tidsperioden.

Jag har redan tidigare påpekat att lärandemål som behandlar värdeteori som sådan och som är av karaktären normativ analys i egentlig mening är sällsynta i kursplanematerialet. Jag menar att detta är ett didaktiskt tillkortakommande mot bakgrund av ett uppenbarligen ökande intresse bland lärosätena att exempelvis introducera normativa aspekter och begreppsanalyser. I materialet finns dock en del, om än att ses som mycket ovanliga, exempel på lärandemål som antyder en sådan grundläggande didaktisk orientering av det normativa innehållet. Låt oss titta på ett par sådana exempel.

En sådan ansats kan vi hitta i Uppsala som i en av de inledande kurserna med statsvetenskaplig inriktning uttrycker ett syfte med kursen att studenten ska kunna föra ett normativt resonemang om relevanta problem med ledning av kurslitteratur, föreläsningar och diskussioner och i ett av lärandemålen sägs att studenten skall:

*kunna skilja på personliga åsikter och självständigt dra slutsatser ur ett källmaterial (Uppsala)*

Riktigt exakt vad detta innebär i den faktiska undervisningen framgår inte, men här finns just en ansats att komma in på normativ analys och att hantera studenternas egna åsikter i relation till ett sakförhållande. Ett annat exempel kan hämtas från Stockholm. I en av de valbara kurserna under den första terminens studier i samhällskunskap kan

man utläsa en ambition att problematisera samhällelig ojämlikhet genom att relatera detta till olika abstrakta jämlikhetsideal. I ett av lärandemålen sägs att studenten förväntas kunna...

*värdera och rättfärdiga kritiska argument i relation till olika teorier om jämlikhet (Stockholm)*

Ett tredje exempel hämtar jag från Örebro där man, ovanligt nog, hittar en ansats av detta slag i en kurs inom ekonomiområdet. I detta fall riktas fokus mot argumentationen och skulle då möjligtvis, med en generös tolkning, kunna sägas närma sig en undervisningsidé om normativ analys i egentlig mening. Det står i kursplanen att den studerande skall ha förmågan...

*att med hjälp av ekonomisk teori diskutera och värdera argument som framförts i den ekonomiska debatten (Örebro)*

Slutsatsen gällande variationerna mellan lärosätena för normativt präglade lärandemål visar på en viss, om än svag, homogenisering i denna del för ämneslärarutbildningarna i Sverige. Redovisningen ovan för några enskilda lärosäten visar dock på tydliga avvikare i familjen och en del av dessa enskilda lärosäten har utformat profiler som sannolikt påverkar mängden normativt färgade kunskapsmål i utbildningen.

Sammanfattningsvis kan vi i kursplanematerialet se ett visst ökande intresse för lärandemål med normativt innehåll. Främst är detta knutet till grundläggande samhällsbegrepp och i undervisning om unga människors identiteter och värderingar. Vi kan också ur kursplanerna utläsa ett visst ökande intresse för att göra normativt färgade tillämpningar i det vi kallat normativt-givet-att-analys. Det finns dock endast fragment av lärandemål som bidrar till färdigheter i att på ett utvecklat sätt granska värdeomdömen som förekommer i samhällsdebatten.

## **Vetenskapliga discipliner eller tematiseringar**

Vi kunde i det inledande avsnittet, och reformförändringen med den nya ämneslärarutbildningen, anta hypotesen att styrningen riktas mot att stärka det ämnesteoritiska innehållet. Ett inslag i denna förändring är att exempelvis examensarbetena i den nya utbildningen ska skrivas i ämnet och inte som tidigare i utbildningsvetenskap. Tanken har dock varit att de utvecklade ämnesstudierna ska ges ett starkare ämnesdidaktiskt inslag jämfört med tidigare. I detta delavsnitt ska vi beskriva hur de ämnesteoritiska delarna utvecklats och i vilken mån det finns kvar ett kursinnehåll som speglar mer ämnesövergripande tematiseringar. Lärandemål som innefattar ämnesdisciplinära aspekter anknyter till renodlade kunskaper i något av grundämnena statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi eller några av följande ämnen: medie- och kommunikationsvetenskap, rättsvetenskap/juridik, kulturgeografi. Lärandemål som kategoriseras som tematisering kretsar kring ämnen som kan sägas vara flervetenskapliga och innefattar exempelvis sådant som hållbar utveckling, global rättvisa, miljöproblem, mångfald osv. I tabell 5 visas andelar lärandemål i fyra kategorier som speglar utvecklingen av ämnesdiscipliner:

