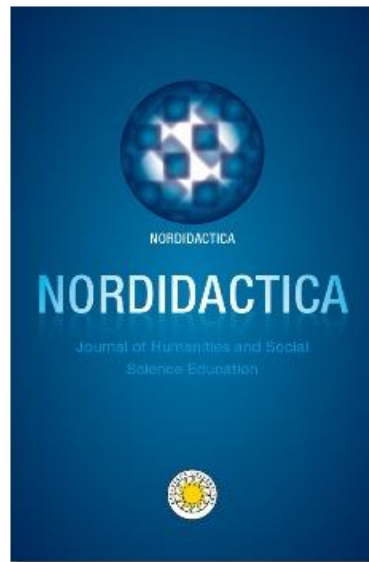


Lärarstudenters ämnesdidaktiska reflektioner i geografi, historia, religion och samhällskunskap

**Thomas Nygren, Malin Löfstedt, Malin Tväråna,
Kajsa Kramming, Stefan Bengtsson, Mattias
Arrhenius, Robert Thorp**



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:3

ISSN 2000-9879

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

Lärarstudenters ämnesdidaktiska reflektioner i geografi, historia, religion och samhällskunskap

Thomas Nygren, Malin Löfstedt, Malin Tväråna, Kajsa Kramming, Stefan Bengtsson, Mattias Arrhenius, Robert Thorp

Uppsala Universitet

Abstract: In this study we investigate subject didactic reflections of 183 teacher students in civics, history, geography or religion in primary, elementary or secondary schools. We ask teacher students to reflect on what they perceive to be important and difficult to teach in their subject and also what methods they think would be productive. A comparative content analysis shows that a majority of the teacher students view academic knowledge and skills as important and challenging to teach in their respective subjects, and pupil-centered methods as those that primarily should be used in teaching. We do, however, find significant differences between the four subjects, for example concerning focus on facts and teacher-centered methods versus attitudes and values and student-centered methods. The students' subject didactic reflections indicate important insights about teaching but they generally lack insights into pupils' subject specific difficulties and how different methods may be used to support pupils' learning.

KEYWORDS: TEACHER STUDENTS, COMPARATIVE SUBJECT DIDACTICS, SOCIAL STUDIES EDUCATION, CIVICS, RELIGION, GEOGRAPHY, HISTORY

About the authors: Thomas Nygren, professor i didaktik med inriktning mot historia och samhällskunskap, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Malin Löfstedt, universitetslektor i religionsvetenskap med didaktisk inriktning vid Teologiska institutionen, Empirisk-praktiska studier av religion och teologi, Uppsala universitet

Malin Tväråna, universitetslektor i didaktik, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Kajsa Kramming, FD, provkonstruktör, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Stefan Bengtsson, docent och universitetslektor i didaktik, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Mattias Arrhenius, FL, provkonstruktör, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Robert Thorp, docent och universitetslektor i didaktik, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Inledning

Frågan om varför, om vad och med vilka metoder undervisning i de samhällsvetenskapliga ämnena kan och bör bedrivas har länge diskuterats med utgångspunkt i ett antagande om att skolans undervisning i de samhällsorienterande ämnena rymmer fler dimensioner än vad som vanligtvis brukar tillskrivas de akademiska ämnena (Schüllerqvist & Osbeck, 2009; Thorp & Persson, 2020). Sedan 1980-talet har den ämnesdidaktiska forskningen framhållit vikten av att studera lärares ämnesdidaktiska kunskaper och övertåganden. Dessa studier omfattar lärares uppfattningar om vad som är centralt att lära sig i ämnet, men även vad de elever som undervisningen riktar sig till har särskilt svårt att lära sig i ämnet och hur undervisning kan läggas upp för att ge eleverna möjlighet att lära sig just dessa nya, viktiga och svåra saker (Kansanen, 2009; Marton, 1989, 2015; Shulman, 1986). Lärares syn på undervisningens innehåll i relation till dess syfte har lyfts som avgörande för deras val av undervisningsstrategier (jfr. Menk, 2000; Nygren, 2009), och lärares kunskaper om vad eleverna har särskilt svårt att urskilja och förstå inom ämnet har visat sig utgöra en grundläggande del av lärares ämnesdidaktiska kunskap om undervisning (Marton, 2015; Shulman, 1986). Trots omfattande svensk forskning inom området har förhållandevis få studier undersökt *blivande* lärares perspektiv på detta. Då lärarstudenters ämnesdidaktiska reflektioner kan antas påverka deras framtida ämnesdidaktiska val och därigenom vilken sorts ämne elever kommer att möta i den framtida svenska skolan, kan området ses som angeläget att utforska. En analys av lärarstudenters ämnesdidaktiska perspektiv i geografi, historia, religion och samhällskunskap kan vidare bidra till att synliggöra likheter och skillnader i de ämnen som idag ofta organiseras som samhällsorienterande utifrån ett antaget släktskap. En jämförelse mellan vad lärarstudenter ser som centralt i respektive ämne och hur de tänker sig att undervisningen bör bedrivas i de olika ämnena skulle därmed utgöra ett viktigt bidrag till den SO-didaktiska forskningen.

Syftet med vår studie är därför att undersöka lärarstudenters ämnesdidaktiska reflektioner, både för att kunna komparera hur dessa ser ut för studenter i olika SO-ämnen, och för att kunna diskutera vilka ämnesdidaktiska utmaningar som lärarutbildningen står inför i relation till dessa uppfattningar.

Undersökningen utgår ifrån frågor om vad lärarstudenter i geografi, historia, religion och samhällskunskap uppfattar som (a) viktigt innehåll i undervisningen, (b) särskilt svårt för eleverna att lära sig i ämnet, och (c) hur de uppfattar att undervisningen kan få elever att lära sig svåra och viktiga saker i respektive ämne. Utifrån en analys av svaren på dessa frågor är syftet att kunna beskriva hur de ämnesdidaktiska reflektioner som lärarstudenterna ger uttryck för kan förstås i relation till olika SO-ämnen och olika stadier.

Tidigare forskning

Lärares reflektioner kring undervisningens mål, innehåll och metoder har i tidigare forskning benämnts som ämnesdidaktiska insikter, ämneskonceptioner och

undervisningsstrategier (Berg, 2014; Jarhall, 2020; Lindmark, 2013; Nygren, 2009; Sandahl, 2011; Schüllerqvist & Osbeck, 2009; Thorp & Persson, 2020). Begreppen har använts på överlappande och utbytbara sätt, och omfattar olika aspekter av vad lärare utifrån sina kunskaper och sina insikter från praktiken beskriver som särskilt viktigt och särskilt utmanande innehåll, samt hur detta kan och bör hanteras i undervisning. Blivande lärares ämnesdidaktiska reflektioner har emellertid inte utforskats i tidigare forskning trots att de kan ses som en viktig grund för undervisningspraktiken. De ämnesdidaktiska överväganden som erfarna lärare gör i relation till deras erfarenheter från undervisningen har beskrivits som undervisningsstrategier (Nygren, 2009; Schüllerqvist & Osbeck, 2009). På samma sätt utgör kunskap om lärarstudenters ämnesdidaktiska uppfattningar och reflektioner en viktig utgångspunkt för lärarutbildares didaktiska val. Eftersom de blivande lärarna inte har den ”*wisdom of practice*” (Shulman, 2004) som erfarna lärare baserar sina undervisningsstrategier på, väljer vi att benämna lärarstudenternas överväganden som ämnesdidaktiska reflektioner, snarare än undervisningsstrategier.

Komparativ ämnesdidaktik

Komparativ ämnesdidaktisk forskning, med fokus på att genom komparation av undervisningskonceptioner och undervisningspraktiker inom och bland olika ämnen visa på likheter och skillnader, är ett relativt nytt område i en svensk kontext (Larsson & Samuelsson, 2019), men har en längre tradition i de fransktalande länderna (jfr Caillet 2007; Ligozat m.fl., 2015). Komparationen erbjuder möjligheter att identifiera specifika ämnesstraditioner men också övergripande didaktiska ansatser och frågeställningar. Inom didaktiken har Wolfgang Klafki (1997) beskrivit att det mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik finns en områdesdidaktik, och här placeras de samhällsorienterande ämnena. Vad områdesdidaktiken innebär i praktiken är emellertid lite utforskat. I Sverige har de samhällsorienterande ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap över tid betraktats som besläktade (Samuelsson, 2014). Trots detta släktskap har tidigare forskning identifierat att det i teori och praktik kan finnas skillnader i de ämnesstraditioner som de samhällsorienterande skolämnena konstituerar (Schüllerqvist och Osbeck, 2009; Flensner, 2019; Larsson 2019). Blivande lärares reflektioner om de samhällsorienterande ämnenas didaktiska möjligheter och utmaningar har dock inte tidigare komparerats. En annan komparation som tidigare inte gjorts över ämnesgränser är jämförelser över olika stadier. Trots att tidigare forskning inom de samhällsorienterande ämnena synliggjort vissa skillnader mellan lärares ämnesdidaktiska reflektioner (se tex Eliasson & Nordgren, 2016) har denna aspekt inte undersökts när det gäller blivande lärare. Att undervisning för yngre barn kan innebära andra ämnesdidaktiska utmaningar än undervisning på gymnasiet, men även dra nytta av liknande ämnesdidaktiska utgångspunkter för undervisningsdesign, har tidigare uppmärksammats (Tväråna, 2019), men huruvida blivande lärares ämnesdidaktiska reflektioner skiljer sig åt har inte undersökts tidigare.

