



Högskolan i Halmstad
November 2016

Samhällskunskap i den nya ämnes- lärarutbildningen

- samhällskunskapens innehåll och ämnesdidaktik vid 14
lärosäten i Sverige

Jörgen Johansson

Innehållsförteckning

Förord	1
1. Inledning - samhällskunskap och en ny ämneslärarutbildning.....	2
Syfte och frågor	2
Några metodmässiga anmärkningar	3
Disposition.....	3
2. Bakgrund - tidigare analys och den nya ämneslärarutbildningen	3
2009-års undersökning	3
Den nya ämneslärarutbildningen	5
3. Teoretiska utgångspunkter.....	6
Inledning.....	6
Faktuell kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökningar	6
Normativa värderingar.....	8
Vetenskapliga discipliner eller tematisering	10
Ämnesdidaktik	10
4. Resultat	11
Inledning - några övergripande iakttagelser	11
Faktuell kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökning.....	13
Normativt innehåll	15
Vetenskapliga discipliner eller tematiseringar	19
Ämnesdidaktik	23
5. Slutsatser	25
Svar på frågorna.....	25
Förändringsperspektiv	26
Avslutande reflektioner och fortsatt debatt.....	27
Litteratur	31

Förord

Denna rapport är ett resultat av ett ämnesdidaktiskt präglat forskningsarbete vid Högskolan i Halmstad som initierades för snart 10 år sedan. Den här studien är en utvecklad uppföljning av hur ämnesläraryt- bildningen i samhällskunskap utformats vid olika lärosäten i Sverige. I huvudsak har studien inspirerats av att finna vägar för att precisera och tydliggöra innehåll och undervisningsformer i samhällskunskap. Rap- porten har möjliggjorts genom finansiellt stöd från forskningsmiljön *Lärande för Profession och Samhällsut- veckling* vid Högskolan i Halmstad samt från CSD – Centrum för de Samhällsvetenskapliga ämnenas Didaktik vid Karlstads universitet.

Halmstad i november 2016

Jörgen Johansson

I. Inledning - samhällskunskap och en ny ämneslärarutbildning

Syfte och frågor

Syftet med denna rapport är 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 (för internationella översikter se Evans 2004, Ochoa-Becker 2007, Levstik & Tyson 2008, i svensk forskning, se Vernersson 1999, Bronäs & Selander 2002, Bernmark-Ottoson 2009, Schüllerqvist & Karlsson 2015). Ämnet har exempelvis byggts upp kring flera olika vetenskapliga discipliner - främst statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi. Samhällskunskapsämnet kännetecknas också av att ha en uppgift att såväl förmedla ämneskunskaper om samhället som en uppgift att svara för medborgerlig och demokratisk fostran. Empiriskt grundad kunskap samsas alltså med normativa perspektiv i samhällsundervisningen. I ämnestraditionen har också ingått kunskapsmål rörande förmågan att bedriva vetenskapliga analyser och genomföra samhällskritiska undersökningar om samhället. Ett annat kännetecken är att samhällskunskapen karakteriserats som ett aktualitetsämne. Samhällsfrågor och även den teoretiska förståelsen av samhället förändras i takt med aktuella händelser, historiska utvecklingsdrag och attitydförskjutningar. Detta har sammantaget inneburit att samhällskunskap som skolämne haft, jämfört med en del andra ämnen, en otydlig ämneskärna.

I denna rapport är avsikten att analysera hur man i ämneslärarutbildningarna vid olika lärosäten i Sverige beskriver ämnesinnehåll och ämnesdidaktisk integrering i kursplaner i samhällskunskap för gymnasielärare. Debatten om samhällskunskapsämnets kärna har, enligt min uppfattning, kommit att intensifieras i svensk lärarutbildning med den nya lärarutbildningsreformen från 2011. Det problem som utgör utgångspunkt för denna rapport är att samhällskunskapsämnet hamnat i något av en identitetskris i samband med att den nya reformen föreskriver att ämnesdidaktiska färdigheter ska betonas starkare än tidigare samtidigt som statsmakten också, tydligare än tidigare, kommit att markera betydelsen av kunskapsmål kopplade till själva ämnesinnehållet. Lärarstudier i samhällskunskap ska alltså få mer ämnesdidaktik och mer ambitiösa ämnesstudier jämfört med hur det förhållit sig tidigare.

Syftet är alltså att analysera samhällskunskapsämnets innehåll utifrån hur man vid olika lärosäten i Sverige kommit att utforma kurser i samhällskunskap. Undersökningen kommer att utgöra 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?

Några metodmässiga anmärkningar

Ovanstående frågeställningar, som ska preciseras teoretiskt och operationaliseras i kommande delavsnitt, kommer att relateras till en tidigare analys som genomfördes precis före den nya lärarutbildningsreformen (se Johansson 2009). I den uppföljande analys som redovisas i denna rapport behandlas kursplaner vid 14 lärosäten som ger samhällskunskap inom ämneslärarutbildningen för gymnasieskolan (några lärosäten saknas).¹ Materialet består av kursplaner före och efter den senaste lärarutbildningsreformen. Angreppssättet innebär att kursplanernas lärandemål har klassificerats i olika typologier utifrån studiens frågeställningar. Sammanlagt har 744 lärandemål kodats i kursplanerna vid de studerade lärosätena före reformen 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. Man skulle allmänt sett kunna säga att kursplanerna blivit tydligare disponerade och mer utvecklade (jämfört med 2009) vilket gör att jämförbarheten mellan lärosäten underlättats betydligt i den senaste undersökningen.

Disposition

Rapporten disponeras i fem kapitel. I nästa kapitel beskrivs 2009-års undersökning och dess viktigaste resultat och dessutom ges en övergripande beskrivning av den senaste lärarutbildningsreformen. I det tredje kapitlet behandlas för undersökningen vägledande teori. I kapitel fyra beskrivs resultatet av undersökningen och i kapitel fem utvecklas studiens slutsatser.

2. Bakgrund - tidigare analys och den nya ämneslärarutbildningen

2009-års undersökning

Jag kommer att relatera 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, alltså före denna reform. Jag ska i det följande mycket kortfattat återge de viktigaste resultaten i analysen från år 2009. Studiens syfte är snarlikt det syfte som även denna rapport har och formulerades den gången som att göra en kartläggning av hur lärarutbildningarna vid samtliga lärosäten i Sverige utformat innehållet kurserna i samhällskunskap. Resultaten av kartläggningen från 2009 visade på

¹ I samband med att den nya ämneslärarutbildningen skapades erhöll 18 lärosäten (Lunds universitet och Högskolan i Kristianstad skapade en gemensam ämneslärarutbildning i samhällskunskap) i Sverige rättighet att ge ämneslärarutbildning för gymnasiet i ämnet samhällskunskap. I denna studie saknas fyra lärosäten bland de som erhöll tillstånd: Högskolan Dalarna, Mittuniversitetet, Södertörns högskola samt Luleå tekniska universitet.

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 dock tänka sig att det vid varje lärosäte finns 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 i 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 genomförs kursplaneförändringar i samhällskunskap mot bakgrund av olika normer, perspektiv och intressen. Konstruktionen av samhällskunskap som lärarutbildningsämne präglas alltså av ett slags 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, från tid till annan, 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:

Dels fanns vad jag kallade ett *traditionellt ämnesinnehåll* representerat i materialet som innebar att man utformade samhällskunskap utifrån givna ämnesdiscipliner, dvs. ett renodlat block med vardera statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi (Uppsala, Stockholm, Linné). I en del fall utgjorde endast statsvetenskap den helt dominerade disciplinen i samhällskunskapskurserna. Kursinnehållet bestämdes i dessa fall inom ramen för respektive ämnesdisciplin. Ämnesinnehållet i denna traditionella modell innefattade också en svag ämnesdidaktisk integrering. Ämnesdidaktiska moment fanns representerat i specifika och från ämnet avskilda moment, ofta knutna till VFU-kurser med utbildningsvetare som ansvariga lärare. En slutsats av mina analyser var att detta traditionella synsätt tappat mark. Den var fortfarande, år 2009, starkt dominerande vid några enstaka lärosäten, men fanns likväl representerad vid i princip alla lärosäten i så motto att delar av samhällskunskapskurserna genomfördes inom ramen för kurser med starkt ämnesdisciplinärt innehåll. *Dels* fanns lärosäten som utvecklat ett *tematiserat eller flervetenskapligt ämnesinnehåll* (Umeå, Malmö). 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. *Dels* fanns så slutligen en innehållstyp som jag karakteriserade som ett renodlat *ämnesdidaktiskt synsätt* (Malmö, Karlstad, Väst, Linköping). Synsättet innebar att ett didaktiskt perspektiv var styrande för vilka substansmässiga frågor som skulle behandlas i kursinnehållet. Syftet är att utrusta lärarstudenterna med kunskaper 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 betydligt starkare styrningsambition rörande kursinnehållet i den nya ämneslärarutbildningen jämfört med hur förhållit sig tidigare. Hypotetiskt betraktat skulle man kunna anta följande:

- Att variationen i kursinnehåll mellan olika lärosäten minskat
- Att det traditionella synsättet med stark ämnesdisciplinär dominans ytterligare tappat mark
- Att vi fått fler kurser med ett tematiskt innehåll
- Att den ämnesdidaktiska integreringen i ämnesstudiet tydliggjorts och utökats

- Att inslagen av vetenskaplig metodologi utökats till följd av att examensarbetet numera ska skrivas i ämnet

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 (med två inriktningar; 7-9-lärare samt gymnasielärare) 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:

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 respektive ämne 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, tämligen detaljerat bestämt av statsmakten, inom mer allmänna lärarbaserade kurser (betygssättning, didaktik, läroplansteori, skolväsendets historia, specialpedagogik, konflikthantering, ledarskap, vetenskapsteori osv.)
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 med samhällskunskap som ämne.

