

Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen

# POLITIKUNDERVISNING VID LÄRARUTBILDNINGARNA I SVERIGE

En översiktlig analys av kursplaner i samhällskunskap

Jörgen Johansson



HÖGSKOLAN I HALMSTAD

För utveckling av verksamhet, produkter och livskvalitet.





## Förord

Lärarytbildningen vid Högskolan i Halmstad är en av Sveriges mindre lärarytbildningar och som ett led i högskolestyrelsens satsningar på lärarytbildningen har forskningsmiljön *Forskning om utbildning och lärande inom lärarytbildningen* (FULL) inrättats. Tre forskningsområden prioriteras inom lärarytbildningen:

1. forskning nära lärarytbildningens innehåll inklusive ämnesdidaktisk forskning;
2. praxisnära forskning i samarbete med kommuner och skolor som också är samarbetspartners inom lärarytbildningen; och
3. forskning om relationer mellan utbildning/skola och omvärld, samhälle och samhällsutveckling.

I forskningsmiljön ingår våren 2009 tolv disputerade forskare (varav en professor och två docenter) och tre doktorander. Miljön är mångvetenskaplig med företrädare för en rad ämnen, exempelvis matematik, statsvetenskap, historia, medie- och kommunikationsvetenskap, naturvetenskapens didaktik, lärande, pedagogik, sociologi och svenska. Yrkesverksamma lärare i skolor som lärarytbildningen samarbetar med är också involverade i sex ämnesdidaktiska forsknings- och utvecklingsprojekt som finns inom forskningsmiljön.

Föreliggande forskningsrapport är ett resultat av arbetet inom forskningsmiljön. Den har kvalitetsgranskats antingen av forskningsmiljöns professor eller docenter, alternativt genom att den seminariebehandlats inom forskningsmiljön.

Halmstad juni 2009

**Anders Persson**

professor och forskningsledare inom lärarytbildningen vid Högskolan i Halmstad



**HÖGSKOLAN I HALMSTAD**  
**Sektionen för lärarutbildning**

**Politikundervisning vid lärarutbildningarna i Sverige**  
**- en översiktlig analys av kursplaner i samhällskunskap**

av Jörgen Johansson

Rapport från projektet *Politikundervisningens didaktik* inom forskningsmiljön Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen (FULL).  
Högskolan i Halmstad 2009.



## I. Inledning

### ***Bakgrund, syfte och frågeställningar***

Denna rapport har tagits fram inom ramen för ett forskningsprojekt vid högskolan i Halmstad med arbetsnamnet *Politikundervisningens didaktik* som bedrivs vid Sektionen för lärarutbildning och dess forskningsmiljö *Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen* (FULL). Detta projekt innehåller tre huvudområden som alla har anknytning till det man skulle kunna kalla ämnesdidaktik (för en presentation av projektet, se Johansson 2007). Ett första område, som också är att betrakta som det viktigaste området, behandlar politikundervisning i praktiken och avser att studera ett antal case/fallstudier som illustrerar skilda problemområden i att genomföra politikundervisning i praktiken. Ett andra område kommer att bestå av ett antal undersökningar av hur lärarstudenterna inom samhällskunskapen uppfattar sin tid på lärarutbildningen. Huvudtanken är att långsiktigt bygga upp en systematiskt ordnad dokumentation av lärarstudenternas erfarenheter, färdighetsutveckling, perspektiv (på samhällsutvecklingen och på didaktiska grundfrågor etc.) och värderingar.

Det tredje området, som denna rapport behandlar, uppmärksammar hur politikundervisningen inom lärarutbildningen är utformad. Tanken är att studera hur olika lärosäten utformat politikundervisningsmoment inom samhällskunskapsämnet. Vi har vid högskolan i Halmstad, alltsedan lärarutbildningen initierades, fört en kontinuerlig diskussion om hur kursplanerna ska se ut i samhällskunskap. Delvis är dagens kursplaner i samhällskunskap inspirerade från andra lärosäten, delvis representerar utbildningen i Halmstad en helt egen profil. Ambitionen är att mer systematiskt än vad som gjorts tidigare belysa hur andra lärosäten utformat politikundervisningsmoment inom samhällskunskapen.

Syftet med denna rapport är dock att genomföra en mer övergripande kartläggning av hur lärarutbildningarna vid samtliga lärosäten i Sverige utformat sin samhällskunskap. Undersökningen baseras på en *översiktlig läsning* av främst kursplaner i samhällskunskap vid 13 lärosäten i Sverige. Frågeställningarna i denna rapport är:

- Vilken typ av perspektiv på samhällsorienteringen kan utläsas ur kursplanerna? Utformas samhällsorienteringen i huvudsak som (1) metodologi i arbete, dvs. att öka lärarstudenternas förmåga att göra egna vetenskapliga undersökningar eller (2) är undervisningen präglad av ett s.k. medborgaröverföringsperspektiv, dvs. en undervisningsform som be-

tonar faktuell kunskapsinhämtning eller (3) är det en annan typ av samhällsorientering som dominerar?

- Hur ser kursplaner gällande samhällskunskap ut vid lärarutbildningarna i Sverige avseende dels moment rörande värdegrundsfrågor och dels moment där man explicit behandlar demokratiteoretiska frågeställningar?
- Hur gestaltas politikundervisningen i kursplanerna? Uttrycks de huvudsakligen i termer av ett tydliggjort statsvetenskapligt innehåll eller är politikundervisningen mer tematiserad utifrån t.ex. problemorientering med ett flervetenskapligt innehåll?
- Vilka inslag av didaktiska moment kan utläsas ur kursplanerna? Vittnar kursplanerna om att det finns dominerande inslag av didaktiska aspekter eller är dessa inslag mer marginellt förekommande?

Denna rapport innehåller alltså en översiktlig genomgång av lärosäten som ger samhällskunskap inom lärarutbildningen. Sammanlagt ingår 13 lärosäten vid svenska universitet och högskolor i analysen. Ett antal lärosäten har exkluderats, främst beroende på att materialet varit ofullständigt och att det vid materialinsamlingstillfället pågått kursplaneförändringar. Materialet består i huvudsak av kursplaner (inklusive litteraturlistor) och i något fall har även respektive lärarprogramms utbildningsplan med relevans för samhällskunskap ingått i materialet. Det kan väl vara 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 avspegling av vad som faktiskt sker i termer av undervisningsaktiviteter vid de studerade lärosätena. För det andra finns en metodmässig problematik i detta att kursplaneförändringar sker kontinuerligt och att det under 2008 pågått (och pågår fortfarande) ett reformarbete med kursinnehållet vilket gör att uppgifterna i sammanställning i vissa delar är att betrakta som preliminära. Ambitionen med detta arbete är att ge en preliminär översikt som i bästa fall kan leda vidare till olika typer av djupstudier inom området.

## **2. Teoretiska utgångspunkter**

### ***Översiktligt om politikundervisningens innehåll***

I fokus för framställningen i denna rapport står det jag skulle vilja benämna politikundervisningens didaktik. Enkelt uttryckt är huvudintresset riktat mot vad, varför och hur man bedriver undervisning i politik vid lärarutbildningarna i Sverige. Jag kommer dock i denna rapport att mer



övergripande behandla ett antal principiella utgångspunkter gällande undervisning i samhällsfrågor. Jag kommer i denna del att utnyttja dels en ämnesspecialist; statsvetarprofessorn Lennart Lundquist i Lund, dels professorn i pedagogik Tomas Englund, verksam vid Örebro universitet. Jag ska därefter, i det följande delavsnittet, precisera ett antal didaktiska aspekter rörande politikundervisning. Syftet med detta är att få vägledning i den kommande empiriska analysen av kursinnehållet vid lärarutbildningarna i Sverige.