TABELL 5

*Kursinnehåll i tre kategorier 2009 och 2015. Procent av totala antalet lärandemål*

Lärosäte	Statsvetenskap		Nat.ekonomi		Sociologi		Övr. ämnen	
	2015	2009	2015	2009	2015	2009	2015	2009
Göteborg	30	21	14	6	13	13	1	2
Halmstad	14	24	11	14	5	8	20	19
Jönköping	16	26	5	7	6	5	13	16
Karlstad	24	29	14	11	9	11	6	4
Linköping	24	19	9	10	12	10	4	0
Linnéuniversitetet	26	39	17	18	4	9	9	7
Lund	22	23	15	13	15	4	8	6
Malmö	26	14	19	2	7	7	7	12
Mälardalen	44	31	12	14	12	11	0	0
Stockholm	43	42	4	12	4	8	7	2
Umeå	37	19	12	14	8	8	0	0
Uppsala	29	21	9	10	10	10	12	6
Väst	24	20	9	16	9	4	7	6
Örebro	15	23	12	16	17	13	12	26
<b>Totalt</b>	<b>27,0</b>	<b>25,2</b>	<b>11,2</b>	<b>11,7</b>	<b>9,2</b>	<b>8,6</b>	<b>7,5</b>	<b>7,4</b>
<b>Standardav. (n)</b>	<b>7,2</b>	<b>5,2</b>	<b>2,3</b>	<b>3,0</b>	<b>2,4</b>	<b>2,1</b>	<b>3,8</b>	<b>4,4</b>
<b>Range (n)</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>16</b>

Om vi börjar med att kommentera kursplanernas innehåll gällande ämnesdisciplinerna kan det konstateras att det skett små förändringar mellan 2009 och 2015. Ungefärligen hälften av alla lärandemål i kursplanerna har ett ämnesdisciplinärt innehåll och i sin tur utgör statsvetenskap det ämne som tar i anspråk hälften av dessa lärandemål. Nationalekonomi, sociologi och övriga ämnen tillsammans tar hand om den resterande hälften. Däremot finns fortfarande påtagliga variationer i den ämnesdisciplinära profilen mellan mättillfällena. Låt oss därför kortfattat summera några sådana förändringar för respektive lärosäte.

Statsvetenskap står sig stark och har till och med stärkt sin position något sedan 2009. Det är ett antal lärosäten som utmärker sig i förhållande till de övriga i att man har en mycket stark statsvetenskaplig orientering i sina kursplaner (Mälardalen, Stockholm, Umeå). Mälardalen har sedan 2009 ökat andelen lärandemål i statsvetenskap så att de idag utgör nära hälften av alla lärandemål. I Stockholm har den statsvetenskapliga institutionen sedan länge haft ett sammanhållande ansvar för ämnesstudiet i samhällskunskap i lärarutbildningen, vilket kan förklara att statsvetenskap fått ett så pass stort utrymme. Här kan man parentetiskt lägga till att även den statsvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet haft ett huvudansvar för lärarutbildningen i samhällskunskap, vilket likväl inte resulterat i en lika stor andel statsvetenskap som finns i Stockholm. Umeå har gjort en påtaglig förstärkning av det statsvetenskapliga innehållet från en relativt låg nivå 2009.

En iögonfallande ökning av andelen lärandemål med statsvetenskaplig inriktning har skett i Malmö och där handlar det förmodligen om en viss typ av anpassning utifrån de principer som bör gälla för ämneslärarutbildningen. Malmö har lyft fram både

statsvetenskap och nationalekonomi i sin kursstruktur och minskat på den tidigare mycket stora andelen tematiserat innehåll. Till detta ska jag strax återkomma. När det gäller nationalekonomin och sociologin har det skett relativt få förändringar och skillnaderna mellan lärosätena är inte så stora. Malmö är ett undantag som redan nämnts gällande nationalekonomi. För sociologins del representerar Lund ett lärosäte som ökat andelen lärandemål med sociologiskt innehåll mycket starkt. Denna ökning ska ses mot bakgrund av att ämneslärarutbildningen knutits till utbildningsvetenskap och i Lund finns det vid berörd institution en stark sociologisk inriktning.