Den nya ämneslärarutbildningen kan utifrån ovan sägas ställa högre krav på att ämnesstudierna är integrerade med ämnesdidaktiska lärandemål jämfört med tidigare och det är också viktigt att ämnesstudierna bedrivs inom ramen för en organisatorisk struktur som innehåller kommunicerande kärn mellan olika delar av lärarutbildningsverksamheten såsom VFU, UVK, ämnesdidaktisk forskning och kompetensutveckling osv. 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 ingående vetenskapliga disciplinerna. Ett mycket starkt ämnesdisciplinärt innehåll, exempelvis baserat på i huvudsak kurser präglade av 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 rapport.

3. Teoretiska utgångspunkter

Inledning

Vi kunde redan i inledningen av denna rapport notera att samhällskunskap kännetecknas av att ha en otydlig ämneskärna. I forskningen om samhällskunskapsämnets didaktik återfinns en mängd olikartade typologier om vad som utgör innehållet i samhällskunskapens ämnesdidaktik. 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 rapport fördjupa eller vidareutveckla den typen av typologiseringsförsök utan kommer istället att utgå från ett antal specificerade delar som varit kontroversiella och svårförenade i lärarutbildningsverksamhetens utformning av kurser i samhällskunskap. Det är fyra typer (se frågeställningarna i kapitel 1) av innehålls-aspekter som ska undersökas:

1. Faktuell kunskapsöverföring, vetenskap 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 ska analyseras. Jag kommer att göra den teoretiska orienteringen i detta delavsnitt, men kommer att precisera hur operationaliseringen gjorts i de olika delarna av resultatavsnittet.

Faktuell kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökningar

Statsvetaren Lennart Lundquist i Lund fick i början av 1990-talet stor pedagogisk uppmärksamhet genom publiceringen av boken *Det vetenskapliga studiet av politik* (Lundquist 1993). Lundquist hävdade att undervisningen i statsvetenskap vid universitet och högskolor borde präglas av ett forskande arbetssätt; studenterna skulle främst av allt bibringas kunskaper i vetenskaplig metodologi snarare än att plugga in en massa faktuell kunskap om ideologier, statsskick, regelverk, politiska processer etc. Budskapet var i korthet: Bort med läroböckerna och in med aktuell forskning på universitetskurserna i statsvetenskap! Meningen var att låta studenterna redan från utbildningens första dag få tillämpa metodologi i arbete. Lundquists bok betraktades som tämligen kontroversiell vilket fick honom att några år senare, i Statsvetenskaplig tidskrift, precisera och utveckla argumentationen. I denna artikel pekar Lundquist ut tre olika sätt att undervisa i statsvetenskap (Lundquist 1997):

- a. Antingen att tradera den västerländska (socialdemokratiskt-liberala) ideologin om politik genom *förmedling av medborgarkunskap...*
- b. eller att presentera forskningsmaterial och resultat runt metodologi var för sig för *en specifik vetenskaplig skola* (t.ex. den positivistiska eller marxistiska skolan)...
- c. eller att lära ut *det vetenskapliga studiet av politik* (metodologi i arbete) som går ut på att visa sambandet mellan metodologi, material och resultat i forskningsprocessen.

Lundquist slår fast att det knappast är möjligt att kombinera de tre modellerna en man måste välja modellerna. Lundquists resonemang, som fått stor betydelse för dagens universitetsundervisning i statsvetenskap, kan knytas till de didaktiska typologier för samhällskunskap som bland andra Tomas Englund tagit fram. Englund lyfter fram tre traditioner av samhällsorientering i skolan enligt nedanstående tabell. Jag har själv i nedersta raden lagt in en jämförelse med Lundquist.

Tabell 1. Tre traditioner av samhällsorientering (Englund 2005, s. 294)

Tradition av samhällsorientering	Samhällsorientering undervisad som medborgarskapsöverföring	Samhällsorientering undervisad som samhällsvetenskap	Samhällsorientering undervisad som granskande undersökning (reflective inquiry)
Mål	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 och lösa problem.
Metod	Överförande: Överföring av begrepp, system, sakförhållanden, samhälleliga utvecklingsdrag och normer med hjälp av läroböcker, recitation, lektioner med fråga-svar-pass och strukturerade problemlösningsövningar	Upptäckande: Var och en av socialvetenskaperna har sin egen metod för att samla och verifiera kunskap. Elever bör få upptäcka och tillämpa den metod som passar bäst för varje enskild gren av samhällsvetenskaperna.	'Reflective Inquiry': Beslutsfattandet får struktur och ordning genom en utredande granskningsprocess som syftar till att identifiera problem och ge svar på konflikter med hjälp av insiktskontroll.
Innehåll	Innehållet väljs ut av en auktoritet som tolkas av läraren och har till funktion att illustrera normer, övertygelser och attityder.	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. Problem utgör således innehållet för granskning och eftertanke.
Jämförelse med Lundquist	<i>Identiskt</i> med det Lundquist kallar för att tradera den socialdemokratiskt/liberalt präglade medborgarkunskapen.	<i>Identiskt</i> med det Lundquist benämner vetenskaplig metodologi i arbete.	<i>Påminner</i> om Lundquists undervisning av en särskild metodologi, t.ex. att ur marxistisk synvinkel granska och reflektera över ett samhällsfenomen.

Tabellen antyder att samhällsorientering i skolan är en ytterst komplex verksamhet. Undervisningen i samhällskunskap blir därmed sannolikt också oerhört variationsrik från land till land, från skola till skola och från lärare till lärare. Att bedriva samhällsundervisning som faktuell/förståelsebringande kunskapsöverföring med hjälp av tillrättalagda läroböcker är något fundamentalt annorlunda jämfört med en undervisning som bedrivs uteslutande som metodologi i arbete. Vi kan naturligtvis också tänka oss att det i realiteten existerar en oändlig mängd kombinationer av de olika traditionerna. Vi kan dessutom av tabellen ana att det i samhällsundervisningen också finns olikartade ideologiska och vetenskapsteoretiska orienteringar, liksom skilda uppfattningar om vad som är centrala respektive perifera kunskapsområden.

I den fortsatta framställningen är avsikten att översiktligt belysa dessa grundproblem rörande samhällsundervisningens innehåll. Jag kommer fortsättningsvis att utnyttja eller kanske snarare inspireras av de

traditioner som lagts fast i tabell 1. Samhällsorientering undervisat 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 Englundts 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*

Normativa värderingar

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 starkt i läroplansstadganden. Skolan, och då särskilt samhällskunskapsämnet har en viktig uppgift att förmedla och hos eleverna förankra respekt för de mänskliga rättigheter, för grundläggande demokratiska värderingar, förståelse för jämställdhet mellan män och kvinnor och för solidaritet med svaga och utsatta människor.

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, Badersten 2006). 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, som länge dominerat (och gör nog så fortfarande) 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, enkelt uttryckt, att det egentligen inte är särskilt stor skillnad mellan att ägna sig åt empiriska analyser av verkligheten (vad den nu än är) 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.