Statsvetarprofessorn 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, måhända något kategoriskt, att det knappast är möjligt att kombinera de tre modellerna — man måste välja *en* av modellerna. Lundquist 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 (som lutar sig mot andra didaktiker) lyfter fram tre traditioner av samhällsorientering i skolan enligt nedanstående tabell.<sup>1</sup> Jag har själv i nedersta raden lagt in en jämförelse med Lundquist.

---

<sup>1</sup> Jag är medveten om att Englund och Lundquist använder sina typologier i olika sammanhang och med olika syften

**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 inprägling 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 och normer med hjälp av läroböcker, recitation, lektioner med frågasvar-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 samhällsvetenskapen.	'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 medborgarsöverföring från katedern med hjälp av tillrättalagda läroböcker är något fundamentalt annorlunda jämfört med en samhällsundervisning 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.

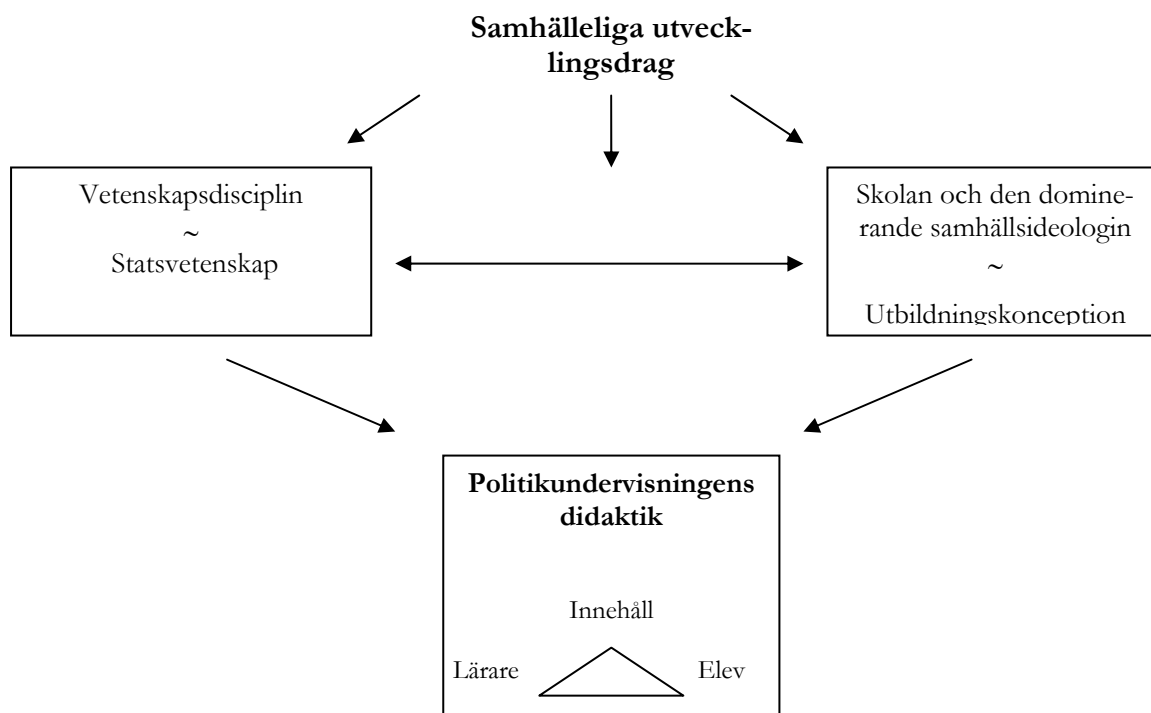
I den fortsatta framställningen är avsikten att översiktligt belysa dessa grundproblem rörande politikundervisningens innehåll. Jag kommer fortsättningsvis att utnyttja eller kanske snarare inspireras av de traditioner som lagts fast i tabell 1. Samhällsorientering undervisad som medborgarskapsöverföring kommer jag, möjligtvis något förenklat, att benämna faktuell kunskapsinhämtning. Samhällsorientering undervisad som samhällsvetenskap kommer jag utifrån Lundquists

terminologi att benämna metodologi i arbete. Den tredje traditionen kallar jag just 'granskande undersökning'. Jag ska i de studerade kursplanerna för lärarutbildningarna undersöka följande frågekomplex:

- Vilken typ av perspektiv på samhällsorienteringen kan utläsas ur kursplanerna? Utformas samhällsorienteringen i huvudsak som (1) metodologi i arbete, dvs. att öka lärarstudenternas förmåga att göra egna vetenskapliga undersökningar eller (2) är undervisningen präglad av ett s.k. medborgaröverföringsperspektiv, dvs. en undervisningsform som betonar faktuell kunskapsinhämtning eller (3) är det en annan typ av samhällsorientering (granskande undersökning) som dominerar?

### ***Politikundervisningens didaktik***

Framställningen så långt har syftat till att problematisera och visa att samhällskunskap som undervisningsämne uppvisar en betydande komplexitet och variationsrikedom. Samhällslärares möte med eleven i klassrummet rör en rad kunskapsteoretiska och didaktiska grundproblem. Politikundervisningens didaktik bör därför förstås som en dynamisk företeelse som befinner sig i en ständig förändringsprocess och i ett spänningsfält mellan olika samhällsrelaterade fenomen. Samhällsdidaktiken lever ett liv som kan gestaltas med följande figur:



**Figur 1.** Politikundervisningens didaktik.

Modellen ovan, som inspirerats av Tomas Englund (2005), försöker fånga in grundläggande determinanter för innehållet i skolans politikundervisning. Det är självklart att *de samhälleliga utvecklingsdragen* i stort, det må vara ökande globalisering, teknikutveckling, individualisering osv., utövar ett allmänt inflytande över undervisning och skola. Hur detta inflytande ser ut är naturligtvis ytterst svårt att fånga in och vi kan egentligen bara förutsätta att sådana utvecklingsdrag utgör en grundläggande förändringskraft i all samhällsundervisning.

Englund pekar på, för att lyfta fram rutan '*Skolan och den dominerande samhällsideologin och utbildningskonception*' hur 1800-talets värderingsdominans, med dess starka religiösa innehåll, kom att undermineras alltmer av såväl marknadsekonomi som av en liberal samhällsideologi. Den medborgerliga bildningens och fostrans innehåll kom enligt Englund därmed att innefatta undervisningsprinciper rörande samhörighetsfostran, en 'objektiv' undervisning på vetenskaplig grund och inte minst på ett bestående av den rådande samhällsekonomiska organisationen (Englund 2005, s. 193). Under åren efter andra världskriget förskjuts den ideologiska dominansen till att alltmer komma att betona samhällssolidariteten och demokratin.

Samhällsideologin under 1960- och 70-talen präglades av en radikalisering genom att den ekonomiska fördelningen liksom den 'ofärdiga välfärden' sattes under lupp. Samhällsdebatten kom att i allt starkare ordalag att kritisera den tidigare välfärdsordningen som anklagades för att i objektivitetens namn legitimera en ojämlig och orättvis samhällsordning. Skolan och dess undervisningsmetoder kom att i allt större utsträckning att betraktas som en resurs för att skapa jämlikhet i samhället och en rad alternativa pedagogiker såg dagens ljus (Englund 2005, s. 208ff). Detta kom att brytas upp under 1980-talets då den nyliberala högervågen fick ett genomslag i skolans värld och i samhällsorienteringen som ämne.