Ämneskonceptioner i samhällsorienterande ämnen

Som tolkningsram för analysen har tidigare ämnesdidaktisk forskning kring ämneskonceptioner och undervisningsstrategier inom de samhällsorienterande ämnena använts, med tonvikt på den svenska kontext som de undersökta lärarstudenterna utbildar sig för att verka i.

Vad gäller relationen mellan skolämnen och de akademiska discipliner som de utgår ifrån, finns intressanta likheter/skillnader. Skolämnet geografi skiljer sig från universitetsämnet, genom att skolämnet kan beskrivas som ett sammanhållet ämne där naturliga system och mänskliga aktiviteter är sammanflätade (Molin, 2006), medan universitetsämnet är uppdelat i flera olika discipliner såsom naturgeografi, kulturgeografi och kartografi. Exempel på områden som fokuserats inom svensk geografididaktik är elevers förståelse av processer och begrepp inom naturgeografin (Arrhenius m. fl., 2021), utbildning för hållbar utveckling och miljöfrågor (Dessen Jankell m.fl., 2021; Kramming, 2017) och kartografi, vilket innefattar hur elever hanterar olika typer av geografisk information med hjälp geografiska verktyg som GIS (Hennerdal, 2015).

Inom historiedidaktik framträder särskilt två motstridiga ämneskonceptioner (Nygren & Johnsrud, 2016; Oakeshott, 1983; White, 2014). Det ”historiska förflutna” betonar ämnesdisciplinära faktakunskaper och förmågor kopplade till historievetenskaplig metodologi, med strävan efter neutralitet och objektivitet i förklaringar och bedömningar av historiska händelser och skeenden (jfr Lee & Ashby, 2001; Wineburg, 2001). Den andra framträdande ämneskonceptionen kan betecknas som det ”praktiska förflutna” där historiska kunskaper betraktas som en resurs i elevernas förståelse av sig själv, andra och det nutida samhället. Ämnet syftar här huvudsakligen till elevens identitetsutveckling genom att främja historisk empati och historiemedvetande samt att införliva historien i elevens livsvärld (Barton & Levstik, 2004) och visa på historiekulturella perspektiv. Syftet är att eleverna ska utveckla en förmåga att uppmärksamma och analysera andras och deras egna historiebruk (Thorp, 2016) för att känna engagemang med det förflutna, dra moraliska lärdomar från historiska oförrätter och utveckla en förståelse för hur historien kan användas för att uppnå olika syften (Thorp, 2020).

Religionskunskap beskrivs inom ämnesdidaktisk forskning som ett ämne med flera, ibland svårförenliga, syften (Kittelmann Flensner, 2015). Rötterna finns i kristendomskunskap och ämnet var länge tätt sammankopplat med kristen tro och fostran, men från och med 1962 är ämnet icke-konfessionellt (Hartman, 2011). Idag är religionskunskap innehållsligt ett brett ämne som förväntas bidra till att öka kunskapen om och förståelsen för olika religioner och livsåskådningar, genom inhämtande av faktakunskaper, men också genom att träna färdigheter såsom att samtala och reflektera över egna och andras moraliska och existentiella uppfattningar. Men ämnet ska också stimulera till kritisk reflektion över såväl de religiösa som de sekulära livsåskådningar som behandlas i undervisningen. För många lärare tenderar syftet att öka förståelsen för religioner och livsåskådningar, det vill säga att förändra attityder, vara det som dominerar och för vilket man har ett antal grundläggande didaktiska strategier (Löfstedt

& Sjöborg, 2020). Däremot tycker många att det andra syftet, att öka den kritiska medvetenheten hos elever, är svårare att uppnå. Många lärare vittnar om att kritiska perspektiv och kontroversiella frågor är svårt att ta upp, och är något man undviker. Man upplever att man saknar kunskaper och strategier för att undervisa om detta, men man är också rädd för att ”trampa på elevers tår” (Flensner, Larsson & Säljö 2020; Löfstedt & Sjöborg, 2020).

Liksom geografi har samhällskunskapsämnet har ofta beskrivits som ett ämne utan en tydlig vetenskaplig hemortsdisciplin (Bronäs & Selander, 2002; Kristiansson, 2014), eftersom det utgår från flera akademiska discipliner - statskunskap, nationalekonomi, kulturgeografi och sociologi. Samtidigt visar forskning på ett begränsat antal ämneskonceptioner bland samhällskunskapslärare, vilka kan beskrivas som orienteringsämnet, fostransämnet och handlingsämnet. Orienteringsämnet lägger fokus på fakta- och faktakunskap om, och förklaringsmodeller för, samhällsfunktioner, samhällsorganisation och människan som samhällsmedborgare. Fostransämnet syftar till förankring av demokratiska värderingar och majoritetssamhällets värdegrund och handlingsämnet har elevernas utveckling till självständiga, kritiskt tänkande medborgare med ett aktivt deltagande i samhället i förgrunden. Lärare i samhällskunskap lägger även ett starkt fokus på utvecklande av samhällsanalytiskt tänkande, en förmåga som inte kan begränsas till en av dessa ämneskonceptioner utan hänger ihop med ämnets emancipatoriska inriktning som syns i såväl läroplaner och ämnestraditioner som i samhällskunskapsdidaktiken (se Bernmark-Ottosson, 2005; Bronäs, 2000; Englund, 2000; Wikman, 2003).

Lärares ämneskunskaper och deras förmåga att förstå hur elever förstår och missförstår ett ämne har beskrivits som centrala aspekter i god undervisning (Chi m. fl., 2014; Coe m. fl., 2020). Vidare betonas vikten av att lärare använder effektiva metoder i sin undervisning, såsom frågeställande, testande och utvärderande aktiviteter (Coe m. fl., 2014). Vad som kan anses vara effektiva metoder är således delvis beroende på ämnet och syftet med undervisningen. Metaanalyser och forskningsöversikter av undervisningsmetoder har uppmärksammat att det kan vara mer effektivt med lärare som leder undervisningen på ett aktiverande sätt med tydliga instruktioner, återkoppling, konkreta exempel och frekventa prov snarare än en undervisning där eleverna själva kontrollerar lärandet och arbetar mer individuellt och självstyrkt i sitt sökande efter kunskap (Hattie & Yates, 2013; Wallin m. fl., 2020). Didaktiker betonar dock ofta vikten av att ge eleverna möjlighet att aktivt utforska, kritiskt granska och diskutera olika innehåll (Englund, 2007; Molin, 2006).

Material och metod

För att kunna undersöka lärarstudenters ämnesdidaktiska reflektioner om undervisning i geografi, historia, religion och samhällskunskap samarbetade ämnesdidaktiker som hade expertis inom något eller några av dessa ämnen. I studien användes en digital enkät som gick ut till alla lärarstudenter vid ett svenskt universitet, med ett följebrev som beskrev hur den riktade sig till blivande lärare i ämnena geografi,

historia, religion och samhällskunskap (se bilaga A, tabell A1). Frågorna formulerades i konsensus i forskargruppen utifrån de ämnesdidaktiska frågeställningar som synliggjorts som centrala i tidigare forskning. Frågorna fokuserade på de ämnesdidaktiska frågorna om (a) vad som är särskilt viktigt i ämnet, (b) vad som är svårt för eleverna att lära sig och (c) hur undervisningen kan hjälpa elever att lära sig svåra och viktiga saker.

Enkäten besvarades av 183 studenter som läst något av ämnena geografi (23), historia (57), religion (27) eller samhällskunskap (75). Lärarstudenternas fritextsvar, som omfattade en eller par meningar per fråga, analyserades i en abduktiv kodningsprocess där forskargruppen iterativt skapade koder för olika teman i ett slumpvis urval av svar från studenter med olika ämnesinriktning. Inledningsvis skapades preliminära kodscheman av två forskare utifrån 20 studenters svar, fem i respektive ämne. Därefter kodade alla sex forskarna individuellt dessa 20 svar, jämförde kategoriseringarna och diskuterade sig fram till nya och mer specifika koder (se bilaga A, tabell A2). Kategorierna skapades främst induktivt, men i ljuset av tidigare forskning som framhållit hur undervisning kan innehålla kvalificerande, subjektifierande och emanciperande dimensioner (Biesta, 2020). Vi tog även hänsyn till tidigare kategorisering av undervisning med fokus på akademisk rationalism, social relevans och rekonstruktion (Eisner & Vallance, 1974).