I gruppen övriga ämnen finns det tre ämnesdiscipliner representerade; juridik, medie- och kommunikationsvetenskap (MKV) samt kulturgeografi. Halmstad intar en särställning i materialet i att samhällskunskapsutbildningen under lång tid haft en profil mot MKV-ämnet och dessutom har det under hela den studerade tidsperioden funnits specifika kurser i både rättsvetenskap och kulturgeografi. Örebro har i sina kursplaneförändringar minskat andelen lärandemål bland de övriga ämnena. Främst är det är det juridiken som tappat mark i Örebros kursplaner. I nedanstående tabell noteras förekomsten av övriga ämnen vid de studerade lärosätena.

TABELL 6

*Förekomst av övriga ämnen 2009 och 2015*

Lärosäte	MKV		Juridik		Kulturgeografi	
	2015	2009	2015	2009	2015	2009
Göteborg	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej
Halmstad	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Jönköping	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej
Karlstad	Nej	Nej	Ja	Ja	Nej	Nej
Linköping	Ja	Nej	Ja	Nej	Nej	Nej
Linnéuniversitetet	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej
Lund	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja
Malmö	Ja	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja
Mälardalen	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
Stockholm	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej
Umeå	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
Uppsala	Nej	Nej	Ja	Ja/Nej	Ja	Ja
Väst	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej
Örebro	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja

Vi kan se att det vanligaste bland de övriga ämnena är MKV, medan juridik och kulturgeografi förekommer något mindre frekvent. Mot bakgrund av det snabbt föränderliga mediasamhället är väl detta inget förvånande. Kanske snarare att man borde kunna noterat ett än starkare intresse för opinionsbildning, medieutveckling, sociala medier och ungas medieanvändning i samhällskunskapskurserna. Juridikens svaga ställning (saknas helt vid 9 lärosäten) är möjligtvis också en smula anmärkningsvärd då det i gymnasieskolans kunskapsmål finns ett antal preciserade delar som har juridiskt innehåll, bland annat rättssystemet som sådant, om arbetsrätt och om konsumenträtt.

Om vi räknar högskolepoäng har juridik totalt sett (för alla lärosäten) minskat mellan 2009-2015.

Om vi summerar det ämnesdisciplinära innehållet i kursplanerna kan vi i tabell 7 nedan utläsa att ungefärligen hälften av lärandemålen finns i denna kategori. Förändringen har totalt sett varit liten och vi kan se en viss homogenisering mellan de studerade lärosätena. Det kan då vara av intresse att relatera det sammantagna kursinnehållet gällande ämnesdisciplinerna med förekomsten av tematiserade kurser i utbildningarna. Nedanstående tabell visar detta:

TABELL 7

*Kursinnehåll ämnesdiscipliner och tematiseringar 2009 och 2015. Procent av totala antalet lärandemål*

Lärosäte	Tematisering		Ämnesdiscipliner	
	2015	2009	2015	2009
Göteborg	10	13	55	43
Halmstad	14	22	50	65
Jönköping	6	7	40	54
Karlstad	14	5	53	54
Linköping	20	26	49	39
Linnéuniversitetet	9	27	55	73
Lund	25	19	60	46
Malmö	13	47	59	35
Mälardalen	8	6	68	57
Stockholm	13	6	60	64
Umeå	8	27	56	42
Uppsala	5	0	60	46
Väst	7	24	50	47
Örebro	20	15	56	79
<b>Totalt</b>	<b>12,0%</b>	<b>16,1%</b>	<b>54,8%</b>	<b>53,0%</b>
<b>Standardavvikelse (n)</b>	<b>3,7</b>	<b>6,6</b>	<b>6,9</b>	<b>10,5</b>
<b>Range (n)</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>36</b>

Totalt har andelen lärandemål med tematiskt innehåll minskat en del mellan 2009 och 2015. Ämneslärarreformen har sannolikt inneburit att de lärosäten som tidigare hade en mer ovanlig profil med starkt tematiserat innehåll har anpassat sig till övriga lärosäten som haft en mer traditionell profil baserat på ämnesdisciplinerna statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi. Vi kan ur tabell 7 hitta fyra sådana fall av lärosäten som på ett påtagligt sätt rört sig bort från en något ovanlig profil till anpassning i ämnesdisciplinär riktning; nämligen Väst, Malmö, Umeå och Linné.