I en intervjustudie av 12 gymnasielärare i samhällskunskap (se Johansson m.fl. 2011) kunde noteras att lärarna generellt sett hade svårigheter att hantera värdefrågor i sin undervisning och många av lärarna i studien hade svårt att på ett principiellt plan förhålla sig till värdefrågor i den egna undervisningen. Ett annat resultat ur denna studie var att det ofta saknas didaktiska redskap för att kritiskt värdera exempelvis debattmaterial ur värdesynpunkt. Ofta stannar klassrumsdiskussionen vid en ambition att få igång ett samtal mellan eleverna och att den vägen väcka, nog så lovvärt, intresse för olika samhällsfrågor. Men, möjligheterna att på ett mer systematiskt och kritiskt sätt granska argumentationen som sådan saknas oftast. Det finns sannolikt en stor lärandepotential att lyfta ambitionen från att endast stimulera ett fritt meningsutbyte till att kvalificera diskussionen till att även värdera sådant som argumentens hållbarhet och koherens. Det mesta har väl rätt att sägas, men en del värdeutsagor håller lägre kvalitet och kan ibland även vara både vilseledande och ohållbara. 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. Till detta kommer att den normativa argumentationen också bör vara giltig, både i bemärkelsen att den är logiskt sammanhängande och konsistent och att de påståenden som görs är väl grundade (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 (Badersten talar om normativ analys):

- 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 den definition som ges begreppet. I den andra typen av Baderstens 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 (vilket är värdefullt i ett didaktiskt sammanhang) att olika värden eller normativa premisser kan leda till olika slutsatser i en och samma fråga. Givet att vi utgår från principen att med demokrati avses endast s.k. direkt demokrati, dvs. att alla politiska frågor i ett samhälle bör avgöras samfällt av alla medborgare i regelbundna folkomröstningar. Då skulle man också komma fram till att huvuddelen av dagens kommunalpolitiska beslut är odemokratiska eftersom de fattas indirekt av ett fåtal representanter. Då skulle man också kunna hävda att man har ett mer demokratiskt system i Schweiz jämfört med Sverige eftersom man i Schweiz håller fler folkomröstningar än vad man gör i Sverige. 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, vilket är det svåra, att de framlagda värderingarna granskas utifrån kriterier om i vilken mån argumenten är logiskt sammanhängande, sakligt förankrade och hur de kan rättfärdiggöras (jfr även Beckman 2005). 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* som demokrati, hållbarhet, rättvisa, jämställdhet osv.

...*normativa principer ”givet att”*, dvs. att det i kursplaner finns ansatser som avser att låta studenterna pröva olika handlingar eller utvecklingsförlopp i samhället utifrån olika värden eller normativa premisser som kan leda till olika slutsatser i en och samma fråga

... *normativ analys i egentlig mening*, dvs. att man i kursplanematerialet kan hitta lärandemål som dels anknyter till värdeteori som sådant och som dels avser att träna studenterna i att utforma samt rättfärdiggöra normativa utsagor.

Vetenskapliga discipliner eller tematisering

Traditionellt har samhällskunskap som lärarutbildningsämne byggts upp kring tre vetenskapliga discipliner; statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi. Vi skulle även kunna lägga en del ytterligare discipliner som delar i ämnet som 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. Det har funnits ett grundläggande dilemma i denna fråga. 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. I vilket fall, relationerna mellan det som å ena sidan utspelar sig i exempelvis statsvetenskapen som universitetsdisciplin och det som å andra sidan utgör ämnets didaktiska grundstenar är en central problematik för lärarutbildningen och värd att utforska mer systematiskt än vad som hittills synes ha varit fallet (se ett viktigt bidrag till denna forskning av 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 (ämnesdiscipliner, professionsperspektiv, statsmakt). 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 (statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi) ska ha egna delar i utbildningen. Det blir en del statsvetenskap light, en del nationalekonomisk elementa och till detta grunderna även i sociologisk teori – men ingen riktig fördjupning. Om ämnet dessutom har att hantera färdigheter kopplade till centrala samhällsvärderingar kompliceras lärarutbildningskonstruktionen ytterligare.

Med detta har jag endast antytt några problematiska aspekter knutna till konstruktionen av lärarutbildningsämnet. I denna rapport är syftet begränsat på så sätt att jag snarare vill väcka diskussion och reflektion än att försöka ge några svar. Med hjälp av det studerade kursplanematerialet har jag tagit fram ett underlag för en sådan fortsatt diskussion. Vi kan ur materialet utläsa om kursplanestrukturen huvudsakligen bygger på just 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*?

Ämnesdidaktik

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). Jag menar att ett didaktiskt perspektiv bör inrymma olika (möjliga) alternativa framkomstvägar och att läraren genom att utveckla såväl teoretiska insikter som praktiska erfarenheter rörande undervisning och inläring kan öka sin undervisningskicklighet. I den didaktiska forskningslitteraturen är det vanligt att uttrycka detta som ett antal frågor om varför, vem, vad, när och hur ska lärandet ske (se t.ex. 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. Det är först under de två senaste decennierna som vi sett en förändring i form av forskningsgrupper, konferenser och tidskrifter som på ett mer utvecklat och systematiskt sätt jämfört med tidigare utvecklat ämnesdidaktisk forskning i samhällskunskap.² Den typiska bilden har varit att universitetslärare i statsvetenskap, sociologi och, i all synnerhet, nationalekonomi ofta är väl hemmastadda i den egna disciplinens kunskapsfält, kurslitteratur och diskurs, men att man samtidigt känner sig en smula vilsen när det gäller att koppla på ett ämnesdidaktiskt innehåll i undervisningen i lärarutbildningsverksamheten. Man skulle nog också kunna säga att mer didaktiskt bevandrade lärare har svårigheter att utveckla djup och perspektiv i det ämne-teoretiska sammanhanget.

Frågeställningen i denna del om ämnesdidaktik kan kopplas till det ovan sagda om betydelsen av ämnesdisciplinerna i lärarutbildningen i samhällskunskap. Ämnesstudiet ska alltså relateras både i förhållande till en viss typ av progression i de ämne-teoretiska delarna (så att det inte bara blir lightversioner) och till ämnesdidaktiska strategier. Även i denna del är det främsta syftet att använda kursplanematerialet för att skapa diskussion och reflektion. Avsikten avgränsas empiriskt till att summera på vilka sätt kursplanerna i samhällskunskap behandlar didaktiska frågor. Följande frågeställning utgör vägledande utgångspunkt:

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

4. Resultat

Inledning - några övergripande iakttagelser

Den följande resultatredovisningen kommer att disponeras efter de fyra huvudfrågor som presenterades redan i det första kapitlet och som motiverades teoretiskt i föregående kapitel. 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 (då den nya typen av Bologna-inspirerade lärandemål introducerades) 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 det 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:

² Det är exempelvis symptomatiskt att den första (!) nordiska forskarkonferensen i samhällskunskapens didaktik hölls år 2015 (arrangerat av Karlstads universitet).

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%
Totalt	897	744	21 %
Medelvärde	64	53	
Standardavvikelse (n)	12,2	16,4	
Range (n)	39	53	

Den generella bilden är att antalet lärandemål i kursplanerna ökat betydligt under perioden 2009-2015. Det har inte funnits utrymme att inom ramen för denna studie göra några fördjupade analyser av hur de olika lärosätena bedrivit sitt kursplanearbete inom den nya ämneslärutbildningen. Jag har i några fall haft kontakt med ämnesföreträdare och då kunnat notera att lärosätena introducerat lärosätesövergripande kvalitetsarbete som på olika sätt påverkat kursplaneskrivandet. En viktig del i detta kvalitetsarbete har vid många lärosäten utgjorts av att man skapat checklistor för att säkra att kursplanerna för en hel examen täcker in de lärandemål som lagts fast i högskoleförordningen. När då statsmakten i högskoleförordningen ökar antalet examensmål kan detta i sig förklara det ökande antalet lärandemål i kursplanerna även för ämneslärutbildningen i samhällskunskap (även om inte alla av HF:s lärandemål berör ämnesstudiet).

I tabellen noteras ett tydligt undantag från utvecklingstrenden i stort; nämligen Örebro universitet. Här 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 förmodligen främst i att man redan 2009 hade ovanligt många lärandemål.

Vad som dock är intressant i redovisningen av antalet lärandemål är dels att variationen mellan lärosätena minskat mellan 2009 och 2015, dels att man nog kan notera en viss "stoffträngsel" i ämneslärutbildningen i samhällskunskap. 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 (olika lärosäten har utvecklat olika principer, rutiner och processer i kursplanarbetet). Det är väl då också värt att lägga märke till, avseende stoffträngseln, att ämnesläraren har en omfattande uppsättning lärandemål att hämta in under sin utbildningstid. Det vore värt att analysera ämneslärutbildningen i förhållande till andra utbildningar för examen på grund- och avancerad nivå. Den allt starkare centralstatliga styrningen av ämnesinnehållet i lärutbildningarna riskerar möjligtvis att leda därtill att man hamnar i en massiv trängsel av varjehandas kunskapskrav och att man till slut bara ser träd, men inte någon skog.

Jag kommer i den fortsatta framställningen att ytterligare belysa variationen mellan lärosätena. I den förra undersökningen från 2009 noterades alltså att det fanns betydande skillnader mellan lärosätena hur man valt att konstruera de innehållsliga delar i samhällskunskapsämnet i lärarutbildningen. I den kommande redovisningen av de fyra frågeställningarna som ska besvaras i rapporten kommer jag också kontinuerligt att analysera variationen mellan lärosätena.