Samhällsideologin utövar i denna modell ett avgörande inflytande över det Englund kallar dominerande utbildningskonception. Med detta avses samlade föreställningar om kategorier för hur utbildning inom samhällsämnen bedrivs (Englund 2005, s. 33). Englund urskiljer tre vågor i den svenska utbildningspolitiska historien. Det gäller;

1. Den patriarkaliska utbildningskonceptionen. Samhällsundervisningen ska utifrån ett klassiskt historieperspektiv förmedla en nationell samhörighetskänsla.
2. Den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen. Samhällsundervisningen präglas här av en demokratisk idé om att man med hjälp av objektiv vetenskap (positivistiskt-empiriskt ideal) kan öka elevernas förståelse för samhällsutvecklingen.

3. Den demokratiska utbildningskonceptionen. Samhällsundervisningen betonar mer av frigörande och deltagande ideal i synen på samhället. De objektiva vetenskapsidealerna ifrågasätts till förmån för mer av reflektion och problematisering.

Trots att dessa konceptioner i huvudsak är placerade i historiska faser är det möjligt att finna inslag av samtliga dessa konceptioner i dagens skola. En del forskare har om dagens betoning av skolans värdegrund kunnat urskilja drag av ett patriarkaliskt synsätt när man pekar ut vissa värderingar i samhället som mer önskvärda än andra (se Boman 2002). Vad som dock också är intressant i detta sammanhang är att dagens skola måhända befinner sig i en ny typ av konception där samhällsundervisningen präglas av ökande mångfald, komplexitet och växande frihetsgrader för den enskilde läraren att bygga upp egna unika samhällskunskapsprofiler. Flera analyser visar på att senare decenniers läroplansutveckling skapat ett ökande friutrymme, en vidgad ram från lagstiftarens sida och att denna möjlighet utnyttjas i olika grad i olika skolkulturer (se Berg m.fl. 1999, jfr även flera av inläggen i Pierre 2007). Jag kan alltså följaktligen som nyexaminerad lärare hamna i en skolmiljö som är tillåtande och öppen för nya didaktiska innehåll i samhällskunskapen. Naturligtvis gäller även det omvända, dvs. att jag hamnar i en miljö som sätter en alltför snäv gräns för vad som är möjligt att göra med samhällskunskapsämnet. Ann Bernmark-Ottosson diskuterar detta i sin avhandling och pekar på en viktig aspekt:

En nyexaminerad lärare, som har kunskaper om och som bearbetat och problematiserat demokratibegreppet, borde ha goda möjligheter att utnyttja det friutrymme som finns när det gäller demokratiundervisningens innehåll och arbetssätt. Man kan fundera över hur lärarutbildare kan stärka de nya lärarna så att de förmår använda sig av detta utrymme (Bernmark-Ottosson 2005, s. 23).

Det kan därför vara av intresse att fördjupa förståelsen av denna typ av aspekter rörande olika utbildningskonceptioner. Ovanstående översikt antyder att det här ligger motsägelsefulla utvecklingsdrag. Det gäller exempelvis detta att man genom introduktionen av värdegrundsfrågor synes ha återfått en del patriarkala drag samtidigt som vi också upplever ett växande friutrymme för olika typer av samhällsundervisning. Lärarutbildningen synes i detta perspektiv ha en viktig roll som är värd att uppmärksamma ytterligare. Både värdegrundsfrågorna och demokratiteori är frågor som också ges prioritet i läroplanerna för skolan. I kursplanen för Samhällskunskap på gymnasiet stadgas exempelvis i en särskild att-sats följande:

Skolan ska i sin undervisning i ämnet samhällskunskap sträva efter att eleven omfattar och praktiserar demokratins värdegrund och förstår hur olika perspektiv och ideologier ger olika sätt att uppfatta samhället (Skolverket 2008-09-22)

Ambitionen i denna rapport stannar dock vid att utifrån kursplaner och litteraturlistor i samhällskunskap försöka utläsa i vilken grad det finns...

- dels moment rörande värdegrundsfrågor och dels moment där man explicit behandlar demokratiteoretiska frågeställningar.

Jag menar dessutom att mer inomvetenskapliga utvecklingsdrag, t.ex. inom *universitetsdisciplinen statsvetenskap* (se figur 1) har betydelse för hur både utbildningskonceptionen och samhällsdidaktiken förändras. Ämnesdiscipliner som statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi genomgår mer eller mindre omfattande interna förändringar gällande exempelvis forskningsfokus, teoriutveckling och metodmässiga angreppssätt (för statsvetenskapen, se Vallinder 1989). Under de perioder då statsvetenskapen präglades av ett legalistiskt analysfokus, dvs. ett intresse riktat mot konstitutionella frågor, domstolarnas ställning etc. kom detta sannolikt också att påverka politikundervisningen i skolsystemet. När behavioralismen svepte in över samhällsvetenskapen och statsvetenskapen undgick sannolikt inte heller skolundervisningen i samhällsorientering att fokusera alltmer av intresset mot individernas politiska beteende (i samband med val, engagemang i politiska partier och folkrörelser osv.).

Med detta inte sagt att det råder något enkelt eller rätlinjigt samband mellan universitetsdisciplinens utveckling och skoldidaktikens substans. Om universitetsdisciplinen utövar ett dominerande inflytande över lärarutbildningskurserna och gymnasieundervisningens innehåll kan man möjligtvis tänka sig att skolämnets didaktik blir alltför starkt orienterad mot teoretiska aspekter och inomvetenskapliga problemställningar. Om däremot ämnesdisciplinen utövar ett svagt inflytande riskerar skoldidaktiken att leva ett eget liv och därmed bli flyktig och utan teoretisk förankring. I vilket fall, relationerna mellan det som å ena sidan utspelar sig i statsvetenskapen som universitetsdisciplin och det som å andra sidan utgör politikämnets didaktiska grundstenar är en central problematik för lärarutbildningen och värd att utforska mer systematiskt än vad som hittills synes ha varit fallet. I denna rapport söker jag därför svar på följande frågeställning:

- Hur gestaltas politikundervisningen i kursplanerna? Uttrycks de huvudsakligen i termer av ett tydliggjort statsvetenskapligt innehåll eller är politikundervisningen mer tematiserad utifrån t.ex. problemorientering med ett flervetenskapligt innehåll?

Avslutningsvis bör något sägas om den viktigaste och den beroende delen i figur 1; nämligen *politikämnets didaktik*. Vad som menas med didaktik är, likhet med begrepp som demokrati, makt och

politik, omtvistat. Didaktik brukar i pedagogisk litteratur diskuteras i termer av såväl undervisning som inläring. I Nationalencyklopedin hittar vi t.ex. följande definition:

**didakti'k** (grekiska didaktikó's 'undervisande', av dida'skō 'undervisa'), läran om undervisning; undervisningens och inläringens teori och praktik (Nationalencyklopedin: webbsida (2008-12-09) <http://www.ne.se/artikel/153363/153363>, se även Jank & Meyer 1997, s. 18).

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. Ett didaktiskt perspektiv är därför, för det första, svårförenligt med ett synsätt som hävdar att läraryrket är en särskild sorts kallelse, dvs. att bara vissa lärare fått en sorts naturgiven eller medfödd undervisningsskicklighet. En del passar som lärare, medan andra bör syssla med annat. För det andra är också ett didaktiskt perspektiv svårförenligt med ett synsätt som reducerar lärarens valmöjligheter genom att man på ett ensidigt sätt åberopar elevens oförmåga att lära sig något. Oförmågan kan grundas i biologiskt bestämda problem (kognitiva eller biologiskt-fysiologiska problem) eller i socioekonomiska tillkortakommanden (sociala problem, fattigdom). Inläring blir i detta fall en fråga om elevens förmåga, inte en fråga som har med lärarens skicklighet i att stimulera elevernas potential för att lära sig nya saker. Det didaktiska perspektivet är också, för det tredje, svårförenligt med ett synsätt som allt för starkt betonar den politiska och ekonomiska kontextens betydelse för inläringen. Om man lägger stor vikt vid sådana faktorer riskerar lärarens valmöjligheter att reduceras till att göra sig själv medveten om denna typ av hinder. Eller som Tomas Kroksmark uttrycker det:

Lärarens skicklighet beror då inte i första hand på undervisningskompetensen, utan den avgörs främst av vilken kompetens han har att göra sig medveten om, förstå och frigöra sig ur och påverka de ideologiska styrfaktorer som ses som de grundläggande förutsättningarna för arbetet i skolan (Kroksmark 1997, s. 86).