Utifrån forskargruppens samsyn och ett uppdaterat kodningsschema kodades alla fritextsvaren av två forskare, där minst en hade ämnesdidaktisk expertis i det ämne som svaren handlade om. Alla fritextsvar med fokus på olika metoder för att undervisa om svåra och viktiga saker kodades av två ämnesdidaktiker oberoende av varandra. Interbedömarreliabiliteten var i kodningarna 86%–92%. De svar där forskarna kodat olika gicks igenom och bedömdes igen efter samtal kring skillnaderna i bedömningen och uppnådd konsensus. Den komparativa analysen genomfördes med inspiration från ovan nämnda komparativa ämnesdidaktiska forskning och en problemorienterad innehållsanalys (Krippendorff, 2018). Jämförelser mellan ämnena gjordes främst genom binominala logistiska regressioner där korrelationerna mellan kodningskategorierna beräknades utifrån log odds. I tabell B1:B16 i bilaga B finns mer fullständiga specifikationer av de statistiska modellerna och de komparationer som genomfördes i Jamovi (Jamovi project, 2021). I analysen som utgår från studiens frågeställningar har vi vinnlagt oss om att både beakta likheter och skillnader mellan olika grupper och ämnen. Den statistiska analysen har genomförts i kombination med mer kvalitativa läsningar av studenternas svar av ämnesdidaktiker i respektive ämne för att bättre kunna tolka likheter och skillnader i kodningskategorierna och även fånga aspekter som missas när fritextsvar omformas till koder.

Resultat

Viktigt i ämnet

Akademiska färdigheter betonades överlag av samtliga studenter som viktigt, medan färre nämnde samhälleliga färdigheter och bara en liten andel av respondenterna betonade att frågor som berör värdegrund är det viktigaste i ämnet (se Tabell 1). Skillnaderna är inte signifikanta även om blivande lärare särskilt i religion betonar de värdegrundsrelaterade färdigheterna något mer än andra lärarstudenter (se Tabell 1, Figur 1 och Bilaga B, Tabell B1) medan ingen av de blivande geografilärarna menade att frågor som rör värdegrunden hörde till det viktigaste i geografiämnet.

TABELL 1

Reflektioner om vad som är viktigt i ämnet

| Ämne | Akademiska färdigheter | | Samhälleliga färdigheter | | Värdegrundsrelaterade färdigheter | |
|-----------------|------------------------|----|--------------------------|----|-----------------------------------|----|
| | N | % | N | % | N | % |
| Geografi | 21 | 91 | 2 | 9 | 0 | 0 |
| Historia | 45 | 79 | 26 | 46 | 6 | 11 |
| Religion | 20 | 74 | 2 | 7 | 12 | 44 |
| Samhällskunskap | 60 | 80 | 22 | 29 | 10 | 13 |
| TOTALT | 146 | | 52 | | 29 | |

Not: Koder och procent utifrån svar på frågan "Vad tycker du är viktigast att eleverna lär sig i ämnet?". Antal respondenter per ämne: geografi (23), historia (57), religion (27) och samhällskunskap (75).

Akademiska färdigheter

Studenternas svar på frågan om vad som är viktigt i ämnet geografi omfattar ofta ett innehåll av disciplinär karaktär där till exempel naturgeografiska fenomen och kartografi dominerade (se Tabell 1). De studenter som ser akademiska färdigheter som viktigast i geografiämnet nämner klimatet, klimatförändringar och annan naturgeografi och demografi som typiskt ämnesinnehåll. Två områden som särskilt lyfts fram handlar om kartan och samspelet mellan natur och människa. När det gäller kunskaper om kartan är det främst omvärldskunskaper som förespråkas. En respondent beskriver det till exempel som särskilt viktigt "att få en övergripande förståelse för hur världen ser ut och vilka delar världen är indelade i och hur de ser ut" (Respondent 23). I svar som lyfter fram samspelet mellan natur och människa poängteras systemtänkande och en

växelverkan mellan hur de olika "sfärerna" påverkar och påverkas av varandra. Flera studenter påpekar att jorden ska ses som en helhet men det finns också exempel på svar som lyfter fram geografiämnets distinkta begrepp och perspektiv, som kopplar det lokala till det globala och betonar vikten av kunskaper om "[h]ur världen fungerar och hur handlingar påverkar negativt och positivt på hela planeten" (Respondent 7). I det här fallet tolkas svaret som att respondenten kopplat samman helhetssynen på jorden med att geografiämnet också kan beröra samhälleliga färdigheter som att kunna analysera hur det vi gör påverkar andra platser i världen. Det går även att se en viss skillnad mellan lärarstudenter som ska undervisa i geografi på olika stadier. Studenter som läser till ämneslärare på gymnasiet lyfter fram samband mellan natur och mänsklighet som det viktigaste i ämnet, medan studenter som ska undervisa F-3 eller 4-6 i högre utsträckning skriver om kartan i sina svar.

Lärarstudenterna i historia beskriver i sina svar i huvudsak vikten av att ämnet relateras till att utveckla en kritisk förståelse hos eleverna i termer av förmåga att tolka källor och föra resonemang om historiografiska aspekter av historieskapande och historieförmedling. Respondenterna beskriver även att ämnet bör bibringa eleverna kunskaper som gör att de kan orientera sig i det samtida samhället, då främst i termer av att ha kunskap om det som skett i det förflutna för att på så sätt bättre förstå dagens samhälle. Utifrån dessa svar kan vi således se en ämnesförståelse som är starkt riktad mot att historieämnet dels handlar om att lära sig om det som skett i det förflutna, dels om att utveckla en kritisk förmåga hos eleverna. En övervägande majoritet av de historielärarstudenter som poängterar akademiska färdigheter gör det genom att betona vikten av kunskaper om historiska händelser för att eleverna bättre ska kunna orientera sig i samtiden och framtiden. Ett typiskt resonemang förs av en student som skriver:

Jag tycker det viktigaste eleverna lär sig är faktakunskaper om svenska historiska tidsperioder. Detta för att sedan kunna jämföra dagens samhälle med dåtidens samhälle och kunna se likheter och skillnader mellan samhällena (Respondent 50).

Svaret har en tydlig betoning på att kunskaper i historia är värdefulla för att eleverna på ett bättre sätt ska kunna orientera sig i sin omvärld och på att det historiska perspektivet bidrar genom att hjälpa eleven att förstå varför saker och ting är som de är i dagens samhälle. Det näst mest typiska svaret från lärarstudenterna är att studier i historia ger en allmänbildning och att historieundervisningen ska vara riktad mot att ge eleverna gedigna kunskaper om det som skett i det förflutna. Att respondenternas reflektioner ofta kan kategoriseras som fokuserande både akademiska och samhälleliga färdigheter kan tolkas som en indikation på att de upplever dessa färdigheter som starkt förknippade.

När det gäller de svar från blivande religionslärare som kodats som akademiska färdigheter uttrycker flera att det är viktigt att elever lär sig förstå att det finns många olika typer av religioner och livsåskådningar och att det både finns likheter och skillnader dem emellan. En stor del av de svarande hävdar att religionskunskaper behövs för att bättre förstå människor med olika livsåskådningsmässiga bakgrunder, och att det i förlängningen är viktiga kunskaper i ett mångkulturellt samhälle. Exempelvis

skriver en respondent att det är centralt att lära sig om "[o]lika religioner och livsåskådningar samt hur dessa påverkar olika kulturers syn på tillvaron. Det är viktigt att eleverna har kunskaper om olika kulturer i syfte att kunna leva i ett mångkulturellt samhälle" (Respondent 88).

Även i samhällskunskap dominerar kunskaper knutna till akademiska färdigheter studenternas svar på frågan om vad som är viktigast att eleverna lär sig i ämnet. Här nämns innehåll som samhällets organisation och funktion, innebörden av demokrati och av olika ideologier, ekonomisk teori, mänskliga rättigheter och källkritik. Men de akademiska färdigheterna motiveras i studenternas svar ofta av att de ger eleverna förutsättningar att utveckla samhällliga färdigheter. Exempel på detta är svar från en student som beskriver att "vår möjlighet att påverka samhällsutvecklingen också medför en skyldighet att sätta sig in i och förstå vårt politiska system och vad de olika politiska riktningarna står för både som ideologi och i praktiken. Orsaker till ojämlikhet och orättvisor i samhället" (Respondent 114). En annan student hävdar att "[d]et viktigaste är att de lär sig hur vårt politiska system fungerar, så att de har verktyg att delta i samhällslivet" (Respondent 182). Därför kodades flera svar som uttryck för fokus på både akademiska färdigheter och på samhällliga färdigheter.

Samhällliga färdigheter

Det är överlag färre studenter som framhåller samhällliga färdigheter som särskilt viktigt. När samhällliga färdigheter betonas är det främst blivande lärare i samhällskunskap eller historia som lyfter fram detta perspektiv (se Tabell 1). Skillnaderna är signifikanta mellan blivande lärare i historia och geografi, historia och religion, samhällskunskap och religion, samhällskunskap och geografi (se Bilaga B, Tabell B2A, B2B). Endast två studenter uppger att samhällliga färdigheter är viktiga att lära sig i geografiämnet. Den första studenten som knyter geografin till samhället skriver att ämnet är viktigt för att eleverna ska lära sig:

Innebörden av relationen mellan människa och natur, hur vi samarbetar med resurserna som vi är givna samt hur detta samarbete ser sig olika i världen beroende på olika förutsättningar och förhållanden (Respondent 3).