Faktuell kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökning

Låt oss inledningsvis beskriva förekomsten av lärandemål präglade av det vi tidigare benämnt som dels 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 dominerande normbildning som existerar för beslutsfattandet i ett samhälle, dvs. det gäller grundkunskaper om begrepp, system, samhällsliga 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. Exempel på sådana lärandemål är:

- *Beskriva och förklara olika grundläggande politiska institutioner med direkt betydelse för det svenska samhället som exempelvis riksdag, regering, EU-parlament och EU-kommission* (Karlstads universitet)
- *Kunna redogöra för samhällsekonomin grundläggande begrepp och teorier* (Uppsala universitet)

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 (uppsats) 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). Några exempel är formulerade på följande sätt:

- *Självständigt och med djup planera, genomföra, rapportera och presentera en vetenskaplig undersökning med vetenskapsprocessens alla delar från problemformulering via teori, frågeställningar, metod, resultatredovisning och slutsatsdragning* (Göteborgs universitet)
- *Ha grundläggande kunskap om statistisk inferens* (Uppsala universitet)

Gällande varianten av vetenskaplig metodologi som jag tidigare benämnt för *granskande undersökning* ingår lärandemål där det i kursplaneformuleringarna anges att studenterna ska på ett kritiskt sätt granska samhällsutvecklingen i en specifik fråga eller för ett bestämt utvecklingsförlopp. Den granskade undersökningen ska också, för att kodas som sådan, innefatta en precisering av lärandemålet där det framgår att det rör sig om en granskning eller en kritisk analys eller liknande formulering. Det granskande betyder här att det i alla fall indikeras i lärandemålet att man identifierar ett problem i samhället, i skolan eller i klassrummet som leder till kritik, reflektion och diskussion. Exempel på sådana lärandemål är:

- *Kunna kritiskt granska olika teoretiska perspektivs fördelar och nackdelar i relation till specifika samhällsproblem som väljs ut under kursen* (Lund/Högskolan Kristianstad)
- *Att kunna granska deltagandets betydelse för samhället ur både ett samhällsbevarande och samhällsförändrande perspektiv* (Karlstads universitet)

I den följande tabellen redovisas lärandemål i kursplanerna för faktisk kunskapsöverföring, vetenskaplig metodologi och granskande undersökning.

Tabell 3. Kursinnehåll i tre kategorier 2009 och 2015. Procent av totala antalet lärandemål

Lärosäte	Faktuell kunskapsöverföring		Vetenskaplig metodologi		Granskande undersökning	
	2015	2009	2015	2009	2015	2009
Göteborgs univ	17	28	54	51	6	11
Högskolan Halmstad	17	30	39	41	6	8
Högskolan Jönköping	21	46	39	30	3	0
Karlstads univ	37	30	20	27	7	9
Linköpings univ	37	32	37	35	8	3
Linnéuniv	40	45	26	23	4	9
Lunds univ	13	33	40	35	8	6
Malmö högskola	30	21	19	30	15	9
Mälardalens högskola	34	34	24	51	7	9
Sthlms univ	22	27	54	48	12	9
Umeå univ	22	25	33	43	13	14
Uppsala univ	38	30	44	40	4	2
Högskolan Väst	28	39	39	27	13	10
Örebro univ	37	59	34	10	10	5
Totalt	28 %	34 %	36 %	35 %	8 %	8 %
Standardavvikelse (n)	6,4	7,4	9,4	9,3	2,4	2,8
Range (n)	22	27	28	20	8	12

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 stofffrånsel i den bemärkelsen att lärarstudenterna ska lära in skilda ämnesmässiga fakta och elementa i lärandet. Jag kommer i ett kommande delavsnitt, i samband med att ämnesdisciplinernas omfattning analyseras (som delvis har med den faktuelle kunskapsinhämtningen att göra), att kunna konstatera att de viktiga ingående ämnesdisciplinerna i samhällskunskapsämnet bara marginellt fått mer av utrymmet i kursplanestrukturerna i ämneslärarutbildningarna. Det innebär att ämneslärarutbildningarna i samhällskunskap, och då betraktat för undersökningen i sin helhet, 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 faktuelle 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.

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 faktuelle 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 ändå tämligen 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 skulle möjligtvis kunna vara en något överraskande omständighet att andelen lärandemål med fokus mot vetenskaplig metodologi i stort sett varit oförändrade när vi beaktar samtliga 14 lärosäten. Med tanke på att studenterna ska skriva sina examensarbeten i ämnesstudiet vore det rimligt att tro att kursplanerna skulle ge ytterligare utrymme för lärande rörande det vetenskapliga hantverket efter den senaste reformen. En möjlig förklaring kan finnas i karaktären på samhällskunskapsämnet där det av tradition

alltid funnits en, i jämförelse med andra ämnen, betoning av samhällkunskap som just samhällsvetenskap. På de allra flesta lärosäten fanns det även i den gamla lärarutbildningen både ett uppsatsarbete i samhällskunskap motsvarande 15 hp och olika uppsatsförberedande metodkurser. Detta skulle i så fall innebära att förflyttningen av examensarbetet från utbildningsvetenskap till ämnet inte kommit att betyda riktigt så mycket för kursplanestrukturen i samhällskunskap som det förmodligen gjort för en del andra ämnen.

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. 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.

Avslutningsvis kan vi dra slutsatsen för lärandemålen i tabell 3 att de rör sig i svagt homogeniserande riktning. Vi har dock ovan kunnat identifiera stora skillnader när vi jämför enstaka lärosätens utveckling. De noterade spridningsmått speglar då inte riktigt den typen av skillnader; ämneslärarutbildningarna uppvisar fortfarande mycket stor variation för de lärandemål som studerats i detta delavsnitt.

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 här berörs normativa aspekter i samhällsförståelsen. Exempelvis kan detta vara uttryckt på följande sätt:

- *Redogöra för exempel på hur föreställningar om nationalitet, etnicitet, ras och kön utgjort integrerade delar inom utvecklingstänkandet* (Uppsala universitet)
- *Förhålla sig kritisk på ett vetenskapligt sätt kring normativa frågor av relevans för internationell politik, mänskliga rättigheter, global utveckling och hållbar utveckling* (Göteborgs universitet)

För det andra har jag även gjort en något vidare kategorisering där jag betraktar alla lärandemål som innefattar grundläggande begrepp (demokrati, hållbar utveckling, makt, rättvisa, genus etc.) med någon typ av värdeinnehåll. Denna kategori har tolkats extremt brett och det finns i kursplanerna många lärandemål av detta slag. Följande utgör exempel:

- *Kunna redogöra för och reflektera över demokratibegreppets komplexitet* (Lund/Högskolan i Kristianstad)
- *Redogöra för vad ett miljöekonomiskt angreppssätt innebär och ur ett samhällsekonomiskt perspektiv analysera varför miljöproblem uppstår och vad som både på ett individplan och institutionellt kan göras för att minska dem* (Malmö högskola)

- *Reflektera och kunna förhålla sig till sin egen kommande medelklassposition i relation till en klassmässigt heterogen grupp* (Umeå universitet)

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, händelser eller utvecklingsförlopp. Denna sistnämnda kategori kan sägas omfatta (jag är medveten om att det är en generös tolkning) det Badersten benämner som normativ analys "givet-att". Den breda bestämningen för denna typ av normativt innehåll ger alltså endast en antydning om, men inte mer, tänkbara ansatser i kursplanerna rörande normativ givet-att-analys. I kursplanerna kan det då se ut på följande sätt:

- *Tillämpa och jämföra olika rättsliga ingångar till mänskliga rättigheter* (Stockholms universitet)
- *Tillämpa ett genusteoretiskt perspektiv i förståelsen av samhällsutveckling och demokratiseringsprocesser samt använda ett genusteoretiskt perspektiv i ett didaktiskt sammanhang* (Högskolan i Halmstad)
- *Redogöra för olika demokratiteorier och utifrån dessa värdera olika förslag till demokratiförnyelse* (Mälardalens högskola)

När det gäller lärandemål i materialet som innefattar det Badersten kallar 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 analysen av lärandemålen 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
Göteborgs univ	6	11	30	21	11	11
Högskolan Halmstad	11	14	45	49	28	24
Högskolan Jönköping	9	9	33	19	11	5
Karlstads univ	11	5	37	25	30	18
Linköpings univ	11	6	49	32	24	10
Linnéuniv	4	11	45	61	11	23
Lunds univ	10	10	35	13	23	2
Malmö högskola	4	21	41	44	22	26
Mälardalens högskola	19	9	42	23	22	9
Sthlms univ	15	12	52	41	28	29
Umeå univ	5	12	38	42	22	24
Uppsala univ	4	4	24	18	12	8
Högskolan Väst	13	8	28	24	26	12
Örebro univ	7	3	37	57	20	26
Totalt	9,1%	9,3%	38,1%	33,9%	20,6%	16,4%
Standardavvikelse (n)	2,9	2,5	6,7	9,7	4,9	6,1
Range (n)	9	9	22	29	16	19

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 mer 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. Särskilt framträdande minskning noteras för Linné gällande kategorin normativ-givet-att där minskningen varit hela 12 procentenheter mellan 2009-2015.