Det bör väl här påpekas att samhällskunskap och politikundervisning sannolikt är mer påverkade av den typen av värderingsgrunder i samhället än vad som gäller i andra ämnen. Jag menar, för att summera resonemanget så långt, 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 undervisningsskicklighet. I den didaktiska forskningslitteraturen är det vanligt att hitta åtminstone följande frågor rörande lärarens undervisning och elevens inläring (se t.ex. Jank & Meyer 1997):

- vem skall lära sig?
- vad skall man lära sig?

- när skall man lära sig?
- hur skall man lära sig?
- varför skall man lära sig?

Jag ska inte i denna text behandla dessa didaktikens grundfrågor särskilt utförligt. Avsikten avgränsas till att summera på vilka sätt kursplanerna i samhällskunskap behandlar didaktiska frågor. Följande frågeställning utgör vägledande utgångspunkt:

- Vilka inslag av explicitgjorda didaktiska moment kan utläsas ur kursplanerna? Vittnar kursplanerna om att det finns dominerande inslag av didaktiska aspekter eller är dessa inslag mer marginellt förekommande?

### **3. Politikundervisning vid lärarutbildningarna**

#### ***Inledning***

Detta avsnitt disponeras i fyra delar utifrån de fyra frågeställningar som presenterats i föregående avsnitt; (1) Om politikundervisningens övergripande innehåll, (2) Om värdegrund och demokratiteori, (3) Om vetenskaplig disciplin kontra tematisering samt (4) Om didaktiska inslag i politikundervisningen.

#### ***Om politikundervisningens övergripande innehåll***

Vad kan då inledningsvis sägas om kursplanernas innehåll rörande den övergripande frågan om undervisningens utgår antingen från en metodologiskt orienterad inriktning eller om den utgår från överföring av faktuell kunskap? Och finns det helt andra innehållsliga orienteringar representerade i det studerade materialet? Ett kortfattat svar på frågorna är att kursplanerna vittnar om en stor variation i detta avseende. Det finns exempel på lärosäten som arbetar med en utpräglat metodologisk orientering och det finns lärosäten som har sin tyngdpunkt lagd på faktuell inläring av kunskap. Det finns också lärosäten som valt något av en mellanlinje med ett kursinnehåll som utgår från specifika teman eller det jag valt att kalla t.ex. granskande undersökning (se tabell 1). Även om det är variationen mellan lärosätena som är mest iögonfallande finns vid alla lärosäten en metodologisk orientering i så motto att det finns specifika metodkurser liksom att alla lärosäten håller sig med åtminstone en uppsatskurs. Uppsatserna är oftast placerad inom ramen för den avancerad nivå (91-120hp) och omfattar då 15 hp. Vid hälften av de studerade lärosä-



tena har man även uppsatskurser på den andra nivåerna. Oftast utgör metodkurserna förberedande kurser till uppsatsarbetet. Låt oss titta på ett par kursplaner som visar på spännvidden mellan olika lärosäten när det gäller metodologi kontra faktuell kunskapsöverföring:

Ett intressant särfall på den metodologiska kanten utgörs av högskolan i Dalarna. Redan under första terminen får studenterna författa en kortfattad uppsats (4,5hp) och genomgående präglas lärandemålen redan under första terminen av att självständigt presentera analyser, jämförelser och problematiseringar av kursstoffet. Visserligen finns också lärandemål som betonar inläring av grundläggande fakta i samhället, men dessa är betydligt mindre framträdande jämfört med vad som gäller på andra håll. Under andra terminen stärks den metodologiska orienteringen ytterligare och lärandemålen skulle här kunna karakteriseras som en renodling av det Lennart Lundquist kallar 'metodologi i arbete'. Utöver en specifik metodkurs ingår exempelvis att författa en uppsats om mänskliga rättigheter. Studenternas analysförmåga och förmåga att självständigt ta fram ny kunskap är (för samtliga delkurser) särskilt prioriterade lärandemål. På samma sätt förhåller det sig med den tredje terminen där studenterna tänkes få fördjupade insikter i såväl samhällsvetenskaplig teori som metod (även här finns en uppsats). På den fjärde terminen ägnas intresse åt aktuell sociologisk forskning plus en uppsats om 15hp.

Om vi rör oss mot den andra polen mot ett ämnesinnehåll med mer faktuell orientering finns det inget riktigt tydligt fall. Snarare kan sägas att flera lärosäten har betydande inslag i kursplanerna som bör tolkas som starkt faktueLLa. Ett exempel är högskolan i Jönköping.\* Under studier- nas två första terminer präglas kursutbudet av kurser inom statsvetenskap (15hp), sociologi (7,5hp), samhällsekonomi (7,5hp), rättskunskap (7,5hp) och en MKV-kurs (7,5hp) som i sina huvuddelar är att betrakta som faktueLLa till sin karaktär. Det bör dock framhållas att det i läran- demålen också finns fastlagt att studenterna ska utveckla kunskaper i att formulera och besvara vetenskapliga problemställningar (utifrån källkritisk förmåga, analysförmåga, med hjälp av infor- mationssökning etc. etc.). Det bör också noteras att man i Jönköping förstärker det metodolo- giska innehållet på 61-90 respektive 91-120 hp-nivån. Men beaktar vi endast de första 60hp är det dock en starkt faktuell orientering som presenteras i kursplanerna. En typisk formulering av lärandemål lyder på följande sätt:

Efter avslutad delkurs förväntas studenterna ha utvecklat grundläggande kunskaper om och in- sikter i

- jämförande politik, olika system för politik och förvaltning och hur jämförelser mellan dessa kan göras.
- centrala politiska ideologier och partisystem, samt dess framväxt

(Kursplan Samhällskunskap (1-30hp) – Kurskod: LSHA18, Högskolan i Jönköping)

---

\* Under benämningen högskolan i Jönköping finns fyra s.k. fackhögskolor varav *Högskolan för lärande och kommunika- tion* arrangerar lärarutbildning.

Vid högskolan i Jönköping ägnar man under de första två terminerna hela 45hp (alltså exklusive de båda VFU-kurserna) åt kurser med lärandemål som anges på ungefär det sätt som görs i citatet ovan. Det finns inga metodkurser och i litteraturlistan finns endast några få titlar som behandlar metodologiska aspekter. I politikundervisningen är det istället faktuelle tungviktare som Bäck & Larssons *Den svenska politiken*, Rutger Lindahl (red) *Utländska politiska system*, Olof Peterssons *Kommunalpolitik* och Tommy Möllers *Svensk politisk historia* som präglar litteraturlistan.