Den andra studenten i den här kategorin beskrev ämnet som viktigt för elever eftersom geografi kan få eleverna förstå "hur hela världen fungerar och hur handlingar påverkar negativt och positivt på hela planeten" (Respondent 7). Båda dessa svar kategoriserades som såväl akademiskt som samhällligt orienterade eftersom de handlar om resursanvändning och vikten av att lära sig hur naturresurser används på bästa sätt i samspelet mellan människa och natur.

I religion anser endast två av de svarande att samhällliga färdigheter är centrala för ämnet. Argumentet här är att det är centralt att som elev få en rättvisande bild av olika religioner för att kunna bli en "god samhällsmedborgare som arbetar tillsammans snarare än mot varandra" (Respondent 93), vilket också tangerar värdegrundaspekter i ämnet.

Vad gäller historielärarstudenterna ser vi en tydlig koppling mellan de akademiska färdigheterna i ämnet och dess samhälleliga motsvarigheter. Historieämnet beskrivs huvudsakligen som ett ämne som bibringar eleverna en samtida och framtida orienteringsförmåga och på så sätt kan det hävdas att historieämnet i mångt och mycket skrivs fram som ett ämne som i första hand fostrar samhälleliga färdigheter hos eleverna. Historiska kunskaper är på så sätt värdefulla eftersom de kan utgöra en grund och förutsättning för att individen kan förstå och orientera sig i dagens samhälle på ett bättre sätt.

Blivande lärare i samhällskunskap som i sina svar framhåller samhälleliga färdigheter som särskilt viktiga, fokuserar att eleverna behöver lära sig att kunna påverka samhället och samhällsutvecklingen, att vara självständig och kritiskt tänkande samt att ha ett utvecklat omdöme.

Värdegrundsrelaterade färdigheter

Det är framför allt blivande lärare i religion som framhåller att det är viktigt att jobba med frågor som berör skolans värdegrund och att elever får lära sig att bli mer toleranta och visa respekt för andra människors livsåskådningar. Till exempel betonar en blivande lärare i religionskunskap "[a]tt vi befinner oss i ett mångkulturellt samhälle och att det inte finns ett fel med det utan att det är någonting en ska omfamna och värna om" (Respondent 92). Särskilt blivande lärare i religion understryker också vikten av att lära elever att det är okej med olikheter och att tycka olika i olika frågor. Svaren handlar ofta om att respektera människor oavsett livsåskådning och kultur. En svarande beskriver att det är viktigt att lära sig om "skillnader och likheter med religioner och respekt för att vi får tycka olika men att många gånger tycker vi lika men på olika sätt" (Respondent 107).

Skillnaderna är tydliga och signifikanta i förhållande till blivande lärare i samhällskunskap, historia och geografi (se Tabell 1 och Bilaga B, Tabell B3). Ingen blivande lärare i geografi betonar till exempel att socialt ansvarstagande, tolerans och respekt för andra är viktigt i ämnet. Några historielärarstudenter lyfter värdegrundsaspekter som är kopplade till sociala orättvisor i dagens samhälle, framförallt rasism. En student skriver till exempel att det är viktigt att känna till "[h]istorien bakom strukturella rasismen och varför det existerar idag" (Respondent 13). En annan student som lyfter mer värdeorienterade aspekter som viktiga betonar vikten av att lära oss av historiska oförrätter så att dessa inte upprepas i framtiden: "[eleverna] ska lära sig att det onda inom historien kan upprepa sig [...] så läs historien med kärlek och sunt förnuft" (Respondent 43). Det bör dock understrykas att majoriteten av respondenterna inte alls lyfter värdegrundsaspekter som kopplade till historieämnet. Det fåtal svar från blivande lärare i samhällskunskap som fokuserar värderingar som det viktigaste att lära sig beskriver framförallt att eleverna behöver lära sig vara aktiva demokratiska medborgare. I vissa svar syns även en idé om empati för medmänniskor.

Svårt i ämnet

De blivande lärarstudenterna betonar överlag att det kan vara särskilt svårt för elever att lära sig akademiska färdigheter.

TABELL 2

Reflektioner om vad som är svårt i ämnet

| Ämne | Akademiska färdigheter | | Samhälleliga färdigheter | | Värdegrundsrelaterade färdigheter | |
|-----------------|------------------------|----|--------------------------|----|-----------------------------------|----|
| | N | % | N | % | N | % |
| Geografi | 20 | 87 | 1 | 4 | 0 | 0 |
| Historia | 45 | 79 | 5 | 9 | 3 | 4 |
| Religion | 20 | 74 | 4 | 15 | 7 | 26 |
| Samhällskunskap | 44 | 59 | 13 | 17 | 3 | 4 |
| TOTALT | 129 | | 23 | | 14 | |

Not: Koder och procent utifrån svar på frågan "Vad tror du att eleverna kan ha särskilt svårt att lära sig i ämnet?", antal respondenter per ämne: geografi (23), historia (57), religion (27) och samhällskunskap (75).

Akademiska färdigheter som är svåra att lära sig

Att eleverna kan ha särskilt svårt att lära akademiska färdigheter betonas särskilt av blivande lärare i geografi och historia (se Tabell 2). Skillnaderna är signifikanta mellan blivande lärare i historia och geografi i förhållande till blivande lärare i samhällskunskap (se Bilaga B, Tabell B4). Skillnaderna mellan blivande lärare i religion och samhällskunskap är inte statistiskt signifikanta.

Det som enligt de svarande kan vara svårt i religionsämnet handlar framförallt om att religion som fenomen kan vara svårt att förstå och ta till sig eftersom Sverige är ett sekulariserat land där många elever inte har någon relation till religion i vardagslivet. Något annat som nämns är den stora mångfald som finns vad gäller religioner och livsåskådningar och att det finns många sätt att tro och leva med sin religion. Några nämner att ämnets mer abstrakta delar, såsom frågor om guds existens och relationen mellan religion och vetenskap, kan vara svåra att undervisa om.

Historielärarstudenterna betonar framförallt att det kan vara svårt för eleverna att lära sig historiska fakta och att kunna analysera samband och förändringsmönster i det förflutna. Att det kan vara svårt "att se samband och att kunna redogöra för dessa samband i sin analys" (Respondent 29).

Vad studenterna anser vara särskilt svårt att lära sig i geografi ligger i linje med vad de anser vara viktigt att lära sig i ämnet och kretsar främst runt ett disciplinärt innehåll.

Ingen blivande lärare i geografi skriver fram att det kan vara svårt för elever att lära sig till exempel tolerans eller socialt ansvarstagande (områden som inte heller lyfts som särskilt viktiga). Arbetsområden inom geografi som uppges vara särskilt svåra är kartografi, tektoniska processer, demografi, exakta namn på länder och städer, klimat och klimatförändringar. Även om det bara är en student som tar upp samhällsrelaterade färdigheter som särskilt svårt att lära sig i ämnet är det flera studenter som betonar att de tror att eleverna skulle behöva jobba mycket med att se samband. En student skriver till exempel det är en utmaning för elever ”Att förstå hur den lokala miljöpåverkan kan påverka andra länder både just nu och på längre sikt” (Respondent 17). Att kunna växla mellan olika skalor i analysen av geografiska frågeställningar som beskrivs i det här exemplet, kan vara ett sätt att praktisera systemtänkande vilket i sin tur är en viktig grund för att ta undervisningen vidare till att problematisera hållbarhetsfrågor på ett djupare plan.

Blivande lärare i samhällskunskap som nämner akademiska färdigheter som svåra att lära sig pekar framförallt ut tre svåra områden där det första utgörs av politik och politiska system, det andra av ekonomifrågor och det tredje av kritiskt tänkande och analys av komplexa samhällsstrukturer. I svaren framhålls både att ämnets stora, komplexa och begreppsligt abstrakta områden är svåra för eleverna, och att stoffet är svårt för läraren att hinna med.

Samhällsrelaterade färdigheter som är svåra att lära sig

Att samhällsrelaterade färdigheter kan vara särskilt svårt att lära sig betonas av ett fåtal lärarstudenter i de fyra ämnena. Skillnaderna mellan ämnena är inte signifikanta (se Bilaga B, Tabell B5). Det är tydligt att de blivande lärare i samhällskunskap och historia som i sina svar betonar samhällsrelaterade färdigheter som viktigt, i mindre utsträckning beskriver detta som svårt för eleverna att lära sig. Blivande lärare i historia lyfter till exempel fram att ”det är särskilt svårt för eleverna att lära sig hur man applicerar dåtida samhällens framgångar och misslyckande på vårt nutida samhälle” (Respondent 56). Här poängteras alltså påverkansaspekter av historien snarare än mer ämnesspecifika teman.

Det är framför allt blivande lärare i samhällskunskap som nämner att samhällsrelaterade färdigheter kan vara svårt för elever att lära sig. I svaren framhålls förmågan till analytiskt och kritiskt förhållningssätt och perspektivtagande, som i svaret:

Att göra holistiska analyser, att få in ekonomiska, politiska och kulturgeografiska aspekter i en analys kring händelser. Jag tror att vardera sak för sig, den rena ämneskunskapen inte är allt för klurig då den är faktabaserad i mångt och mycket. Men att utveckla kritiska tänkare och elever som kan analysera fakta och granska den med olika synvinklar självständigt tror jag kommer vara ett möjligt problem (Respondent 185).