Inslagen av normativa lärandemål har ökat betydligt för Mälardalen, Karlstad, Linköping och Högskolan 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 olika analyser av samhället. Vi ska lite senare i detta delavsnitt återkomma till Mälardalen som i ett par andra avseenden lagt in lärandemål med normativt innehåll som närmar sig det vi skulle kunna kalla normativ analys i egentlig mening. 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. Både Karlstad och Linköping har ökat andelarna för både normativa begrepp och tillämpade analyser i sina kursplaner.

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. Utvecklingen i Lund, som byggt en helt ny ämneslärarutbildning från 2011 (i samarbete med Högskolan i Kristianstad som tidigare hade samhällskunskapslärarutbildning). Jag tror att förändringen gällande de normativa inslagen kan kopplas till denna förändring eller nyordning. 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 kan inte utifrån materialet se någon förklaring bakom detta.

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 redan tidigare påpekat att lärandemål som behandlar värdeteori som sådan och lärandemål som är av karaktären att innefatta 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. Det normativa innehållet riskerar att byggas på lösan grund. 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 i samhällskunskapsundervisningen. Låt oss titta på ett par sådana exempel ur kursplanematerialet.

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 i kursen *Jämlikhetens teori och praktik* utläsa en ambition att problematisera samhällelig ojämlikhet genom att relatera detta till olika abstrakta jämlikhetsideal i samtida politisk teori; i kursplanen ställs frågan; vad bör ett ideal om jämlikhet innebära? Och 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 som närmar sig en ansats om att lära ut normativ analys i egentlig mening uttrycks på ett relativt enkelt sätt i Mälardalens kursplan för kursen kallad *Demokratis problem* där man som student förväntas kunna

- *visa förståelse för skillnaden mellan demokrati som teoretiskt/analytiskt begrepp, normativt ideal och faktiskt styrelseskick samt att redogöra ingående för olika demokratiteorier och utifrån dessa värdera olika förslag till demokratiförnyelse* (Mälardalen)

I Linköping har man i kursen *Politisk teori* ett lärandemål som betonar en argumentationsanalytisk utgångspunkt inom ramen för ett antal andra normativa aspekter. I kursplanen uttrycks detta lärandemål på följande, något komplext uttryckt, sätt:

- *argumentera för och mot samt jämföra och kontrastera olika politiska begrepp, idéer och tanke-mönster samt inta ett kritiskt förhållningssätt till argument och tolkning utifrån såväl kunskapsteoretiska som etiska och demokratiska perspektiv* (Linköping)

Avslutningsvis hämtar jag ett exempel från Örebro där man, ovanligt nog, hittar en ansats av detta slag inom en kurs inom ekonomiområdet. I detta fall riktas fokus mot argumentationen och skulle då möjligtvis, återigen med en ytterst geenerös 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)

Generellt sett kan vi alltså säga att den här typen av lärandemål är förhållandevis ovanliga i de studerade kursplanerna. Vi kan också av redovisningen ovan se att de mest avancerade lärandemålen rörande normativ analys oftast (det finns även inom andra områden) återfinns i kurser kopplade till det som i statsvetenskapen benämns som politisk teori eller politisk filosofi. Detta kan vara en fråga att i framtida kursplaneförändringar hålla i minnet. Bör den här typen av lärandemål placeras i ett specifikt ämne eller bör man försöka integrera den lite mer återkommande under hela utbildningen?

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 som demokrati, mänskliga rättigheter, jämställdhet, främlingsfientlighet, hållbarhet etc. och i undervisning om politiska ideologier och om exempelvis 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. Trots detta blir slutsatsen att det i förhållandevis liten grad ges utrymme för de mer allmänna värde-teoretiska problemen i undervisningen av blivande samhällskunskapslärare. Det finns endast fragment av lärandemål som bidrar till kunskaper om värde-teori som sådan eller i färdigheter i att på ett utvecklat sätt, exempelvis genom argumentationsanalytiska metoder, granska värdeomdömen som förekommer i samhälls-

debatten. I grunden kan det synas problematiskt att utveckla normativa inslag i undervisningen (rörande begrepp och givet-att-analyser) utan att klarlägga grunderna i värdeteori eller att introducera systematiska redskap för att analysera värderingar.

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 ämnesteoretiska innehållet. Ett inslag i denna förändring innebär 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 ämnesteoretiska delarna (uttryckt som lärandemål i grundämnena i samhällskunskap) utvecklats och i vilken mån det ändock finns kvar ett kursinnehåll som speglar mer ämnesövergripande tematiseringar. Lärandemål som innefattar ämnesdisciplinära aspekter anknyter till kunskaper i något av grundämnena statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi eller några av följande ämnen: medie- och kommunikationsvetenskap, rättsvetenskap/juridik, kulturgeografi. Typiska lärandemål som kategoriseras i det ämnesdisciplinära kan illustreras med följande:

- Statsvetenskap: *Översiktligt beskriva och jämföra politiska system i olika länder* (Mälardalens högskola)
- Sociologi: *Redogöra för grundläggande begrepp, resonemang och perspektiv inom klassisk sociologisk teori* (Linköpings universitet)
- Nationalekonomi: *Redogöra för och förstå de grundläggande makro- och mikroekonomiska begreppen, frågeställningarna och den ekonomiska utvecklingen både på nationell och internationell nivå* (Högskolan i Halmstad)
- Medie- och kommunikationsvetenskap: *Analysera och diskutera kommunikationsfrågor på individ-, grupp och samhällsnivå* (Malmö högskola)

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.

Några exempel:

- *Diskutera lokala och globala utmaningar samt analysera olika livsvillkor ur ett lokalt och globalt perspektiv* (Linköpings universitet)
- *Problematisera och analysera globaliseringen ur olika perspektiv* (Örebro universitet)
- *Kunna redogöra för och reflektera över skolan som institution utifrån samhällsvetenskapliga grundbegrepp och teoritradition* (Lund/Högskolan i Kristianstad)

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		Övriga ämnen	
	2015	2009	2015	2009	2015	2009	2015	2009
Göteborgs univ	30	21	14	6	13	13	1	2
Högskolan Halmstad	14	24	11	14	5	8	20	19
Högskolan Jönköping	16	26	5	7	6	5	13	16
Karlstads univ	24	29	14	11	9	11	6	4
Linköpings univ	24	19	9	10	12	10	4	0
Linnéuniv	26	39	17	18	4	9	9	7
Lunds univ	22	23	15	13	15	4	8	6
Malmö högskola	26	14	19	2	7	7	7	12
Mälardalens högskola	44	31	12	14	12	11	0	0
Sthlms univ	43	42	4	12	4	8	7	2
Umeå univ	37	19	12	14	8	8	0	0
Uppsala univ	29	21	9	10	10	10	12	6
Högskolan Väst	24	20	9	16	9	4	7	6
Örebro univ	15	23	12	16	17	13	12	26
Totalt	27,0	25,2	11,2	11,7	9,2	8,6	7,5	7,4
Standardavvikelse (n)	7,2	5,2	2,3	3,0	2,4	2,1	3,8	4,4
Range (n)	23	22	7	11	7	6	13	16

Om vi börjar med att kommentera kursplanernas innehåll gällande ämnesdisciplinerna kan det när vi betraktar materialet i sin helhet konstateras att det skett endast 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 tar hand om den resterande hälften. Däremot finns fortfarande påtagliga variationer i den ämnesdisciplinära profilen mellan lärosätena för respektive år och det finns även påtagliga lärosätesvisa variationer mellan mättilfällena. 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. Samhällskunskapskurserna överlappar med de ordinarie kurserna i statsvetenskap vid lärosätet och förmodligen samläses samhällskunskap och statsvetenskap i viss utsträckning. 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 i samhällskunskapsämnet. 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 i lärandemålen som finns i Stockholm. Umeå har gjort en påtaglig förstärkning av det statsvetenskapliga innehållet till följd av ämneslärarreformen. Det bör väl då sägas att man rört sig från en förhållandevis låg nivå 2009.

I redovisningen för statsvetenskap kan vi också notera relativt påtagliga minskningar av andelen lärandemål för Halmstad, Jönköping och Örebro. För både Halmstad och Jönköping har det skett en sorts utspädningseffekt på det sättet att statsvetenskapen finns kvar med ungefärligen samma typ och antal lärandemål som tidigare, men ökningen av det totala antalet lärandemål har ökat förhållandevis kraftigt för

dessa båda lärosäten vilket lett till en andelsminskning gällande just statsvetenskap. Varför Örebro minskat sin andel lärandemål med statsvetenskapligt innehåll har jag ingen förklaring till.

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. Noterbart är också Örebros relativt sett högre andel lärandemål med sociologiskt innehåll (man hade en hög nivå redan 2009, men har ökat ytterligare 2015).