Om vi lämnar högskolan i Jönköping och istället granskar de i samhällskunskap vanligaste ämnena utifrån dimensionen om metodologi kontra faktuell kunskapsinhämtning är det tydligt att nationalekonomerna har en regelmässigt sett stark orientering åt det faktuelle hållet. Om vi beaktar lärandemålen vittnar kursplanerna om att det i hög grad handlar om kunskapsmål och i någon mån mål rörande förståelse. Lärandemål inom nationalekonomi som behandlar metodologiska färdigheter liksom studenternas värderingsförmåga förekommer förvisso men är oftast uttryckt i bisatser eller i några få formuleringar. I Uppsala formulerar nationalekonomerna lärandemålen på följande sätt:

Efter genomgången kurs förväntas studenten:

- ha kännedom om de fundamentala ekonomiska frågeställningarna inom nationalekonomin
- kunna förklara huvuddragen i modell- och teoribildningen i mikroteori
- verbalt och grafiskt kunna redogöra för hur en marknadsekonomi fungerar
- visa att en oreglerad marknadsekonomi kan leda till en ineffektiv resursanvändning samt kunna redogöra för hur ekonomisk politik kan påverka marknadsekonomi i önskvärd riktning
- känna till och förstå de grundläggande begreppen i makroteori och översiktligt förklara huvuddragen i ekonomisk politik
- kunna tillämpa grundläggande ekonomisk teori på aktuella ekonomiska frågor
- kunna i samverkan med andra studenter behandla en avgränsad ekonomisk frågeställning i en kortare uppsats, samt diskutera och försvara uppsatsen i ett seminarium

(Kursplan Samhällskunskap AB: Nationalekonomi, 15 hp. Uppsala universitet: Kurkod:2NE442).

Visserligen stadgas i citatet ovan att studenterna ska skriva en uppsats men i övrigt dominerar verb som redogöra och kunna lärandemålen. Vid hela 7 av 13 studerade lärosäten används Klas Eklunds lärobok *Vår ekonomi* som huvudbok i ämnet. Vid övriga lärosäten är det andra läroböcker av samma karaktär som finns listade på litteraturlistan. Lärarstudenternas gängse uppfattning om att nationalekonomi är ett utpräglat pluggämne tycks alltså ha fog för sig. Vi kan också av litteraturlistorna att döma konstatera att kurserna i nationalekonomi ofta kompletteras av relativt tunga och faktaspäckade läroböcker i såväl ekonomisk historia som internationell ekonomi.

Även de statsvetenskapligt orienterade kurserna synes faktaspäckade och baserade på faktuellt orienterade lärandemål. Detta är dock inte lika utpräglat som i ekonomiämnet. I den statsvetenskapliga standardkonstruktionen återfinns dels ett block rörande teori och begrepp (ibland benämnt politisk teori), dels ett tungt block om svensk politik, dels ett block med s.k. jämförande politik och dels ett block med internationell politik. När det gäller svensk politik visar sig den

faktuella orienteringen med tydlighet i litteraturlistan där den oerhört faktaspäckade läroboken *Den svenska politiken* (författad av Henry Bäck och Torbjörn Larsson) finns vid inte mindre än 8 lärosäten. Vid 4 lärosäten finns Olof Peterssons *Svenske politik* som också måste betecknas som faktuell till sin karaktär. Även inom jämförande respektive internationell politik är ofta perspektivet tämligen faktuellt även om det vid flera lärosäten introducerats nyare litteratur som betonar antingen metodologiska aspekter eller som problematiserar olika läsararter av en viss verklighetsbeskrivning (t.ex. fördjupad förståelse av komparativ metod som sådan och problematiseringar utifrån olika skolbildningar inom internationell politik). Det dominerande intrycket är likväl att orienteringen fortfarande är faktuell när det gäller såväl jämförande som internationell politik. Standardverket i jämförande politik har länge varit Hague & Harrops *Comparative Government and Politics* och i internationell politik har det under det senaste decenniet varit Baylis & Smiths (eds) *The Globalization of World Politics* som utgjort något av faktuelle biblior inom området.

Statsvetenskapen skiljer sig dock mer radikalt från nationalekonomi i kursmoment rörande politisk teori, politiska ideologier och demokratiteori. I dessa kursmoment behandlas politiska värderingar och normativa aspekter på ett sätt som delvis saknas inom ekonomiämnet. I dessa moment förekommer också fler lärandemål kopplade till studenternas värderingsförmåga och kritiskt tänkande. (Till denna problematik ska jag återkomma i nästa delavsnitt).

Även de sociologiskt färgade delkurserna har en faktuell orientering även om lärandemålen ofta anges med hjälp av uttryck som att kunna diskutera eller problematisera och att målen om att kunna redogöra för ersatts med uttrycket att ha insikt i o. likn. Nu ska nog inte dessa skillnader överdrivas. Även i sociologin återkommer exempelvis ett par tungviktare på litteraturlistan; oftast är det Göran Ahrnes m.fl:s *Det sociala landskapet* (5-6 lärosäten) och/eller Anthony Giddens *Sociologi* (vid 4-5 lärosäten) och/eller Ted Goldbergs (red) *Samhällsproblem* (3-4 lärosäten). Dessa böcker är inte riktigt av samma karaktär som nationalekonomins eller statsvetenskapens tungviktare men utgör ändå en sorts grundläggande kunskapsram för lärarstudenterna i samhällskunskap.

Sammanfattningsvis och som svar på frågeställningen för detta delavsnitt kan konstateras att variationen är relativt stor mellan de studerade lärosätena. Trots variationen synes faktuell kunskapsöverföring dominera stort under de två första terminernas studier i samhällskunskap. Under den senare delen av utbildningen blir det metodologiska inslaget allt starkare. Förekomsten av en samhällsorientering präglad av s.k. granskande undersökning förekommer endast i enstaka delkurser på några få av de studerade lärosätena. Det faktuelle perspektivet står sig alltså starkt under de inledande terminerna och jag har också kunnat notera att ett antal faktuelle tungviktare dominerar litteraturlistorna. Det starkaste faktuelle perspektivet förmedlas av nationalekonomerna som synes utgå från att nationalekonomi bygger på en viss bestämd kunskapsmängd som ska för-

medlas till studenterna. Statsvetarna och sociologerna har också, om än inte med ett lika tydligt som hos nationalekonomerna, en kunskapsbank som anses som central för lärarstudenterna att lära in och förstå.

### ***Om värdegrund och demokratiteori***

Vilka slutsatser kan då dras beträffande inslagen av mer normativt färgade problemområden i kursplanerna i samhällskunskap? Ambitionen är närmare preciserat att försöka utläsa i vilken grad det finns moment i kursplanerna som behandlar dels värdegrundsfrågor i skolan och dels frågor som uttryckligen behandlar demokratiteori. En första slutsats som kan dras av materialet är att det vid samtliga lärosäten finns moment i samhällskunskapsämnet som behandlar demokratiteoretiska frågeställningar. Hur detta görs varierar dock starkt mellan de studerade lärosätena. I några fall kan man säga att demokratiteoretiska problem präglar stora delar av samhällskunskapsämnet medan det vid andra lärosäten stannar vid några enskilda moment i utbildningen. När det gäller behandlingen av värdegrundsfrågor är det bara vid ett par lärosäten som man överhuvudtaget kan finna explicitgjorda formuleringar eller litteratur som mer specifik behandlar värdegrundsaspekter. Detta kan bero på att värdegrundsfrågorna i huvudsak behandlas inom det allmänna utbildningsområdet och att värdegrundsaspekter integrerats (och delvis då osynliggjorts i kursplanen) i andra moment. Överlag kan man säga att behandlingen av såväl demokratiteori som värdegrundsfrågor varierar starkt mellan olika lärosäten. Låt oss därför titta på ett par exempel.