Dessutom framhålls förmåga till självständigt aktivt medborgerligt deltagande, som i svaret: ”Ett ihärdigt intresse i unga åldrar rörande utveckling och tillstånd av samhället där dessa unga också kan hålla fler perspektiv i huvudet åt gången” (Respondent 161).

Endast en student med inriktning geografi uppger att det är särskilt svårt att lära sig samhällsliga färdigheter. I det fallet handlar svaret om hur en samhällsförändring mot hållbar utveckling kan läras ut och att en ”[k]onkretisering av arbetet ... behöver utföras för en hållbar samhällsomställning” (Respondent 21). Blivande religionslärare lyfter bland annat svårigheter med att sätta sig in i och förstå andra sätt att leva, och då framför allt kopplat till geografiska avstånd – det vill säga när undervisningen handlar om religioner som ligger långt borta rent geografiskt.

Värdegrundsfrågor som är svåra att lära sig

Det är enbart ett fåtal blivande lärare som nämner att det kan vara särskilt svårt för elever att lära sig kunskaper som handlar om värdegrundsfrågor (se Tabell 2). Bland de som nämner detta är det signifikant fler som läser till lärare i religion än ämnena historia och samhällskunskap. Det finns också tydliga skillnader mellan blivande lärare i geografi och religion, men dessa skillnader är inte statistiskt signifikanta. Religionslärarstudenter framhåller i sina svar till exempel hur det kan vara svårt för elever att lära sig ”[v]ad det innebär att olika människor kan ha olika tro men att alla är lika värda. Religion är ingen anledning till diskriminering av andra” (Respondent 85) och att det kan vara svårt med ”[f]örståelse för människor som tror någonting annat än en själ” (Respondent 97). En blivande lärare i samhällskunskap beskriver det som svårt att lära sig ”normer och utgå ifrån dem” (Respondent 156) medan blivande lärare i geografi inte ser detta som en utmaning i linje med att de inte heller verkar betrakta värdegrundsfrågor som centrala i undervisningen. En historielärarstudent uttrycker hur det kan ”vara svårt för eleverna att hitta en mening i ämnet och kunna koppla det till sitt egna liv” (Respondent 53).

Sätt att undervisa

Den aktiverande och engagerande läraren

Lärarstudenternas svar på frågan ”Hur anser du att undervisningen kan få elever att lära sig svåra och viktiga saker i ämnet?” visar stora likheter mellan de fyra ämnena (se Tabell 3). På aggregerad nivå beskrivs oftast vikten av att läraren arrangerar, aktiverar och engagerar eleverna för att därigenom få eleverna att lära sig svåra och viktiga saker i ämnet. Det finns till exempel inga signifikanta skillnader mellan ämnena i kategorierna läraren som testar, läraren som aktiverar, läraren som frågeställare och läraren som anpassar. Beskrivningarna av lärare som testar och ställer frågor till eleverna för att stimulera lärande förekommer dessutom mycket sällan i studenternas svar.

TABELL 3

Reflektioner om olika sätt att undervisa

| Ämne | Läraren som testar | | berättar/förklarar | | arrangerar/aktiverar i ämnet | | aktualiserar | | engagerar | | frågeställare | | anpassar | |
|-----------------|--------------------|---|--------------------|----|------------------------------|----|--------------|----|-----------|----|---------------|---|-----------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Geografi | 1 | 4 | 9 | 39 | 10 | 43 | 1 | 4 | 7 | 30 | 0 | 0 | 4 | 17 |
| Historia | 1 | 2 | 13 | 23 | 20 | 35 | 7 | 12 | 21 | 37 | 1 | 2 | 6 | 10 |
| Religion | 0 | 0 | 2 | 7 | 13 | 48 | 2 | 7 | 1 | 4 | 1 | 4 | 5 | 17 |
| Samhällskunskap | 1 | 1 | 8 | 11 | 25 | 33 | 14 | 19 | 17 | 23 | 3 | 4 | 11 | 15 |
| Totalt | 3 | | 32 | | 68 | | 24 | | 46 | | 5 | | 25 | |

Not: Koder och procent utifrån svar på frågan "Hur anser du att undervisningen kan få elever att lära sig svåra och viktiga saker i ämnet?". Antal respondenter per ämne: geografi (23), historia (57), religion (27) och samhällskunskap (75).

Beskrivningar som betonar aktivering och design av uppgifter åt eleverna är förhållandevis vanliga bland studenter i alla fyra ämnen (se tabell 3). Exempel på utsagor som beskriver att läraren utformar elevaktiva uppgifter är "[u]tforskande samtal och interaktiva metoder" (i samhällskunskap, respondent 161), "genom diskussion och samtal om dåtid och nutid" (i historia, respondent 56), "genom att ha öppna diskussioner där man tillåter frågor och funderingar kring olika religioner och kulturer" (i religion, respondent 83) och arrangera "lekar och grupparbeten" eller "fältstudier" (i geografi, respondent 10 och 11). Nästan hälften av de blivande lärarna i religion (48%), och i geografi (43%) nämner detta som ett bra sätt att lägga upp undervisningen på (se tabell 3). Andelen är lägre i historia (35%) och samhällskunskap (23%) där ungefär en tredjedel respektive en fjärdedel av studenterna nämner detta (se Tabell 3). Skillnaderna är emellertid inte statistiskt signifikanta (se Bilaga B, Tabell B9).

Enbart ett fåtal studenter betonar vikten av att ta upp aktuella frågor i undervisningen (se tabell 3). Antalet svar som betonar vikten av att knyta undervisningen till aktualiteter är något fler bland blivande lärare i samhällskunskap (19%), men det är inte en statistiskt signifikant skillnad jämfört med blivande lärare i historia (12%), religion (7%) och geografi (4%) (se Bilaga B, Tabell B10). Även bland blivande samhällskunskapslärare beskrivs den aktualitetsanknytning som nämns som viktig i undervisningen som "verklighetsanknytning" och koppling till "elevernas vardag", snarare än som kopplingar till nyheter eller aktuella samhällsfrågor.

Blivande lärare som beskriver vikten av att anpassa undervisningen efter elevgruppen är också relativt få. Den anpassning som beskrivs handlar framförallt om

anpassning till elevernas ålder och intressen. Några svar lyfter även vikten av att ta reda på vilken förförståelse eleverna har av ämnesinnehållet.

Den berättande och förklarande läraren i historia och geografi

Det finns tydliga och signifikanta skillnader mellan grupperna av respondenter, som visar att blivande lärare i geografi (39%) och historia (23%) betonar vikten av att berätta och förklara mer än andra lärarstudenter (se tabell 3). Skillnaderna är signifikanta i förhållandet mellan geografi och både religion och samhällskunskap, medan skillnaderna mellan historia och religion respektive samhällskunskap inte är signifikanta (se Bilaga B, Tabell B8).

Engagerande undervisning

Främst blivande lärare i historia (37%) och därefter geografi (30%) nämner vikten av att engagera för att stimulera lärande. Knappt en fjärdedel av lärarstudenterna i samhällskunskap nämner detta i svaren, medan bara en blivande religionslärare nämner detta som viktigt i undervisningen (se tabell 3). Skillnaden är signifikant mellan blivande lärare i religion och övriga ämnen (se Bilaga B Tabell B10). Att blivande lärare i religion inte uttryckligen lyfter lärarens behov av att engagera eleverna kan tolkas som att de uppfattar att ämnet i sig är engagerande, eller att andra metoder är viktigare för att nå målen i ämnet. Historielärarstudenternas svar om sätt att undervisa handlar istället nästan uteslutande om att skapa engagemang och att göra ämnesinnehållet angeläget för eleverna. Dessa svar kan vara en indikation på att lärarstudenterna upplever historieämnet som utmanande, tråkigt eller oangeläget för eleverna, varför den främsta utmaning de ser med sin framtida undervisning är just att överbrygga dessa utmaningar i historieundervisningen.

Även geografilärarstudenter uppgav som nämnts att de ansåg att var viktigt att engagera eleverna i geografiundervisningen. En respondent nämner exempelvis att det är viktigt att ”finna ett intresse hos eleverna. Om de inte vill eller kan lära in landskapen kanske man kan spela ett spel som gör att de lär sig!” (Respondent 15).

Tidigt och senare i utbildningen

Tid i utbildningen har lågt samband med studenternas svar kring fokus i undervisningen och på undervisningsmetoder. När svaren analyseras utifrån sex grupper utifrån år på utbildningen – nyss börjat, ett år, två år, tre år, fyra år och fem år – syns inga statistiskt signifikanta skillnader. Vid en jämförelse mellan studenter som just börjat lärarutbildningen och studenter som gått längre på programmet, ett till fem år, märks också överlag små skillnader.