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 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
Göteborgs univ	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej
Högskolan Halmstad	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Högskolan Jönköping	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej
Karlstads univ	Nej	Nej	Ja	Ja	Nej	Nej
Linköpings univ	Ja	Nej	Ja	Nej	Nej	Nej
Linnéuniv	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej
Lunds univ	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja
Malmö högskola	Ja	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja
Mälardalens högskola	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
Sthlms univ	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej
Umeå univ	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
Uppsala univ	Nej	Nej	Ja	Ja/Nej	Ja	Ja
Högskolan Väst	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej
Örebro univ	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 medianvändning i samhällskunskapskurserna. Juridikens svaga ställning 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
Göteborgs univ	10	13	55	43
Högskolan Halmstad	14	22	50	65
Högskolan Jönköping	6	7	40	54
Karlstads univ	14	5	53	54
Linköpings univ	20	26	49	39
Linnéuniv	9	27	55	73
Lunds univ	25	19	60	46
Malmö högskola	13	47	59	35
Mälardalens högskola	8	6	68	57
Sthlms univ	13	6	60	64
Umeå univ	8	27	56	42
Uppsala univ	5	0	60	46
Högskolan Väst	7	24	50	47
Örebro univ	20	15	56	79
Totalt	12,0 %	16,1 %	54,8 %	53,0 %
Standardavvikelse (n)	3,7	6,6	6,9	10,5
Range (n)	11	23	24	36

Totalt har andelen lärandemål med tematiskt innehåll minskat en del mellan 2009 och 2015. Ämneslärarynreformen 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 ämneslärarynreformen 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 samhällskunskapsutbildningen 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 och mänsklig verksamhet och om genus, klass och etnicitet. I de nya kursplanerna efter reformen finns en del sådana moment kvar (och har integrerats i den nya strukturen), men istället har man nu lyft in ett block med ganska traditionell (mikro-makro) 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, om än inte med en riktigt så dramatisk förändring, 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 (flera delar finns kvar), 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 (med Mellanöstern i fokus) 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, inlagda i kurser lite här och där, 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. Delkursen som kallas "Världen idag" innehåller några utpräglade tematiska mål, men också ganska traditionella statsvetenskapliga eller sociologiska mål (kanske har därför den tematiska värderingen av Karlstad överskattas något i samband med kodningen av materialet).

Ämnesdidaktik

Avslutningsvis ska så frågeställningen om i vilken omfattning det förekommer ämnesdidaktiska lärandemål i kursplanerna i samhällskunskap. Vi kunde i kapitel 1 konstatera, rörande den stora variationen mellan lärosätenas utformning av kursplanerna i samhällskunskap, 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 lärarutbildningsstrukturen. Vid de lärosäten som arbetade mer tematiskt (Malmö, Umeå) fanns öppningar för 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 ämneslärarutbildningen. Vi borde därför kunna förvänta oss att lärosätena utvecklat kursplanerna med fler ämnesdidaktiska lärandemål jämfört med tidigare. Eftersom den nya ämneslärarutbildningen utformats med tre delar – ämnesstudier, VFU och utbildningsvetenskaplig kärna – borde detta rimligtvis vara så att en starkt 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. Lärandemål med ämnesdidaktiskt innehåll kan exemplifieras med följande: Att studenten ska...

- *Kunna planera, genomföra och utvärdera didaktiska övningar om demokratiska värden och attityder (Lund)*
- *Kunna beskriva och värdera skolmiljöns och klassrumsklimatets betydelse för ämnesundervisning (Karlstad)*
- *Visa förmåga att, med elevers lärande och utveckling i fokus, på ett grundläggande sätt planera och genomföra undervisning, samt att utvärdera denna med avseende på lärande och didaktiska val (Örebro)*

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
Göteborgs univ	25	17
Högskolan Halmstad	27	22
Högskolan Jönköping	23	19
Karlstads univ	33	27
Linköpings univ	20	32
Linnéuniv	17	11
Lunds univ	33	10
Malmö högskola	30	42
Mälardalens högskola	17	9
Sthlms univ	7	12
Umeå univ	21	24
Uppsala univ	9	5
Högskolan Väst	24	29
Örebro univ	29	16
Totalt	22 %	19 %
Standardavvikelse (n)	5,2	5,2
Range (n)	18	17

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. Dessa lärosäten har, skulle man möjligtvis kunna uttrycka det som, anpassat sig neråt gällande ämnesdidaktiken. 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. Om vi hade exkluderat de lärosäten som minskat från en mycket hög andel 2009 så kan vi notera att andelen lärandemål med ämnesdidaktik ökat från 14% år 2009 till 24% år 2015. I några fall, exempelvis i Örebro, Göteborg och Mälardalen, är ökningen särskilt stor.

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 ämnena Didaktik. Modellen i Karlstad påminner i denna del om hur man utvecklat ämneslärarutbildningen i Lund. I Lund, som etablerat en ny ämneslärarutbildning tillsammans med Högskolan i Kristianstad (som ensamt drev lärarutbildningen 2009), har man uppenbarligen givit stort utrymme åt ämnesdidaktiken. Ämneslärarutbildningen i samhällskunskap vid Lunds universitet 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 för samhällskunskapsämnet 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 Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik har huvudansvaret. Kursens fokus ligger på behandla frågor om hur ämnesstudiet ska omvandlas till ett skolämneshåll. 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 samhälls- didaktikens 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.

5. Slutsatser

Det är nu tid att summera analysen och det kommer att göras i tre huvuddelar. Inledningsvis ges en koncis sammanfattning av svaren på rapportens fyra huvudfrågor. Därefter lämnas några ytterligare principiella hållna kommentarer rörande studiens viktigaste resultat i det förändringsperspektiv (2009-2015) som präglar rapporten. Avslutningsvis ges några reflektioner rörande samhällskunskapsämnets utveckling inom gymnasielärarutbildningen i Sverige.

Svar på frågorna

I nedanstående tabell summeras svaren på studiens huvudfrågor.

Tabell 9. Frågeställningar och resultat. Procenttal anger andel lärandemål av det totala antalet lärandemål år 2015. Procenttal inom parentes avser år 2009.

Fråga	Sammantaget resultat och förändring 2009-2014 för samtliga 14 lärosäten
I vilken omfattning förekommer lärandemål i samhällskunskapsämnet som präglas av... (a) faktuell kunskapsöverföring (b) vetenskaplig metodologi (c) granskande undersökningar	Lärandemål med faktuell kunskapsöverföring har minskat – 28% (34%) Lärandemål med fokus mot vetenskaplig metodologi har i stort sett varit oförändrade – 36% (35%). Lärandemål med inriktningen att bedriva granskande undersökningar har varit oförändrad – 8% (8%).
Tabell 3.	
I vilken omfattning förekommer lärandemål med ett normativt innehåll?	Lärandemål med normativt innehåll har varit oförändrade i dess strikta betydelse – 9% (9%). Intresset för att behandla normativa begrepp – 38% (34%) och att bedriva normativ givet-att-analys – 21% (16%) har dock ökat.
Tabell 4.	
I vilken omfattning förekommer lärandemål i samhällskunskapsämnet som präglas av... (a) vetenskapliga discipliner (b) flervetenskapliga tematiseringar	Lärandemål med ämnesdisciplinärt innehåll har i stort sett varit oförändrad – 55% (53%). Statsvetenskap är det ämne som dominerar och har även i någon mån ökat sin andel av lärandemålen – 27% (25%). Nationalekonomi – 11% (12%) och sociologi – 9% (9%) – har varit oförändrade. Övriga ämnen (MKV, juridik, kulturgeografi) har varit oförändrade – 7% (7%). Lärandemål med flervetenskapliga tematiseringar har minskat – 12% (16%).
Tabell, 5, 6 och 7	
I vilken omfattning förekommer ämnesdidaktiska lärandemål i kursplanerna i samhällskunskap?	Lärandemål med ämnesdidaktiskt innehåll har ökat – 22% (19%).
Tabell 8.	

Förändringsperspektiv

Undersökningen av innehållet i samhällskunskapskurserna inom gymnasieläro-utbildningen 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. För det första kan vi se en tydlig ökning av lärandemål med ämnesdidaktisk orientering (ökningen för samtliga 14 lärosäten är endast 3 procentenheter, men skulle varit större om det inte varit för en del lärosäten som redan 2009 hade en mycket hög andel ämnesdidaktik numera minskat den andelen något). Man kan dra slutsatsen att de ämnesdidaktiska lärandemålen 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 ämnesläro-utbildningen.

För det andra har inslagen av det vi kallat flervetenskapliga tematiseringar 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 läro-utbildning med hjälp av specifika tematiseringar, numera tagit in fler lärandemål med ämnesteoritiskt eller ämnesdisciplinärt innehåll (och att man därmed tonat ner den tematiska profilen). Överlag har det ämnesteoritiska innehållet i någon mån stärkts även om det inte inneburit ämnesstudier på faktisk grund. 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.