Ett lärosäte som kan sägas företräda en samhällskunskap med en relativt stark profil rörande demokratiteori är högskolan i Kristianstad. Den första terminen inleds här med en delkurs i politisk teori (7,5hp) som följs av två tämligen traditionella delkurser om svensk och jämförande politik (7,5hp) respektive internationell politik (7,5hp). Presentationen i kursplanen antyder dock att kurserna främst behandlar principiella och metodologiska problem inom respektive område. Den andra terminen av samhällskunskap i Kristianstad inleds med en speciell delkurs om demokratiteori som i sin tur följs av en delkurs kallad samhällsvetenskaplig metod och teori (7,5hp) som i kursplanen presenteras som en blandning av ett teoretiskt och metodologiskt perspektiv:

Kursmomentet innehåller moment där vetenskapliga texter i form av avhandlingar och artiklar analyseras med utgångspunkt från form och innehåll (Kursplan Samhällskunskap II, Kurs-kod: ISH20L, 30hp)

Under den tredje terminen finns visserligen ett tungt block med ekonomiämnen men profileras i kursplanen mot att problematisera demokratiska och maktpolitiska aspekter bl.a. inom ramen för en delkurs kallad politisk ekonomi (7hp). Ekonomikurserna, om sammanlagt 13hp följs av två tematiserade delkurser om dels identitet/globalisering och dels om befolkningsutveckling i en

globaliserad värld. Kursstrukturen vid högskolan i Kristianstad utvecklas på den fjärde terminen med två, i mitt tycke, tankeväckande moment. Det handlar dels, som delkurs 1 (7,5hp), om frågor rörande makt, kunskap och kommunikation och dels en delkurs 2 (7,5hp) som utgör ett valbart temaämne där alla alternativen behandlar politikbegreppet. Det finns exempelvis ett tema som behandlar utbildning och politik, ett annat tema kallas skönlitteratur, film och politik och ett ytterligare exempel behandlar frågor om identitet och politik osv.

Det är dock en smula symptomatiskt att kursplanerna vid högskolan i Kristianstad inte explicit behandlar värdegrundsaspekter i skolan och med koppling till de olika typer av demokrati- eller maktteoretiska problem som behandlas i kursstrukturen i övrigt. Värdegrundsaspekterna finns i huvudsak placerade inom det allmänna utbildningsområdet. Detta är då ett förhållande som gäller vid de allra flesta andra av de studerade lärosätena. Styrdokumentens stadganden för samhällskunskap i gymnasieskolan markerar, som nämnts tidigare, mycket tydligt betydelsen av att behandla skolans demokratiska värdegrund. En slutsats som kan dras av de studerade kursplanerna i samhällskunskap vid olika lärosäten är att denna aspekt synes vara placerad i marginalen. Ibland finns kursmål rörande värdegrundsfrågor inom ramen för VFU-kurserna i samhällskunskap och ibland har hela detta moment förts över till det allmänna utbildningsområdet. Det finns dock ett par undantag. Vid t.ex. Örebro universitet finns det inom delkursen Demokrati i ett didaktiskt perspektiv (7,5hp på 31-60hp-nivån) ett kursmoment där man uttryckligen tar fasta på skolans styrdokument genom följande formulering:

Den studerande ska, med utgångspunkt i läroplanernas och kursplanernas demokratiska uppdrag, tillägna sig grundläggande kunskaper om demokratifrågor i förskola/skola med fokus på den samhällsorienterande undervisningen. Frågor om demokratins värdegrund och respekten för mänskliga rättigheter betonas samt kunskaper som ger ökad förståelse för de värden som ligger i den kulturella mångfalden och för olika grupper av nationella minoriteter (Kursplan: Inriktning samhällskunskap 31-60. Kurskod: SH1201)

Den typen av explicitgjorda formuleringar är alltså inte särskilt vanligt förekommande (ett par ytterligare fall kan noteras). Det är dock viktigt att här än en gång understryka att man inte kan dra slutsatsen att övriga lärosäten nonchalerar värdegrundsaspekterna. Som tidigare påpekats återfinns sådana moment inom dels det allmänna utbildningsområdet, dels i specifika moment inom VFU-kurserna. Slutsatsen är snarare att det finns förvånansvärt få formuleringar och angiven kurslitteratur som behandlar värdegrundsfrågor bland förekommande kursmoment inom själva samhällskunskapsämnet.

Om vi återvänder till de demokratiteoretiska kurserna inom samhällskunskap finns det alltså, som i exemplet från högskolan i Kristianstad, ett antal lärosäten som ägnar förhållandevis mycket utrymme åt demokratiteoretiska problemkomplex. Likväl blir ändock slutsatsen, och om jag beaktar helheten, att demokratifrågor visserligen regelmässigt ges en teoretisk inramning vid alla

lärosäten men att den dominerande inriktningen är att koppla demokratistudiet till mer institutionella villkor i samhället. Vi skulle med en grov förenkling kunna säga att det är betydligt mer av demokrati som politisk-praktisk process än av demokrati som idé. En genomgång av litteraturlistorna för samhällskunskap upp till 60hp visar också att det vid 4-5 lärosäten uppenbarligen saknas böcker som uttryckligen behandlar demokratiteori som sådant. Bland de böcker som förekommer finns David Helds *Demokratimodeller* och i någon mån Axel Hadenius bok *Demokrati – en jämförande analys*.

Slutsatsen i denna del (dvs. att demokratins teori är relativt svagt representerad i kursplanerna) ska tas med viss reservation. Djupstudier av hur man faktiskt genomför demokratimoment vid de olika lärosätena skulle kunna ge en annorlunda bild. Det ligger nog också s.a.s. i sakens natur att demokratins praktik och demokratins processer framstår som mer extensivt behandlade jämfört med frågor rörande demokrati som idé eftersom politikundervisningen vid de olika lärosätena oftast utgår från olika institutionella fält, t.ex. nationell politik, kommunalpolitik eller EU-politik. Demokratins problem och praktik dyker alltså upp i många olika sammanhang och det finns naturligtvis en risk att detta överskuggar det mer renodlat normativa studiet av demokrati.