En statistiskt signifikant skillnad är betoningen av engagerande undervisning som är vanligare bland nya studenter (se Bilaga B, Tabell B13). Det finns också tydliga, men inte statistiskt signifikanta, skillnader mellan nyare och äldre lärarstudenter i synen på hur det kan vara svårt att lära sig samhälleliga färdigheter i ämnet. Lärarstudenter som

läst längre på programmet ser detta som en utmaning i högre utsträckning än de som är nya på programmet

Olika stadier

Blivande lärare med inriktning mot F-3, 4-6 och gymnasiet uppvisar stora likheter när det gäller betoningen av att akademiska färdigheter som viktiga. Det är många som ser det som viktigt att arrangera och aktivera eleverna i undervisningen och detta perspektiv finns väl representerat bland lärarstudenterna utan signifikanta skillnader vad gäller stadium. Oavsett undervisningsstadium är det få som ser testande som en viktig del av undervisningen för att lära eleverna det som är viktigt och svårt. Det är också få som betonar lärarens roll som frågeställare som viktig.

Skillnader mellan studenter på olika utbildningsinriktningar är statistiskt signifikanta när det gäller betoningen av att utbilda för samhällseliga färdigheter. I detta fall skriver blivande gymnasielärare fram detta i högre grad än lärare med inriktning mot F-3 och 4-6 (se Bilaga B Tabell B14).

Skillnader märks även när det gäller uppfattningar om att det är viktigt att hantera frågor som relaterar till värdegrunden. I detta fall är det blivande lärare på grundskolan årskurs 4-6 som betonar detta mest. Skillnaderna är statistiskt signifikanta mellan blivande gymnasielärare och blivande lärare årskurs 4-6 (se Bilaga B tabell B15).

Skillnaderna är även statistiskt signifikanta mellan blivande gymnasielärare och blivande F-3 lärare när det gäller vad de ser som svårt och viktigt att eleverna lär sig Akademiska färdigheter (se Bilaga B Tabell B16). Här betonar blivande gymnasielärare detta signifikant mer än studenter med inriktning mot de första skolåren. Blivande lärare årskurs 4-6 betonar detta i högre grad än F-3 och lägre än gymnasiet (se Tabell 5) men skillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

Signifikant fler blivande lärare på gymnasiet nämner att det är viktigt att berätta och förklara saker i undervisningen (se Bilaga B Tabell B17).

Diskussion

Sammanfattningsvis kan det konstateras att lärarstudenternas reflektioner om de ämnesdidaktiska utmaningar de ser framför sig tyder på att de överlag främst ser det som viktigt och utmanande att ge eleverna akademiska kunskaper och förmågor. Majoriteten betonar således akademisk rationalism snarare än social relevans (jfr Eisner & Vallance, 1974). De blivande lärarnas metodiska överväganden handlar i materialet huvudsakligen om elevaktiva undervisningsformer.

Även vikten av att skapa en engagerande undervisning betonas men däremot inte en undervisning som testar och ställer frågor till eleverna. I majoriteten av svaren framträder en undervisningsstrategi där målet är att ge eleverna akademiska kunskaper och förmågor genom en undervisningsdesign där eleverna på olika aktiverande och engagerande sätt får lära sig detta. Svaren vittnar om en kunskapssyn som omfattar en kombination av essentialism och perennialism när det handlar om vad som är viktigt och svårt att lära sig, men när det handlar om sätt att undervisa betonas snarare mer

progressiva ideal (Englund, 1997). Undersökningens underliggande studieobjekt, lärarstudenter inom de samhällsorienterande ämnena, är dock som analysen ovan antyder inte fullt homogent. Studiens komparativa ämnesdidaktiska ansats möjliggör dock ett urskiljande av likheter och skillnader mellan olika undergrupper som vi i det följande kommer att diskutera mer ingående.

Likheter och skillnader i synen på vad som är viktigt i ämnet.

Olika ämnesinriktning

Särskilt blivande lärare i historia och samhällskunskap betonar mer än övriga lärarstudenter samhällseliga färdigheter som viktigt för eleverna att lära sig, vilket tyder på att blivande lärare i dessa ämnen i högre utsträckning fokuserar på att eleverna ska utveckla förståelse om sig själva och det omgivande samhället. Att blivande lärare i samhällskunskap betonar detta kan förstås utifrån i ljuset av att medborgarfostran varit en tydligt framskriven del av ämnet sedan det skapades som skolämne på 1960-talet (Englund, 1990). Att blivande lärare inte beaktar aktualiteter som nyss inträffade viktiga händelser eller samhällsfrågor som ligger på den politiska agendan, kan ses som ett problem inom ett ämne där nyhetsbevakning och kritisk diskussion av dagsaktuella frågor ofta utgör ett viktigt inslag (Christensen, 2013; Olsson, 2016).

När det gäller historieämnets samhällseliga färdigheter är det bland annat historia som förklaring till dagens samhälle och varnade exempel som skrivs fram som viktigt av studenterna. Vissa historiker hävdar att det inte är möjligt eller önskvärt att lära av historien (Davis, Yeager, & Foster, 2001; Lee, 1992). Trots detta framhålls historieämnet ofta i skoldebatten och även i samhällsdebatten som ett ämne som är centralt för att värna ett öppet och demokratiskt samhälle genom att vi till exempel lär oss "om tyranni" (Snyder, 2017). Historia som ett akademiskt och samhällsnyttigt ämne är det som framträder i många av studenternas svar, vilket ligger i linje med den historiedidaktiska syn där historieundervisning ses som en viktig del i medborgarfostran och försvaret av demokratiska värden (Barton & Levstik 2004). Utifrån resultaten i föreliggande studie är det alltså tydligt att historielärarstudenterna betonar historieämnets orienterande aspekter, snarare än dess disciplinära aspekter. Eleverna ska läsa historia för att det kommer att ge dem en bättre förståelse för det samhälle de är en del av samt för att de ska kunna få en fördjupad förståelse för de sociala orättvisor och problem som vi har i dagens samhälle. Det historiska perspektivet ses som värdefullt för elevens demokratiska fostran.

Att blivande lärare i geografi inte betonar ämnets omvärldsrelaterade dimensioner i en värld med stora utmaningar vad gäller hållbarhet är värt att notera. Vikten av samhällsengagerad undervisning i geografi har framhållits sedan 1980-talet i riktlinjer och forskning om miljö och hållbarhet (Nygren, 2011). Tidigare forskning om erfarna lärares undervisningsstrategier i geografi tyder på att det finns olika betoningar som är möjliga i undervisningspraktiken, där samspelet mellan natur och kultur är centralt (Nilsson, 2009). Skolämnet geografi angränsar till utbildning för hållbar utveckling och innebär dels att förstå hur de naturliga systemen fungerar och påverkar och påverkas av

mänsklig aktivitet, dels att lära sig hur individer och samhällen kan agera för att bidra till att skapa en hållbar framtid.

Frånvaron av samhällliga färdigheter som viktigt i svaren från lärarstudenter i religion är också värt att notera. Tidigare forskning har identifierat att lärares undervisningsstrategier i religion omfattar en mångfald av intentioner, där vissa är mer samhällsorienterade medan andra är mer existentiellt orienterade (Osbeck, 2009, Löfstedt & Sjöborg 2020). Intentioner med riktning mot mer samhällsorienterade undervisningsstrategier är således inte lärarstudenternas främsta fokus. Istället är det religionsundervisning för ämneskunskap och tolerans som tydligast framträder i studenternas svar. En förklaring till detta kan vara att de samhällliga aspekterna varit relativt frånvarande i skolans styrdokument innan Lgr11, och att ämnet tidigare i större utsträckning betraktats som kopplat till den privata sfären (Lövheim & Nordin, 2015)), och även om ämnet diskuteras mycket i medier (Wrammert, 2021) kan blivande lärare se detta som mindre centralt i sin kommande undervisning.

Olika stadier

När det gäller undervisningsstrategier med fokus på olika stadier finns det stora likheter vad gäller studenternas betoning av akademiska kunskaper och färdigheter. Detta betonas av åtta av tio studenter med inriktning mot årskurs F-3, 4-6 och gymnasiet. Att så är fallet synliggör att ämneskunskaper ses som centralt oavsett vilken ålder på elever studenterna ser framför sig.

Att blivande gymnasielärare betonar samhällliga färdigheter i sina svar signifikant mer än lärarstudenter med inriktning mot lägre stadier är intressant. Lärarstudenter som i sin utbildning får mer akademiska poäng i de samhällsorienterade ämnena har samtidigt en bredare syn på vad som är viktig ämneskunskap för eleverna än de som läser färre poäng. Detta kan möjligen hänga samman med att mer ingående ämnesstudier också ger utrymme för mer reflektioner kring ämnets samhällsrelevans. Det är också möjligt att skillnaderna beror på att lärarstudenterna med inriktning mot yngre elever ser det som att det är akademiska kunskaper som främst behövs och kan hanteras av elever i åldern 5 till 13 år.

Den nuvarande lärarutbildningen är upplagd med mer betoning på allmän didaktik och frågor om skolans värdegrund för lärarstudenter som läser med inriktning mot skolans tidigare år. Därför är det kanske inte en överraskning att blivande gymnasielärare inte betonar värdegrunden lika mycket som blivande lärare i årskurs F-3 och 4-6. Att det är främst blivande lärare i årskurs 4-6 som betonar vikten av att behandla frågor som hänger ihop med skolans värdegrund tyder på att det inte bara handlar om antalet poäng i respektive ämne som avgör i vilken utsträckning som detta skrivs fram i lärarstudenternas svar.