Vi kan också av analysen, för det tredje, dra slutsatsen att samhällskunskapskurserna kommit att homogeniseras något mellan 2009 och 2015. Lärosäten som haft en särskild profilering har, som nyss sagts, tonat ner sin profil 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.

I det inledande kapitlet i denna rapport ställdes ett antal hypoteser och i sammanfattad form kan vi ge följande svar:

Tabell 10. Hypoteser

Hypotes	Slutsats
<i>Att variationen i kursinnehåll mellan olika lärosäten minskat</i>	Svar Ja - om än inte särskilt starkt.
<i>Att det traditionella synsättet med stark ämnesdisciplinär dominans ytterligare tappat mark</i>	Svar Nej – ämnesdisciplinerna har snarare stärkts något (marginellt) i den nya ämnesläro-utbildningen i samhällskunskap
<i>Att vi fått fler kurser med ett tematiskt innehåll</i>	Svar Nej – kurser med tematiskt innehåll har minskat betydligt.
<i>Att den ämnesdidaktiska integrationen i ämnesstudiet tydliggjorts och utökats</i>	Svar Ja – ämnesdidaktiken har stärkts väsentligt
<i>Att inslagen av vetenskaplig metodologi utökats till följd av att examensarbetet numera ska skrivas i ämnet</i>	Svar Nej – den vetenskapliga metodologin har inte utökats utan har sedan tidigare en stark ställning i kursplanerna i samhällskunskap.

Den gjorda undersökningen av och svaren på hypoteserna ovan antyder, möjligtvis, det problem som noterades i inledningen av denna rapport om att kursplanarbetet i samhällskunskap innefattar ett antal svårhanterliga spänningsfält. Dels är det blockämne som kräver att flera olika ämnen bör ingå i kursstrukturen (det bör finnas en viss miniminivå av statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi; helst också lite MKV, juridik och kulturgeografi). Dels bör ämnesdidaktiska moment integreras i ämnesstudiet. Dels bör studenternas färdigheter i vetenskaplig metodologi vara på en sådan nivå att man klarar av att färdigställa ett

examensarbete i ämnet motsvarande 15 högskolepoäng. En ytterligare komplikation är att examensförordningen innehåller, relativt andra examina i högre utbildning, många (24 st) lärandemål. I många fall ska en lärarstudent i samhällskunskap uppnå över 70 lärandemål endast för kurserna i samhällskunskap. Till detta ska då läggas ytterligare lärandemål i andraämnet, i UVK-kurserna och för VFU. Frågan är om detta, med denna oerhörda mängd lärandemål, är realistiskt. Eller för att uttrycka det något trivialt; det kan bli allt, och inget.

Vi kan av denna studie konstatera att byggandet av kursplaner för samhällskunskap i den nya ämneslärarutbildningen präglats av en ambition att öka den ämnesdidaktiska integreringen, att hålla sig med ett starkt ämnesmässigt innehåll som i sin tur vilar på en stark metodologisk grund. Det ser ut som om att de mer tematiskt inriktade delarna är de som nedprioriterats under den studerade tidsperioden. Det vore dock i detta sammanhang intressant att få fördjupa analysen av några enskilda lärosätens arbete med kursplanekonstruktionen i samband med den senaste lärarutbildningsreformen. Vi kan av materialet ana att man hanterat de ovan noterade spänningsfälten på olika sätt. Det finns också anledning att utveckla utbytet mellan företrädare för ämneslärarutbildningarna i samhällskunskap för att ventilera olika kursplanemässiga frågeställningar.

Avslutande reflektioner och fortsatt debatt

Jag ska avsluta rapporten med att lyfta fram några allmänna och principiellt färgade problem som är förknippade med ämneslärarutbildningen i samhällskunskap. En grundläggande reflektion är att det analyserade materialet bekräftar att samhällskunskap är ett ämne med en otydlig ämneskärna. Även om vi i det studerade materialet kunnat se en viss homogenisering av kursinnehållet över tid är variationerna mellan lärosätena likväl att beteckna som mycket stora. Den nya ämneslärarutbildningen 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 samhällskunskapslärares professionsstatus.

En del röster i debatten om samhällskunskapsämnets kärna har pläderat för att försöka hitta en gemensam nämnare eller en samlande referensram för ämnesstudier och didaktik. Några har hävdats att detta bör baseras på det vetenskapliga studiet av samhället, andra har pekat på frågor knutna till ett demokratiskt medborgarskap som en samlingspunkt och andra har lyft fram samhällsbegreppet som ett samlande perspektiv för ämnet. I diskussionen om samhällskunskapsämnets kärna har det också funnits röster som talat för att det finns fördelar i att ämnet har en pluralistisk karaktär och att det finns fördelar i att utgå från aktualiteter och att basera undervisningen på samhällsproblem och utvecklingsdrag där eleverna ges möjligheter att utnyttja flera olika perspektiv. Man skulle kunna tänka sig att istället för att utveckla en given specifik ämneskärna att man istället utvecklar ett innehåll som bygger på relationellt samspel mellan flera ämneskärnor.

Ett resultat av undersökningen i denna rapport är dock att lärarutbildningarna i samhällskunskap delvis kommit att tappa bort kursmoment av tematiserat slag och att vi sett en orientering (liten men dock) av kurserna i riktning mot ett ämnesdisciplinärt och metodologiskt innehåll. Oavsett om man pläderar för att fokusera samhällskunskapsämnet mot en viss given ämneskärna eller om man förordar ett relationellt samspel mellan många olika ämneskärnor är den noterade utvecklingen mot ett minskande tematiserat innehåll problematisk. 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 funktions sätt, 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 ar-

betssätt (i relation till andra skolämnen). Man kan fråga sig i vilken mån kurserna i samhällskunskap i lärarutbildningarna förmår hantera undervisning om samhället i både tematiserade och ämnesintegrerade avseenden.

Om jag får utveckla några ytterligare didaktiska implikationer av analysen som gjorts i denna rapport finns det anledning att fundera över flera förhållanden. Ett par centrala ämnesdidaktiska frågor bör, på grundval av aspekter som behandlats i denna rapport, uppmärksammas i det fortsatta arbetet med att utveckla innehållet i ämneslärarutbildningens kurser i samhällskunskap:

För det första visar analysen 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. Jag har visserligen inte gjort några detaljerade analyser av innehållet i de kursmoment som behandlar vetenskaplig metodologi. Den betydande delen utgörs naturligtvis av examensarbetet och det är avgörande ur ämnesdidaktisk synvinkel att uppsatsarbetet har en samhällsdidaktisk profil och att det knyter an till det kommande läraruppdraget. Intrycket av kursplanerna är dock att lärandemålen rörande vetenskaplig metodologi synes ha ungefärligen samma innehåll som gäller för vanliga kurser i statsvetenskap, sociologi eller nationalekonomi. Det finns för uppsatskurserna dock också tydliggjorda mål om att arbetet ska innefatta didaktiska aspekter och det finns även i en del av de förberedande metodkurserna lärandemål som avser att låta studenterna ta del av tidigare ämnesdidaktisk forskning osv. I dessa avseenden har kursplanerna utvecklats betydligt jämfört med undersökningen 2009.

Det man dock kan diskutera är om man inte borde kunna utveckla en tydligare didaktisk profil rörande lärarstudenternas kunskaper i vetenskaplig metodologi. Målsättningen med lärarutbildningarna är, trots allt, inte i första hand att de blivande lärarna ska bli forskare utan kanske snarare 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 och hantera statistiska metoder? Vilka problem möter man i olika intervju-situationer? Hur värderas olika källor? Och vilka metodmässiga problem kommer gymnasieeleven att behöva hantera i sitt gymnasiearbete? Jag kan inte se att det i lärarutbildningarnas kursplanerna för samhällskunskap finns lärandemål med metodologiskt innehåll som samtidigt försöker utveckla den typen av didaktiska frågor.

För det andra har min analys kunnat visa på ett visst ökande intresse för normativa begrepp och givet-att-analys i kursplanematerialet. Undervisningen i samhällskunskap (både i lärarutbildningen och i gymnasieskolan) präglas av att ständigt behöva förhålla sig till värderingar. Det som synes utvecklats i lärarutbildningskurserna är kursmoment som behandlar värdefrågor som sådana och hur man, metodmässigt, kan utveckla kvaliteten i diskussionerna om värderingar i skolan, dvs. om konsten att "anse" snarare än att bara få "tycka till om" 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 en smula svårförståeligt med tanke på att skolan under ett par decennier uppmärksammat värdegrundsfrågorna och att unga människor idag, inte minst via sociala medier, konfronteras med ett samhälle bestående av en betydligt mer omfattande och komplex värdestruktur jämfört med tidigare. Här finns ett betydande utrymme för ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete.