### ***Om vetenskaplig disciplin kontra tematisering i politikundervisningen***

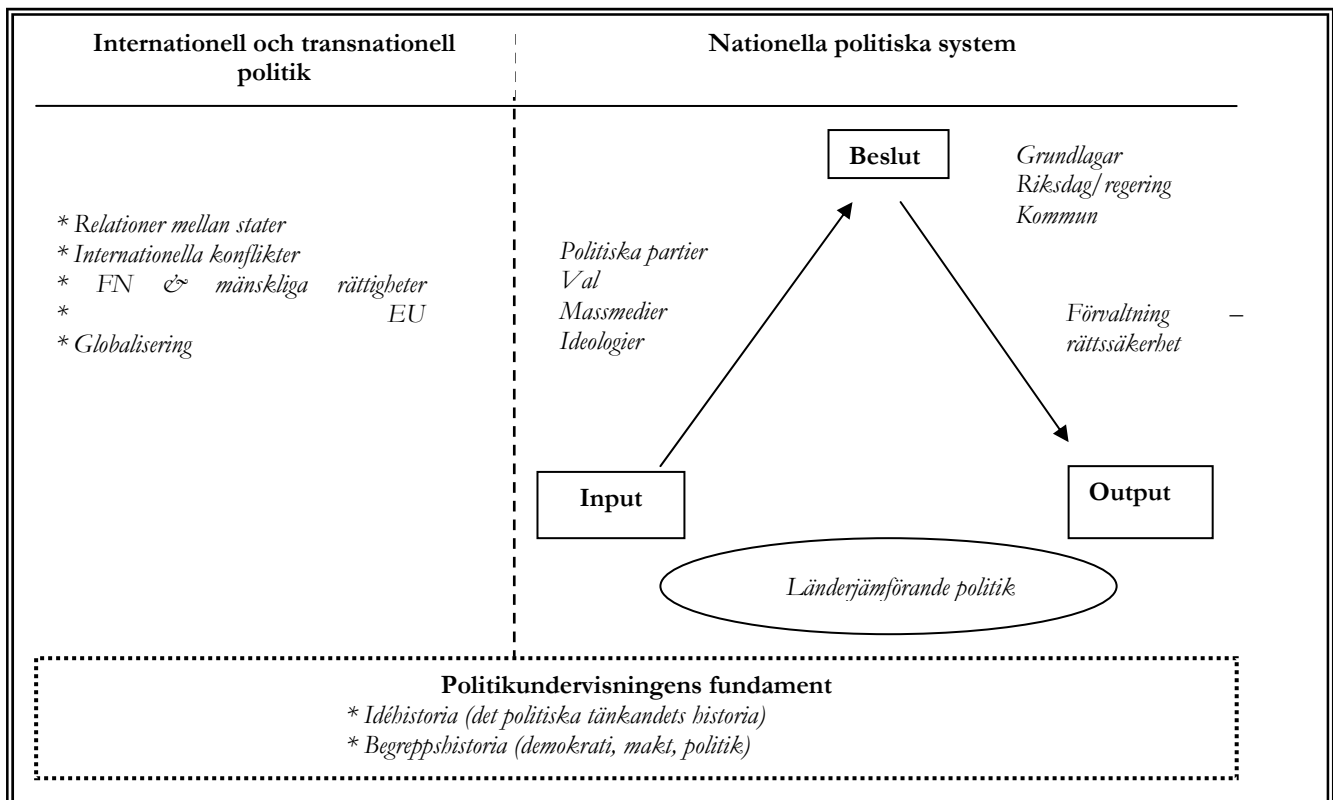
I denna del ska vi försöka besvara frågan om de studerade kursplanerna huvudsakligen uttrycks i termer av ett tydliggjort statsvetenskapligt innehåll eller om undervisningen är mer tematiserad utifrån ett flervetenskapligt innehåll? För det första kan man konstatera att alla lärosäten utgår från de akademiska disciplinerna statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Till detta finns det ofta också ytterligare något eller några andra ämnesdiscipliner som ingår i kursstrukturen. Vanligast är kulturgeografi, som har ett större kursblock vid åtminstone 6 lärosäten. Därefter finns det vid 3-4 lärosäten med mer omfattande kursmoment med Medie- och kommunikationsvetenskap samt Rättskunskap. Tveklöst är det så att de akademiska disciplinerna utövar ett starkt inflytande över kursstrukturen i samhällskunskap. I vissa fall, som t.ex. i Uppsala, är det i själva verket respektive ämnesinstitution som har hela ansvaret för kursmoment i politik, nationalekonomi och sociologi. Vanligast är dock att ämnesdisciplinen maskerats en aning genom att exempelvis kalla nationalekonomikursen för "Människans ekonomiska villkor" (en 15hp-kurs i Karlstad), sociologikursen för "Individ och samhälle" (en 7,5hp-kurs i Örebro) och statsvetenskap som "Demokrati och medborgarskapets roll i svensk politik" (en 9hp-kurs vid högskolan i Dalarna).

Vad man dock bör notera är att det efter 60hp, alltså från 61-90hp-nivån och 91-120hp-nivån, förekommer alltfler kursmoment i samhällskunskap som bygger på olika typer av mångveten-

skapliga tematiseringar. Variationen och uppfinningsrikedomen är tämligen stor när det gäller att utforma kurser på dessa nivåer. Några vanligt förekommande tematiseringar kan handla om problemkomplex rörande sådant som globalisering, samhällskunskap som skolämne, det mångkulturella samhället, ungdomars medievanor etc. Intrycket är att respektive lärosäte (särskilt vid de mindre högskolorna) utnyttjar den ganska specifika kompetens som finns vid just den aktuella högskolan för att sy ihop tematiserade kurser av detta slag.

Slutsatsen är alltså att ämnesdisciplinerna statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi utgör de konstituerande delarna i samhällskunskapen på i stort sett alla lärosäten som studerats i denna undersökning. Man kan också dra slutsatsen att det är statsvetenskap som dominerar i denna grundstruktur. Dock bör sägas att ju högre upp i kursnivån man kommer desto vanligare blir det att finna mer mångvetenskapliga och tematiserade kursmoment. Det finns egentligen bara två undantag bland de studerade lärosätena i detta avseende och det gäller Dalarna och Malmö högskola. Dalarnas kursstruktur har jag tidigare beskrivit och har en mycket stark metodologisk orientering. I Malmö har man visserligen ett ganska traditionellt block om 15hp med statsvetenskap under den andra terminen men i övrigt är de tre första terminerna uppbyggda kring olika tematiseringar runt lärandebegreppet (språk- och kunskapsutveckling, hållbar utveckling, samhällskunskap som skolämne osv.).

Vad kan då sägas om politikundervisningens innehåll och utformning i samhällskunskap vid de studerade lärosätena? Huvudintrycket är att det råder en ganska stor likhet mellan lärosätena. Jag har redan i ett tidigare avsnitt noterat att statsvetenskap och därmed huvuddelen av politikundervisningen organiseras i tre block: svensk politik, jämförande politik och internationell politik. Om jag försöker visualisera hur man inom lärarutbildningen betraktar politikundervisningen kan följande figur vara till vägledning:



**Figur 2** Den traditionella bilden av politikundervisning.

Jag skulle vilja benämna denna figur för den traditionella bilden av politikundervisning vid de statsvetenskapliga institutionerna i Sverige. Jag vågar också hävda att denna bild äger giltighet som en sorts norm för hur politikundervisningen bedrivs vid de allra flesta lärarutbildningar. Figuren bygger på åtminstone tre förutsättningar:

Den första är att politikundervisning ofta har skiljt på internationell politik och nationell politik. I lärarutbildningskurserna behandlas svensk politik i en specifik delkurs och internationell politik i en annan (lite då och då placerad i det som kan kallas internationella relationer). Jag menar, för att nu lyfta fram en problematisering att denna tudelning tenderar att bortse från att politiska processer i växande grad kommit att överskrida nationsgränserna. Det innebär att internationella eller globaliserade problem och aktiviteter genomsyrar nationell politik och att den nationella politiken blivit en del i det internationella samfundet. Vanligtvis, men dock inte alltid, placeras exempelvis kursmoment om EU inom ramen för internationell politik vilket kan äga giltighet i vissa avseenden även om EU också är en integrerad del i det som är inrikespolitik i Sverige. Ett annat problem med denna tudelning är att såväl ekonomiska (som behandlas i kurser inom nationalekonomi), sociala (sociologi) och mediala (MKV) förhållanden präglas av att bli alltmer sammanflätade på global nivå. Ekonomiska kriser, svältkatastrofer, terroristattacker och miljöproblem



får idag oftast globala följder och spridningsförloppen över jordklotet går idag sannolikt snabbare än tidigare.

Figur 2 antyder också att politikundervisningen i relativt hög grad, särskilt gällande nationella politiska system, försetts med ett tämligen formellt innehåll. Politiska system, det är just system, kan förstås i egenskap av vad som står skrivet i konstitutionen. Vid en genomgång av litteraturlistorna i samhällskunskap vid de olika lärosätena utgörs kurslitteraturen av föga problematiserande aspekter på politiska systems utformning. Lärarstudenterna får lära sig hur Sveriges riksdag och regering arbetar, hur den kommunala självstyrelsen är konstruerad, liksom hur valsysteem, partier och förvaltning arbetar. Ofta utvecklas den formella färdigheten med hjälp av länderkomparativa beskrivningar. Lärarstudenterna får lära sig att skilja på parlamentariska och presidentiella system, skillnaden mellan majoritetsval och proportionella val och vad som kännetecknar en federal stat jämfört med en enhetsstat osv. Viktigt är också att pränta in de historiska huvuddragen i det som kallas svensk politisk historia: från hattar och mössor till yttrandefrihetsgrundlagen och från den svenska modellen till ett individualiserat valfrihetssamhälle etc.