Likheter och skillnader i synen på vad som är svårt i ämnet

Det är överlag färre studenter som noterar att det är svårt för eleverna att lära sig akademiska färdigheter än samhällliga färdigheter och frågor om värdegrunden. Detta

kan tyda på att de inte är lika bra på att identifiera ämnesdidaktiska utmaningar som de är på att identifiera undervisningsämnets signifikans och relevans, vilket kan förklaras dels av avsaknad av egen undervisningserfarenhet men även förstås som en brist på utnyttjande av den ämnesdidaktiska forskning som finns kring dessa områden, på lärarutbildningen. Vad som ses som särskilt svårt för eleverna skiljer sig också en del mellan de olika ämnena.

Olika ämnesinriktning

Att blivande lärare i geografi mer än blivande lärare i samhällskunskap betonade att det är svårt för eleverna att lära sig akademiska färdigheter kan möjligen förstås i ljuset av att lärarstudenterna i geografi i princip bara betonade akademiska kunskaper och färdigheter i sina svar vilket de även gjorde i svaret på frågan om ämnets viktigaste innehåll.

Även blivande historielärare skiljer sig från blivande lärare i samhällskunskap vad gäller antalet som beskriver akademiska färdigheter som särskilt svårt att lära eleverna. Det som är noterbart är kanske inte främst att lärarstudenterna nämner att det kan vara svårt att lära ut de akademiska färdigheter som de betraktar som viktiga i ämnet, utan snarare att fyra av tio blivande lärare i samhällskunskap inte noterar akademiska färdigheter som svårt att lära ut. Förklaringen till detta kan möjligen vara samhällskunskapsämnets pluralistiska natur där svårigheterna att lära sig hänger ihop med medborgerliga färdigheter som är centrala i ämnets historia och för dess plats i kursplanerna. När många ämnen får lite utrymme på en utbildning som kretsar kring samhällsfrågor kan det vara svårt att identifiera ämnesdidaktiska utmaningar som hänger ihop med akademiska färdigheter. Det kan också höra samman med att lärarstudenter i samhällskunskap i sin utbildning berört ämnesspecifika didaktiska utmaningar i mindre utsträckning än studenter med inriktning mot historia och geografi. Samtidigt är det viktigt att notera att blivande lärare i samhällskunskap inte på ett signifikant vis betonar samhällliga färdigheter mer än andra lärarstudenter.

Intressant är också att det finns uppenbara skillnader mellan vad studenterna anser vara viktigt och vad de ser som svårt för eleverna att lära sig. I alla fyra ämnen ser studenterna det som mindre svårt än viktigt för eleverna att lära sig samhällliga färdigheter (jfr Tabell 1 och 2).

Blivande lärare i religion ser värdegrundsfrågor som viktigt och utmanande i undervisningen. Även när det gäller vad som är svårt betonas denna dimension av signifikant fler studenter i detta ämne än i historia och samhällskunskap. Att en fjärdedel av lärarstudenterna i religion betonar denna dimension, medan knappt några andra studenter betonar detta, ger religionsämnet en särskild position. Att tolerans och respekt för andra kan vara svårt att lära sig i undervisningen nämns således mycket sällan av blivande lärare i historia och samhällskunskap. Det anmärkningsvärda är möjligen inte att 26% av de blivande lärare i religion betonar detta utan att inte fler lärarstudenter i alla ämnen ser detta som viktigt och svårt att lära ut. Historieundervisning för att fostra just detta utifrån till exempel erfarenheter från förintelsen har till exempel betonats som viktigt och svårt (Dahl, 2021; Wibaeus, 2010). Mänskliga rättigheter samt tolerans och

respekt framhålls ofta som en central utmaning för undervisning i såväl historia som samhällskunskap men de kunskaper, färdigheter och attityder som hänger ihop med undervisning för mänskliga rättigheter beaktas enligt resultatet sällan av lärarstudenterna som viktiga och svåra inslag i undervisningen. Detta bör också ses i ljuset av tidigare forskning som identifierat att undervisning för fred och mänskliga rättigheter särskilt betonas i svenska kursplaner i samhällskunskap (Standish & Nygren, 2018). Kanske kan skillnaderna förstås i ljuset av att undervisningspraktiker i religion kan präglas mer av fokus på samförstånd och empati medan undervisningspraktiker i samhällskunskap ofta mer betonar konflikter och formella strategier för att hantera konflikter (Flensner, 2019).

Olika stadier

Att akademiska färdigheter är svårt att lära ut betonas främst av blivande lärare på gymnasienivå, något färre med inriktning mot 4–6 och minst på inriktning F–3 (se Tabell 5). En förklaring till detta kan vara att blivande lärare på gymnasiet ser det som sin uppgift att ge eleverna akademiska färdigheter så att de klarar sig på universitet. De uppfattade kraven och svårigheterna kan rimligen uppfattas som lägre på lägre stadier. Blivande gymnasielärare tycker att det är lika viktigt som svårt, medan en mindre andel lärare på lägre stadier tycker att det är svårt att lära ut, men viktigt. Detta tyder på att lärarstudenterna med inriktning mot lägre stadier ser undervisning i akademiska färdigheter som en mindre ämnesdidaktisk utmaning trots att de ser det som lika viktigt som blivande gymnasielärare. Att lärarstudenterna överlag ser det som mer viktigt än svårt att lära sig samhälleliga färdigheter kan tyda på att de inte ser den utmaning som det innebär att lära sig detta i praktiken.

Likheter och skillnader i synen på vad som är bra undervisning

Beträffande undervisningsmetoder är det vikten av att arrangera och aktivera i ämnet samt att engagera för lärande som ofta nämns av lärarstudenterna i alla de fyra SO-ämnena. Undantaget är blivande lärare i religion som inte i samma utsträckning som andra lärarstudenter betonar vikten av att engagera för att stimulera lärande. Möjligtvis uppfattar de religionsämnet som engagerande i sig, och att undervisningen därför inte behöver fokusera på detta. Det är också tänkbart att de ser det som sin uppgift att skapa balanserade samtal om religion i en värld med ofta heta debatter om religion. Ett mindre fokus på engagerande undervisning kan även ses hos studenter som studerat till lärare ett år eller mer. Att de lärare som nyss börjat på lärarutbildningen betonar detta oftare kan hänga ihop med att de tänker på undervisning som mindre komplext än de som studerat längre.

Att främst blivande lärare i geografi och historia ser det som bra metoder att förklara kan tolkas utifrån ämnesstraditioner där just berättandet har framhållits som centralt i forskningen om lärares undervisningsstrategier. Den berättande historieläraren har tidigare beskrivits i svensk och internationell forskning som en av flera tänkbara undervisningsstrategier (Grant, 2001; Nygren, 2009). Vikten av att förklara inom

geografiämnet stämmer tydligt överens med studenternas syn på att ämnet främst har ett akademiskt innehåll stämmer överens med den faktabaserade traditionen (Sandell et al. 2003; Molin 2006).

Fokus på att berätta och förklara är också vanligare i svaren från blivande gymnasielärare än blivande lärare på lägre stadier. Det är möjligt att detta hänger ihop med att synen på ämnet som svårt är särskilt vanligt i denna grupp. Kanske ser blivande gymnasielärare mer som sin uppgift att berätta och förklara det som är svårt.

I ljuset av tidigare forskning om lärares undervisningsstrategier är det anmärkningsvärt att de blivande lärarna i samhällskunskap i relativt liten utsträckning framhåller aktualiteter som ett viktigt inslag i undervisningens upplägg. Att just använda nyheter och aktuella händelser för att stimulera lärande har beskrivits som särskilt viktigt av erfarna lärare i samhällskunskap (Bernmark-Ottoson, 2009). Det är möjligt att lärarstudenterna utgår från den akademiska skolningen på universitetet som är mer inriktad på teorier, system och strukturer än på dagsaktuella frågor. Det verkar som att blivande lärare i samhällskunskap skulle kunna tjäna på att reflektera mer kring den didaktiska potentialen som finns i att knyta undervisningen till aktualiteter. Intressant är att väldigt få lärarstudenter på alla stadier och i alla fyra ämnena uppmärksammar testbaserad undervisning och utmanande frågor till eleverna som bra sätt att få elever att lära sig svåra och viktiga saker i ämnet. Det är till exempel mycket få blivande lärare i samhällskunskap som uppmärksammar potentialen hos den frågeställande läraren, trots att det finns omfattande samhällskunskapsdidaktisk forskning som visar på kraften i att som lärare ställa problematiserande och utmanande frågor till eleverna, med hjälp av perspektiviserande metoder (Lo & Adams, 2018; Schuitema, Radstake, van de Pol, & Veugelers, 2018; Tväråna, 2019). I ljuset av att forskning uppmärksammat retrieval practice (Karpicke & Blunt, 2011), lärarstyrda diskussioner (Tväråna, 2019) och återkoppling (Hattie, 2008) som viktiga och effektiva principer i undervisning är det intressant att lärarstudenterna sällan anger dessa metoder som bra för elevernas lärande.