Malmö är kanske det allra tydligaste exemplet på att ämneslärarreformen har stuvat om i kursplanernas innehåll bort från en tydligt tematiserad struktur till att man numera har en grund i de traditionella ämnesdisciplinerna. Före reformen hade samhälls-

kunskapsutbildningen i Malmö flera kurser där man på ett tvärvetenskapligt sätt fokuserade innehållet mot lärandets villkor; det kunde gälla att hantera kulturmöten i skolan, socialpsykologiska processer bland elever, kommunikativ förmåga i klassrummet, naturförutsättningar för mänsklig verksamhet, om genus, klass och etnicitet. I de nya kursplanerna efter reformen finns en del sådana moment kvar, men istället har man nu lyft in ett block med ganska traditionell nationalekonomi och fler statsvetenskapligt orienterade lärandemål. Även sociologiämnet läses nu i mer traditionell bemärkelse jämfört med hur det förhöll sig före reformen.

En likartad utveckling kan vi se i både Umeå och Linné. Umeå hade före reformen ett antal tematiserade kurser kring globalisering, mångfaldsfrågor, integration, globala institutioner och fattigdomsaspekter i ett globalt sammanhang etc. Efter reformen finns förvisso delar av detta kvar, men har i viss utsträckning ersatts av kurser från den vanliga statsvetenskapen. Linné hade före reformen en stark ådra av tematiseringar rörande socialpolitik, arbetsmarknad och välfärdsteori som efter reformen tonats ned, men har inte i detta fall ersatts av de traditionella ämnesdisciplinerna utan snarare har både vetenskaplig metodologi och ämnesdidaktiken fått mer av utrymmet.

Väst hade före reformen något mer omfattande temakurser (om Mellanöstern, kulturfrågor, konsumtionsmönster, globalisering) medan man efter reformen minskat detta en del till förmån för både vetenskaplig metodologi och en aning mer av renodlade ämnesstudier. I 2009 års kursplaner fanns ett helt tematiskt block om 30 hp som behandlade internationella konflikter ur olika perspektiv (om Mellanöstern) och att man sedan följde upp detta ämnesdidaktiskt som möjligheter att undervisa om sådana teman i en skolkontext. Numera har man ersatt detta med lite andra ämnesdidaktiska kurser, men inte med en så pass tydlig tematiserad ansats som fanns tidigare.

Karlstad utmärker sig i denna del i att ha utökat andelen tematiserade lärandemål under den studerade tidsperioden. Det fanns förhållandevis lite tematisering 2009 och i kursplanerna efter reformen har man utvecklat fler lärandemål om sådant som globalisering, ungas livsvillkor, mångfaldsfrågor osv. Karlstads kursplaner är dock i just detta avseende en aning svårtolkade då man benämner delkurser på ett sätt som antyder en mer omfattande tematisering än vad man de facto kan utläsa ur de aktuella lärandemålen. Exempelvis benämns en delkurs "Världen idag" och innehåller några utpräglade tematiska mål, men också ganska traditionella statsvetenskapliga eller sociologiska lärandemål.

## **Ämnesdidaktik**

Avslutningsvis ska så frågeställningen om i vilken omfattning det förekommer ämnesdidaktiska lärandemål. Vi kunde i artikelns inledning konstatera, rörande den stora variationen mellan lärosätenas utformning av kursplanerna, att även de ämnesdidaktiska inslagen hanterades på olika sätt vid de studerade lärosätena. Vid lärosäten där en eller flera ämnesdiscipliner dominerade kursinnehållet (t.ex. i Uppsala och i Stockholm) fanns ämnesdidaktiken svagt integrerad i ämneskurserna och hade förlagts till andra moment (VFU-kurser, utbildningsvetenskap) i lärarutbildningen. Vid de lärosäten som arbetade mer tematiskt (Malmö, Umeå) fanns öppningar för att i direkt anslutning till

ämnesstudierna integrera ämnesdidaktiska moment. I några fall (Karlstad, Malmö) fanns ett starkare ämnesdidaktiskt fokus implementerat i hela kursstrukturen.