För det tredje finns det 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 det renodlade ämnesstudiet 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 rapport bevarat sin ställning i den nya ämneslärarutbildningen, men frågan, som tidigare bitvis varit kontroversiell i kursplanarbetet i samhällskunskap, är vilka kunskaper kopplade till exempelvis statsvetenskap, sociologi eller nationalekonomi som bör prägla samhällskunskaps-

ämnet i lärarutbildningen. I alla ämnesdiscipliner sker förskjutningar i det ämnesmässiga perspektivet (särskilt kanske i samhällsvetenskapliga ämnen) och frågan är hur detta bör påverka samhällskunskapsämnet.

En strategisk del i ämnesstudiets innehåll handlar om att skapa engagemang bland lärare och forskare i ämnesdisciplinerna på respektive lärosäte för samhällskunskapsämnet. Graden av engagemang och involvering i lärarutbildningen varierar sannolikt mellan olika lärosäten och till en viss är detta beroende av hur lärosätet är organiserat. Vid de större universiteten, med egna statsvetenskapliga eller sociologiska institutioner, är avståndet till lärarutbildningsverksamheten större än för de mindre lärosätena där ämnesdisciplinerna finns etablerade vid mer blandade organisationsenheter. Statsvetargruppen vid Högskolan i Halmstad är exempelvis inordnad i det som kallas Akademin för Lärande Humaniora och Samhälle (LHS). Likväl är den kompetens och forskning som bedrivs i ämnesdisciplinerna av stor betydelse för samhällskunskapskurserna. Frågan är hur den kompetensen efterfrågas och utnyttjas av lärarutbildningarna. Frågan är också på vilka sätt det organiseras mötesplatser mellan företrädare för ämnesdisciplinerna och lärarutbildarna för utveckling av ämnesstudiet.

Avslutningsvis ska göras några reflektioner om samhällskunskapsämnets framtid. I samband med examensrättsprövningen 2010 utgjorde frågor om lärarkompetens och forskningsanknytning (främst ämnesdidaktiskt) avgörande delar för att erhålla examensrätt. Vad som dock också betonades var att lärosätena kunde visa på en tydliggjord och hållbar organisering av ämneslärarutbildningarna. Den nya ämneslärarutbildningen innebar att det skrevs fram krav på starkare förbindelselänkar mellan ämnesstudiet, den ämnesdidaktiska forskningen, den utbildningsvetenskapliga kärnan och integrering av ämnesstudiet med VFU-kurserna. Även länkarna till övriga delar i lärarutbildningen sågs som betydelsefulla för att stärka lärarutbildningskulturen och det didaktiska perspektivet i lärarutbildningarna.

Ämneslärarutbildning i samhällskunskap är, jämfört med andra samhällsvetenskapliga grundutbildningar, en oerhört resurskrävande verksamhet. Om vi ska kunna tala om en ämneslärarutbildning som håller hög kvalitet krävs tre saker:

För det första att det finns ett starkt ämneslärarkollegium som planerar, samordnar och genomför kursverksamheten. Detta ämneslärarkollegium bör i sin tur dels ha en stark förankring i förhållandevis starka ämnesdisciplinära miljöer i åtminstone statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi och dels bör detta kollegium ha ämnesdidaktisk kompetens. Ämneslärarutbildningens ämneskurser behöver vara förankrade i ämnesdisciplinära miljöer där det bedrivs en aktiv forskning och där det finns en viss bredd i ämneskompetensen. De statsvetare, nationalekonomer och sociologer som sedan är aktiva i ämneslärarutbildningen bör då dessutom ha intresse och kompetens i ämnesdidaktik. Överlag representerar grundkraven om en stark ämnesmässig kompetens och arbetet i ämneskollegier ett svårhanterligt pastorat i just samhällskunskapsämnet. Svårigheterna betingas kanske främst av att det är flera vetenskapliga discipliner som ska samsas om utrymmet. På en del lärosäten – Stockholm, Linné, Mälardalen och Göteborg – är det den statsvetenskapliga institutionen som utgör en sorts huvudman för det samlade ämnesstudiet i samhällskunskap. Man kan diskutera om det är en lämplig ordning att låta ett av ämnena ha en sådan roll om ambitionen är att skapa progression och relationella samspel mellan ämneskärnorna i samhällskunskapsämnet. Och om jag provocerar en smula; ska man se nationalekonomerna och sociologerna som gästlärare i den statsvetenskapliga miljön?

För det andra saknas det idag, vid en majoritet av de lärosäten som ger ämneslärarutbildning i samhällskunskap, en aktiv och produktiv samhällsdidaktisk forskning. Det är endast vid några få lärosäten där lärarutbildarna i samhällskunskap är aktiva deltagare i ämnesdidaktisk seminarieverksamhet, som deltar i ämnesdidaktiska forskningsprojekt, som publicerar sig vetenskapligt i samhällsdidaktiska tidskrifter och som aktivt bidrar till att integrera ämnesdisciplinära utgångspunkter med ämnesdidaktiska perspektiv. Ämneslärarutbildningarna i samhällskunskap behöver fler professorer, fler forskningsmiljöer, fler doktorander och fler forskningsprojekt som drivs i gränslandet mellan ämnesdisciplinerna och utbildningsvetenskap. Om vi även i framtiden tänker oss att ha ämneslärarutbildningar i samhällskunskap vid 17-18 lärosäten i Sverige måste man skapa formaliserade avtal för forskningssamarbete i ämnesdidaktik mellan lärosäten, eller alternativt, att man koncentrerar ämneslärarutbildningarna i samhällskunskap till betydligt färre lärosäten jämfört med idag.

För det tredje krävs stark institutionell struktur och organisering av undervisningen i VFU-kurser (som bör ha ett tydliggjort ämnesfokus) och i relationerna till den utbildningsvetenskapliga kärnan. I likhet med kursinnehållet, som denna rapport i första hand uppmärksammat, finns det stora variationer mellan lärosätena även gällande hur denna institutionella struktur utformats i den nya ämneslärarutbildningen. VFU-kurser och de utbildningsvetenskapliga delarna behöver aktiva och levande kontakter med skolmiljöer och inslagen av beprövad erfarenhet i detta sammanhang är väsentligt för en yrkesrelevant lärarutbildning. Lärarutbildningsmiljön även bygger på att det finns överbryggande utbyte mellan andra delar i lärarutbildningen (förskollärare, grundlärare).

Konsten att få ihop detta kräver mycket resurser. I samband med examensrättsprövningen utlovades av universitets- och högskoleledningarna runt om i landet (jag hörde själv 5-6 rektorer tala sig varma för detta i samband med hearings med Högskoleverket) betydande satsningar på både ämnesdidaktisk kompetensutveckling och på ämnesdidaktisk forskning (inte minst i samhällskunskap). Jag har inte sett någon samlad redovisning av i vilken mån dessa löften infriats. Överlag är jag tveksam till om det finns tillräckliga resurser vid alla de lärosäten (17-18 lärosäten) i Sverige som idag ger ämneslärarutbildning i samhällskunskap. På många håll har sökandetrycket, i vart fall under de första åren, inte varit det bästa och många studenter tenderar att hoppa utbildningen redan i ett tidigt skede (som naturligtvis inte bara gäller samhällskunskap).

Vi står nu inför en första utvärdering av hur det gått sedan den nya lärarutbildningen lanserades. Frågan är hur lärosätena, särskilt de mindre, hanterat kompetensutveckling och forskningsanknytning gällande ämnesdidaktik. Finns det tillräckliga resurser för att hålla sig med vitala ämneskollegier i samhällskunskap vid alla lärosäten? Vilka erfarenheter finns kring kvaliteten på examensarbetena i samhällskunskap? Hur har man lyckats med att integrera den utbildningsvetenskapliga kärnan med ämnesstudierna? Hur har kurserna för ämnes-VFU fungerat? Och på vilka sätt har lärosätena lyckats med att utveckla ämnesdidaktisk forskning med relevans för ämneslärarutbildningen i samhällskunskap?

Litteratur

- 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
- Beckman, L. (2005). *Grundbok i idéanalys: det kritiska studiet av politiska texter och idéer*. Stockholm: Santérus.
- Bergström, L. (1992). *Grundbok i värdeteori*. Stockholm, Bokförlaget Thales.
- Bernmark – Ottosson, A. (2005). *Demokratins stöttepelare. En studie av lärarstuderandes 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
- Lundquist, L. (1993). *Det vetenskapliga studiet av politik*, Lund, Studentlitteratur.
- Lundquist, L. (1997). Om att introducera statsvetenskapen. I *Statsvetenskaplig tidskrift*, årgång 1997, nr. 3.

Ochoa-Becker, A. (2007). *Democratic Education for Social Studies. An Issues Centered Decision Making Curriculum*. New York, Teachers College Press.

Schüllerqvist, B. och Karlsson, S. (2015). Samhällsbegreppet och samhällskunskapsämnet. Konferenspaper. Nerladdningsbart:
http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2015/02/karlsson_sch_llerqvist_samh_llsbegreppet_14397.pdf

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

Strömholm, Stig (1991). *Europa och rätten*. Stockholm: Natur och kultur.

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