Sammanfattning

Studiens bidrag bör ses som explorativt och av grundläggande karaktär då det adresserar ett utforskat område, nämligen svenska lärarstudenters ämnesdidaktiska reflektioner inom de samhällsorienterade ämnena. Ambitionen är att identifiera grundläggande likheter och skillnader i deras ämnesdidaktiska reflektioner. Studien visar att det finns vissa likheter som kan tolkas som släktskap bland de studerande i olika ämnen men att det samtidigt finns betydelsefulla skillnader. Resultatet av den komparativa analysen tyder därför på att släktskapet mellan reflektionerna hos lärarstudenter inom olika samhällsorienterade ämnen bör tolkas i termer av familjelikheter mellan vissa ämnen snarare än som vilande på ett distinkt delat arv.

Vid närmare beaktande av vad ett sådant arv skulle kunna bestå av så indikerar jämförelsen mellan vad lärarstudenterna ser som centralt i respektive ämne dock att studenterna inom de olika ämnena överlag ser det som viktigt och utmanande att ge eleverna främst akademiska kunskaper och förmågor. Akademiska kunskaper är också det gemensamma fokuset i studenternas reflektioner, då det är dessa som betraktas som

särskilt svåra att lära ut. Beträffande synen på vad som utgör god undervisning så finns det också tydliga likheter med en betoning på att undervisningen ska arrangeras så att eleverna aktiveras och engageras i ämnets innehåll. Detta delade arv kan med sitt fokus på akademisk kunskap ses som att det står i relation till målgruppens institutionella inramning, det vill säga att de är just studerande vid en akademisk institution, och samtliga vid samma universitet. Det går dock inte att dra slutsatsen att enbart studenter inom de fyra SO-ämnena skulle dela dessa liknande ämnesdidaktiska reflektioner. En framtida jämförande studie bland lärarstuderande i andra ämnen, till exempel NO-ämnena, skulle kunna erbjuda nya perspektiv på ett möjligt gemensamt arv som denna studie inte tillåter. När det gäller utbildningens inverkan på lärarstudenters ämneskonceptioner så påvisar denna studie en något oroande frånvaro av förändring. Som tidigare påpekats har tid i utbildningen inget tydligt samband med studenternas svar. En statistiskt signifikant skillnad som kunde identifieras är betoningen av engagerande undervisning som är vanligare bland nya studenter, vilket kan tolkas som att ju längre lärarstudenter befinner sig i utbildningen desto mindre viktig tycker de att det är att engagera sina elever. Här identifierar vi ett behov av ytterligare forskning kring hur lärarutbildningen påverkar lärarstudenters didaktiska utveckling generellt såväl som i relation till SO-ämnena.

Referenser

- Arrhenius, M., Lundholm, C., & Bladh, G. (2021). Swedish 12-13-year old students' conceptions of the causes and processes forming eskers and erratics. *Journal of Geoscience Education*, 69(1), 1-13.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstads universitet,
- Bernmark-Ottosson, A. (2009). Samhällskunskapslärare. I Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Bronäs, A., & Selander, S. (2002). Samhällskunskap som skolämne. *Stockholm Library of Curriculum Studies*(10), 75-84.
- Caillot, M. (2007). The Building of a New Academic Field: the case of French didactics. *European Educational Research Journal*, 6(2), 125-130.

Chi, M. T., Glaser, R., & Farr, M. J. (2014). *The nature of expertise*. Psychology Press.

Christensen, T. S. (2013). Samfundsfag. I E. Damberg, J. Dolin, G. Ingerslev & P. Kaspersen (Red.), *Gymnasiepaedagogik: En grundbog* (s. 311–316). Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). What makes great teaching? Review of the underpinning research.

Coe, R., Rauch, C., Kime, S., & Singleton, D. (2020). *Great Teaching Toolkit: Evidence Review*. Cambridge Assessment International Education.

Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folk mord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Stockholm.

Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*: Rowman & Littlefield.

Dessen Jankell, L., Örbring, D., & Sandahl, J. (2021). Organising concepts in geography education: a model. *Geography*, 106(2), 66-75.

Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. (s. 120–145). Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Daidalos.

Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan Publishing Corporation Berkeley.

Eliasson, P., & Nordgren, K. (2016). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?. *Norddidactica. Journal of Humanities and Social Science Education* (2016:2), 47-68.

Flensner, K. (2019). Samma konflikter men olika inramning – Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap. *Norddidactica. Journal of Humanities and Social Science Education* (2019:3), 73-100.

Flensner, K., Larsson, G. & Säljö, R. (2020). Yoga är okej men får man sjunga O helga natt? I *Känsliga frågor, nödvändiga samtal. Att lära om och av kontroverser*. Lund: Studentlitteratur.

Grant, S. G. (2001). It's Just the Facts, or is it? The Relationship between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. *Theory & Research in Social Education*, 29(1), 65-108. doi:10.1080/00933104.2001.10505930

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: routledge.

Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

Hennerdal, P. (2015). *Education through maps: the challenges of knowing and understanding the world*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2015. Stockholm.

Jamovi project. (2021). Jamovi (Version 1.6). Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum: perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Malmö universitet.

Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, culture & society*, 17(1), 29-39.

Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), 772-775.

Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015.

Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s. 215–228). Lund: Studentlitteratur.

Kramming, K. (2017). *Miljökollaps eller hållbar framtid?: hur gymnasieungdomar uttrycker sig om miljöfrågor*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*: Sage publications.

Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium—ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (2014: 1), 212-233.

Larsson, A., & Samuelsson, J. (2019). Editorial Nordidactica 2019: 3: Komparativ ämnesdidaktik. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*(3), i-vi.

Lee, P. (1992). History in Schools: Aims, purposes and approaches. A reply to John White. In P. Lee, J. Slater, P. Walsch, & J. White (Eds.), *In The Aims of School History: The national curriculum and beyond* (pp. 20-34). London: Institute of Education.

Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. I O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Red.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (s. 21–50). NY: Rowman & Littlefield.

Ligozat, F., Amade-Escot, C., & Östman, L. (2015). Beyond subject specific approaches of teaching and learning: Comparative didactics? *Interchange*, 46(4), 313-321.

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

Lo, J. C., & Adams, C. I. (2018). Civic literacy through literacy instruction: Using Structured Academic Controversy in a government classroom. *Citizenship Teaching Learning and Instruction*, 13(1), 83-104.

Löfstedt, M. & Sjöborg, A. (2020). Tolerance and Criticism within Religious Education. I M. Lövheim & M. Stenmark (Red.), *A Constructive Critique of Religion. Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies* (ss. 135-147). London: Bloomsbury Academic.

Lövheim, M., & Nordin, M. (2015). *Sociologiska perspektiv på religion i Sverige*: Gleerups Utbildning AB.

Marton, F. (1989). Towards a pedagogy of content. *Educational psychologist*, 24(1), 1-23.

Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Acta Universitatis Upsaliensis,

Nilsson, M. (2009). Geografilärare. I Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (red). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.

Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå universitet.

Nygren, T. (2011). *History in the service of mankind: International guidelines and history education in upper secondary schools in Sweden, 1927–2002*. Umeå universitet.

Nygren, T., & Johnsrud, B. (2018). What Would Martin Luther King Jr. Say? Teaching the Historical and Practical Past to Promote Human Rights in Education. *Journal of Human Rights Practice*, 10(2), 287-306.

Oakeshott M. (1983). *On History, and Other Essays*. Indianapolis: Liberty Fund.

Osbeck, C. (2009). Religionskunskapslärare. I Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.

Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (Avhandling). Karlstad: Karlstad University Press.

Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980-2014. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*(2014:1), 85-118. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-33319>

Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. (Avhandling). Karlstad: Karlstads universitet.

Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik: naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.

Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. J. E. S. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *44(4)*, 377-407.

Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.

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

Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.

Snyder, T. (2017). *Om tyranni : tjugo lärdomar från tjugonde århundradet*. Stockholm: Albert Bonnier.

Standish, K., & Nygren, T. (2018). Looking for peace in the Swedish National Curricula. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-15.

Thorp, R. (2016). *Uses of history in history education*. (Avhandling). Umeå: Umeå universitet.

Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history: A Swedish perspective. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* *7(1)*, 50-61.

Thorp, R. & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational philosophy and theory* *52(8)*: 891-901.

Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* (Avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Wallin, P., Arensmeier, C., Nygren, T., Manneh, I., Ekström, L., Jonsson, L., . . . Bergman, M. (2020). *Kritiskt tänkande och källkritik: Undervisning i samhällskunskap*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

White, H. (2014). *The practical past* (Vol. 17). Northwestern University Press.

Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

LÄRARSTUDENTERS ÄMNESDIDAKTISKA REFLEKTIONER I GEOGRAFI, HISTORIA,
RELIGION OCH SAMHÄLLSKUNSKAP

Thomas Nygren, Malin Löfstedt, Malin Tväråna, Kajsa Kramming, Stefan Bengtsson, Mattias Arrhenius, Robert Thorp

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Wrammert, A. (2021). *Med(ie)vetenhet, motstånd och engagemang: gymnasieungdomars tal om och erfarenheter av religion*. Diss. Uppsala universitet.