En grundläggande styrningsambition från statsmaktens sida har varit att stärka de ämnesdidaktiska inslagen i ämnesläraryrket. Vi borde därför kunna förvänta oss att lärosätena utvecklat kursplanerna med fler ämnesdidaktiska lärandemål jämfört med tidigare. Eftersom den nya ämnesläraryrket utformats med tre delar – ämnesstudier, VFU och utbildningsvetenskaplig kärna – borde detta rimligtvis vara så att en stärkt ämnesdidaktik innebär att man utvecklat fler ämnesdidaktiska lärandemål i själva ämnesstudiet. Man kan dock tänka sig att enskilda lärosäten väljer att låta ämnesstudierna vara just renodlade ämnesstudier medan ämnesdidaktiken fokuseras i VFU-delarna och i andra typer av moment som arrangeras inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan. I nedanstående tabell visas andelen lärandemål med ämnesdidaktiskt innehåll:

TABELL 8.

*Andel lärandemål ämnesdidaktik 2009 och 2015. Procent av totala antalet lärandemål*

Lärosäte	Ämnesdidaktik	
	2015	2009
Göteborg	25	17
Halmstad	27	22
Jönköping	23	19
Karlstad	33	27
Linköping	20	32
Linnéuniversitetet	17	11
Lund	33	10
Malmö	30	42
Mälardalen	17	9
Stockholm	7	12
Umeå	21	24
Uppsala	9	5
Väst	24	29
Örebro	29	16
<b>Totalt</b>	<b>22%</b>	<b>19%</b>
<b>Standardavvikelse (n)</b>	<b>5,2</b>	<b>5,2</b>
<b>Range (n)</b>	<b>18</b>	<b>17</b>

Vi kan av tabellen se att de ämnesdidaktiska inslagen ökat under den studerade tidsperioden. Ökningen är kanske inte riktigt så stor som förväntat mot bakgrund av den av att den senaste lärarutbildningsreformen mycket tydligt markerat vikten av ämnesdidaktisk integrering i lärarutbildningskurserna. Man kan emellertid lägga märke till att för de lärosäten som minskat andelen lärandemål med ämnesdidaktiskt innehåll – Linköping, Malmö, Umeå, Väst – är det i samtliga dessa fall lärosäten som redan före reformen haft en mycket hög andel ämnesdidaktik i kursplanerna. För övriga lärosäten, som alltså haft en relativt låg andel 2009, kan vi dra slutsatsen att man här väsentligen ökat andelen lärandemål med ämnesdidaktiskt innehåll.

Vi kan här dessutom notera tre lärosäten som på ett påtagligt sätt avviker från den allmänna trenden; Karlstad, Stockholm och Lund. Karlstad utmärker sig genom att redan 2009 ha haft ett mycket starkt ämnesdidaktiskt innehåll i sina samhällskunskapskurser och har 2015 till och med ökat denna andel ytterligare. Denna starka orientering mot ämnesdidaktik kan möjligtvis bero på att man har en relativt stark samhällsdidaktisk forskningsmiljö knuten till ämneslärarutbildningen i samhällskunskap, dvs. CSD – Centrum för de Samhällsvetenskapliga ämnernas Didaktik. Modellen i Karlstad påminner i denna del om hur man utvecklat ämneslärarutbildningen i Lund. I Lund, som etablerat en ny ämneslärarutbildning, har man uppenbarligen givit stort utrymme åt ämnesdidaktiken. Ämneslärarutbildningen i samhällskunskap i Lund har kopplats till en stark utbildningsvetenskaplig forskningsmiljö, vilket förmodligen bidrar till att förklara att man har ett starkt ämnesdidaktiskt innehåll.

Stockholm utgör ett intressant särfall på det sättet att man minskat det ämnesdidaktiska innehållet i kursplanerna från en redan mycket låg nivå 2009. Detta bottnar i att man i Stockholm organiserat den ämnesdidaktiska integreringen i ämneslärarutbildningskurserna i ett särskilt kurspaket kallat *Ämnesdidaktik för ämneslärare i samhällskunskap* (5 hp) och där man lagt ansvaret för kursen på en särskild didaktisk institution. Kursens fokus ligger på att behandla frågor om hur ämnesstudiet ska omvandlas till ett skolämnesinnehåll. Kursen organiseras som en seminarierie där man belyser frågor kopplade till styrdokument, aktuell utbildningsvetenskaplig forskning och beprövad erfarenhet. Detta innebär då också, i likhet med Karlstad och Lund, att ämnesdidaktiken i Stockholm synes ha fått en stark förankring i utbildningsvetenskaplig forskning inom samhällsdidaktikens område.

Den övergripande slutsatsen är att ämneslärarreformen uppenbarligen fått ett starkt genomslag för det ämnesdidaktiska innehållet i samhällskunskapsämnet. Man skulle kunna dra slutsatsen att detta utgör den enskilt sett mest framträdande förändringen i ämneslärarutbildningarna i samhällskunskap som skett mellan 2009 och 2015.

## Slutsatser och diskussion

Undersökningen av innehållet i samhällskunskapskurserna inom gymnasielärarutbildningen visar, med en övergripande tolkning, på små förändringar. Antalet lärandemål har generellt sett blivit fler, men fördelningen mellan de kategoriseringar som gjorts av lärandemålen har endast förändrats i ett par avseenden.

1. Vi kan se en tydlig ökning av lärandemål med ämnesdidaktisk orientering. Man kan dra slutsatsen att de ämnesdidaktiska lärandesmålen vunnit terräng i kursplanestrukturen år 2015 och detta överensstämmer också väl med en av de mest centrala styrningsambitionerna som statsmakten lagt fast för den nya ämneslärarutbildningen.
2. Det vi kallat flervetenskapliga tematiseringar har minskat mellan 2009-2015. Det har skett en viss form av nationell anpassning av kursplanerna på så vis att ett antal lärosäten, som tidigare haft en mycket stark profilering av sin lärarutbildning med hjälp av specifika tematiseringar, numera tagit in



fler lärandemål med ämnesteoretiskt eller ämnesdisciplinärt innehåll (och att man därmed tonat ner den tematiska profilen). Lärandemål på ämnesdisciplinär grund har i någon mån fått flera inslag av normativa begrepp och i färdigheter att göra normativ givet-att-analys. Färdigheter i vetenskaplig metodologi har inte, trots att examensarbetet numera ska skrivas i ämnet, ökat andelen lärandemål under den studerade perioden.

3. Vi kan också av analysen dra slutsatsen att samhällskunskapskurserna kommit att homogeniseras något mellan 2009 och 2015. Lärosäten som haft en särskild tematisk profilering har tonat ner denna och vi kan för de enskilda delarna i undersökningen se att variationerna mellan lärosätena minskar (om än inte särskilt påtagligt). Det är dock fortfarande så, jämfört med undersökningen från 2009, att det finns stora variationer när vi gör djupdykningar och jämför enskilda lärosäten med varandra och när vi jämför förändringar över tid.

Den nya ämneslärarytbildningen har inneburit att ämnesstudiet vid olika lärosäten fått en starkare ådra av ämnesdidaktik och de teoretiska eller disciplinmässiga delarna i ämnesstudiet måste idag relateras till en lärandekontext och utgöra yrkesrelevanta kunskaper för samhällskunskapslärarna. Detta förhållande har inneburit en ytterligare komplikation i arbetet med att konstruera lärarutbildningskurser i samhällskunskap. Jag tror dock också att detta på sikt kommer att stärka samhällskunskapsämnet både som skolämne och som ett lärarutbildningsämne då det kräver ytterligare ansträngning för att utveckla den ämnesdidaktiska forskningen och att lyfta fram samhällskunskapslärarnas professionsstatus.

Undersökningen indikerar därmed behov av ytterligare forskning och ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete i framtiden. Lärarutbildningarna i samhällskunskap kännetecknas i hög grad av att tillämpa olikartade och, vågar jag påstå, svagt genomtänkta strategier för att hantera det som Tomas Englund lagt fast om en typologi för samhällsorientering i skolan, dvs. mellan det som är medborgarskapsöverföring, samhällskunskap som samhällsvetenskap och i termer av granskande undersökningar. Det föreligger därför stora behov av utvecklingsarbete. Jag skulle vilja summera forsknings- och utvecklingsbehovet i fyra avseenden:

*För det första.* Ett resultat av undersökningen i denna artikel är att lärarutbildningarna i samhällskunskap delvis kommit att tappa bort kursmoment av tematiserat slag och att vi sett en orientering av kurserna i riktning mot ett ämnesdisciplinärt och metodologiskt innehåll. Det är dock värt att problematisera om detta verkligen är en ur ämnesdidaktisk synvinkel önskvärd utveckling. Dagens komplexa samhällsutveckling, både i det globala och lokala samhället, kräver en samhällsförståelse som är både mångfasetterad och sammansatt. Ekonomiska perspektiv behöver brytas mot demokratiska värden, rumsliga aspekter relateras till det politiska systemets funktionssätt, frågor om ekologisk hållbarhet bör ses i ett socialt sammanhang, mångfaldsfrågor i relation till klass osv. Samhällskunskapsämnet gynnas sannolikt, ur didaktisk synvinkel, om det är öppet för ämnesintegrerade arbetsätt.

*För det andra.* Analysen visar att 36% av alla lärandemål i samhällskunskapskurserna behandlar vetenskaplig metodologi. Vid vissa lärosäten tillhör hälften av alla

lärandemål denna kategori. Man kan, mot bakgrund av de många lärandemål som innefattas i en ämneslärarexamen, fråga sig om detta är rimligt. Den betydande delen är kopplade till examensarbetet och det är avgörande ur ämnesdidaktisk synvinkel att uppsatsarbetet har en samhällsdidaktisk profil och att det knyter an till det kommande läraruppdraget. En iakttagelse ur kursplanematerialet är att kurserna i vetenskaplig metodologi (exempelvis olika metodkurser) i viktiga avseenden är ungefärligen de samma som ges i ordinarie kurser i statsvetenskap, sociologi eller nationalekonomi. Det man kan diskutera är om man inte borde kunna utveckla en något tydligare didaktisk profil rörande lärarstudenternas kunskaper i vetenskaplig metodologi. Målsättningen med lärarutbildningarna borde rimligtvis fokuseras mot att de blivande lärarna ska lära ut ett forskande arbetssätt bland sina gymnasieelever. Hur kan man i gymnasieskolans samhällskunskapskurser utveckla undervisningen om forskande och vetenskapliga arbetssätt? Hur kan vi få eleverna att intressera sig för statistiska metoder? Vilka problem möter man i olika intervjusituationer? Jag kan inte se att det i lärarutbildningarnas kursplanerna för samhällskunskap finns lärandemål som behandlar didaktiska frågor kopplade till vetenskaplig metodologi.

*För det tredje.* Analysen i artikeln har kunnat visa på ett visst ökande intresse för normativa ansatser. Undervisningen i samhällskunskap präglas av att ständigt behöva förhålla sig till värderingar. Det som synes utvecklat i lärarutbildningskurserna är kursmoment som behandlar värdefrågor som sådana och hur man, metodmässigt, kan utveckla kvaliteten i diskussionerna om värderingar i skolan. Den centrala utgångspunkten för en samhällskunskapslärare som vill arbeta med normativa ansatser är att på ett medvetet sätt bidra till att exempelvis kvalificera debatterna i ett klassrum till att inte bara låta alla få yttra sig om vad som helst utan att även skapa instrument för att värdera argumentens hållbarhet, giltighet och koherens. Det bör vara skillnad på att "anse något" och att "tycka något". Jag har inte kunnat finna ett enda lärandemål i materialet som på ett explicit sätt tar sig an grundläggande värdeteori och det finns enbart på enstaka lärosäten ansatser till att utveckla mer systematiska former för att analysera argument i samhällsdebatten. Detta är i mitt tycke både egendomligt och svårförståeligt med tanke på att skolan under ett par decennier uppmärksammat värdegrundsfrågor och att unga människor idag ständigt konfronteras med en allt mer komplex värdestruktur.

*För det fjärde.* Det finns anledning att uppmärksamma innehållsliga delar i ämnesstudiet i samhällskunskapskurserna i lärarutbildningen. De senare åren har en stor del av uppmärksamheten riktats mot hur ämnena kan stärkas ur ämnesdidaktisk synvinkel och tveklöst har dagens ämneslärarutbildning fått en starkare ämnesdidaktisk profil jämfört med tidigare. Möjligtvis har då frågor kopplade till ämnesteorin hamnat ur fokus för ett tag. Vad är det egentligen för kunskaper och färdigheter kopplade till ämnesmässiga aspekter som de blivande samhällskunskapslärarna behöver? Ämnesdisciplinerna har visserligen enligt undersökningen i denna artikel bevarat sin ställning i den nya ämneslärarutbildningen, men frågan är vilka kunskaper kopplade till exempelvis statsvetenskap, sociologi eller nationalekonomi som bör präglade samhällskunskapsämnet i lärarutbildningen.

## Referenser

- Badersten, B. 2006. *Normativ metod: att studera det önskvärda*. Lund: Studentlitteratur.
- Badersten, B. 2014. Att lära statsvetenskap – två ämnesdidaktiska utmaning. *Statsvetenskaplig tidskrift* · Årgång 116 · 2014 / 4
- Bergström, L. 1992. *Grundbok i värdeteori*. Stockholm, Bokförlaget Thales.
- Bernmark – Ottosson, A. 2005. *Demokratins stöttepelare. En studie av lärarstudenternas demokratiuppfattningar*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Bronäs, A. & Selander, S. 2002. *Samhällskunskap som skolämne. Skolämne i kris?* S. 74-81.
- Eklund, N. & Larsson, A. 2009. Samhällskunskapen och disciplinfrågan – om utbildare av lärare i samhällskunskap. I : *Utbildning och demokrati. Vol 18, nr 1, 2009*
- Englund, T. 2005. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Evans, R. 2004. *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York; Teachers College Press.
- Jank, W & Meyer, H. 1997. Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Uljens, M. (red.) 1997. *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J. 2009. *Politikundervisning vid lärarutbildningarna i Sverige - en översiktlig analys av kursplaner i samhällskunskap*. Rapport från projektet Politikundervisningens didaktik inom forskningsmiljön Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen (FULL). Högskolan i Halmstad.
- Johansson, J., Brogren, A & Petäjä, U 2011. *Gymnasielärares syn på demokrati, kunskap och värderingar och hur denna påverkar undervisningen i demokrati- och värdegrundsfrågor*. Lund: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad. FULL-rapport 2011:1.
- Kroksmark, T. 1997. Undervisningsmetodik som forskningsområde. I Uljens, M. (red.) 1997. *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Levstik, L. & Tyson, C. (red.) 2008. *Handbook of research in social studies education*. London: Routledge
- Lindmark, T. 2013. *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*, Diss., pedagogiska institutionen vid Umeå universitet
- Ochoa-Becker, A. 2007. *Democratic Education for Social Studies. An Issues Centered Decision Making Curriculum*. New York, Teachers College Press.
- Proposition 2009/10:89. Bäst i klassen – en ny lärarutbildning.

SAMHÄLLSKUNSKAP I DEN NYA ÄMNESLÄRARUTBILDNINGEN -  
SAMHÄLLSKUNSKAPENS INNEHÅLL VID 14 LÄROSÄTEN I SVERIGE  
Jörgen Johansson

Schüllerqvist, B. och Karlsson, S. 2015. *Samhällsbegreppet och samhällskunskapsämnet*. Konferenspaper.

Sigurdson, O. 2000. *Den lyckliga filosofin. Etik och politik hos Hägerström, Tingsten, makarna Myrdal och Hedenius*. Eslöv; Brutus Östlings förlag. Symposion.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Statens offentliga utredningar. Stockholm, Regeringskansliet.

UbU:16. Riksdagen. Utbildningsutskottets betänkande 2009/10:UbU16.

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