Givetvis är detta kunskaper som varje samhällskunskapslärare bör ha vissa insikter i. Likväl finns nog en risk att vi också tappar bort en rad viktiga problemkomplex. Framförallt tenderar denna uppläggning att betrakta politik som en sorts arena eller ett system och att man då också tenderar att bortse från vilka samhällsproblem som är möjliga att lösa med hjälp av politik. Med en alternativ uppläggning kunde exempelvis tematiseringar rörande hur skilda samhällsproblem politiseras respektive avpolitiseras behandlas. Är det exempelvis lättare eller svårare att få tillträde till den politiska dagordningen i federala statssystem jämfört med enhetsstater? Vilket utrymme finns för kollektiv handling rörande ambitionen att minska privatbilismen i system med majoritetsval respektive proportionella val? Vilka konfliktmönster kännetecknade den svenska modellen och inom vilka områden existerar det samförståndsanda i dagens individualiserade samhälle? Vi skulle naturligtvis kunna tänka oss andra typer av tematiseringar. Det skulle kunna vara massmediers eller medborgargrupperns betydelse för att lösa samhällsproblem eller problem förknippade med förvaltningens öppenhet i förhållande till politiska intressekonflikter osv. Den typen av frågeställningar skulle nog också kunna öppna för att ta in mer av forskningsstudier snarare än faktuell läroböcker i politikstudiet (se Hay 2007 som talar för en politikuppfattning som analyseras utifrån att vissa frågor politiseras medan andra tenderar att bli avpolitiserade)..

Ett tredje förhållande som är förknippad med figur 2 är att frågor rörande idéhistoria och begreppsorientering utgör något av en egen bransch i politikundervisningen. Oftast studeras centrala begrepp som medborgarskap, tolerans, rättvisa, jämställdhet, mångkulturalism osv. som något separat från förståelse av politik i internationella och nationella system. Oftast, om vi betrak-

tar lärarutbildningskurserna, behandlas idéhistoria och begrepp i s.k. introducerande kurser som brukar benämnas med namn som politisk teori eller samhällsteori. I dessa kurser behandlas då t.ex. medborgarskap eller feminism vilket alltså i allt väsentligt inte problematiseras ur praktiska synvinklar eller i mer vardaglig politik.

Sammanfattningsvis och som svar på frågeställningen om politikundervisningens innehåll är det dominerande intrycket att statsvetenskap som ämnesdisciplin utövar ett mycket starkt inflytande över hur politikundervisningen bedrivs vid de studerade lärosätena. Detta kan väl tyckas som ett föga överraskande resultat. Statsvetarna som är involverade i lärarutbildningarna anser uppenbarligen att lärarstudenterna bör bibringas ungefär samma kunskapsstoff som de studenter som läser de ordinarie kurserna i statsvetenskap. Skillnaden är att lärarutbildningskurserna är något reducerade och om jag uttrycker mig en smula raljant är politikmomenten inom lärarutbildningen en sorts statsvetenskap i lightversion. Även om det finns intressanta undantag bland de studerade lärosätena har politikkurserna i relativt liten grad anpassats med hänsyn till att det just är blivande lärare som utbildas. Detta är dock inte hela sanningen. Det finns i de statsvetenskapligt anstrukna kurserna kopplingar till lärarkunskap och didaktik. Och det är till denna fråga vi nu ska ägna nästa delavsnitt åt.

### ***Om didaktiska inslag i politikundervisningen***

I denna avslutande del ska jag försöka besvara frågan vilka inslag av explicitgjorda didaktiska moment som kan utläsas ur kursplanerna? Vittnar kursplanerna om att det finns dominerande inslag av didaktiska aspekter eller är dessa inslag mer marginellt förekommande? Det är viktigt i detta sammanhang notera att integreringen av didaktik i lärarutbildningens ämnesinriktningar (som t.ex. samhällskunskap) kom att utformas på ett delvis nytt sätt genom lärarutbildningsreformen från år 2001. Reformen innebar att man från statsmakternas sida stadgade att det under inriktningsstudierna (som skulle omfatta minst 60hp) skulle ingå VFU med minst 15 hp (se högskoleförordningen). Utöver detta konkreta krav markerade regeringen i sin proposition att ämnesundervisningen även i övrigt skulle innehålla ämnesdidaktiska inslag:

Inom respektive inriktning bör frågor som rör ämnesinnehållet stå i fokus men även betingelserna för hur lärande sker hos barn och elever inom respektive ämnesområde studeras. Det är därför angeläget med en utökning av ämnesdidaktiken och att ämnets struktur görs relevant för läraryrket (prop. 1999/2000:135, s. 19)

Propositionen markerar alltså att det i alla inriktningar, således även i samhällskunskap, bör finnas kursmoment där inriktningens kursstoff integreras med frågor och problematiseringar som har relevans för läraryrket. I högskoleverkets första utvärdering av lärarutbildningsreformen behand-

las den ämnesdidaktiska verksamheten inom olika inriktningar och den bedömargrupp som genomförde utvärderingen noterar angående de ämnesdidaktiska inslagen följande:

Resultatet har, trots en skenbar entydighet i regelsystemet, blivit en mängd olika ad hoc-lösningar inom lärosätenas olika inriktningar och en oöverskådlig mångfald på det nationella planet. På många av de inriktningar som bedömargruppen kommit i kontakt med verkar ämnesdidaktiken sakna djup (Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R)

En genomgång av kursplanerna i samhällskunskap vid de olika lärosäten som studerats i denna rapport ger, i likhet med högskoleverkets bedömare, intryck av att vara utformade på ett relativt ad-hocmässigt sätt. De didaktiskt orienterade momenten kan, utifrån läsningen av kursplanerna i samhällskunskap, sorteras i tre huvudkategorier: För det första finns det några få lärosäten som i kursplanerna angivit att de ämnesdidaktiska momenten i huvudsak är inbyggda i VFU-kurserna, medan övriga ämnesstudier, om t.ex. svensk politik eller makroekonomi, inte explicit behandlar ämnesdidaktiska frågor. Jag skulle vilja kalla denna kategori för minimalistisk gällande ämnesdidaktiken. Det egentligen enda riktigt tydliga exemplet bland de studerade lärosätena inom denna kategori är universitetet i Uppsala. Under de två första terminerna läses statsvetenskap (15hp), nationalekonomi (15hp), sociologi (15hp), kulturgeografi (7,5hp) samt en VFU-kurs (7,5hp). I de fyra ämneskurserna saknas nära nog helt ämnesdidaktiska målsättningar eller annan sorts beskrivning av den ämnesdidaktiska integreringen. All ämnesdidaktik är förlagd till VFU-kursen. Det finns ett litet undantag i kursplanerna och det gäller delkursen Politik i Sverige och andra länder (7,5hp) där det ges en introduktion till demokratins idé med fokus på skoldemokrati och där det i litteraturlistan framgår att studenterna har att läsa en artikel av Mats Lundström i detta ämne. Om vi fördjupar beskrivningen till att omfatta även den tredje terminen i Uppsala kan samma slutsats dras; ämnesdidaktik behandlas endast inom ramen för VFU-kursen.

Även om Uppsala utgör det tydligaste exemplet i denna kategori finns det andra lärosäten där man kan hitta ämnesdidaktiska inslag i främst VFU-kursen och endast kanske i ett par av de vanliga ämneskurserna. Vid Stockholms universitet finns under de första två terminernas studier i samhällskunskap ett antal ämneskurser (med orientering mot statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi) där det i stora drag saknas ämnesdidaktiska inslag. Undantaget är den statsvetenskapligt orienterade delkursen Demokrati, stat och kommun (9hp) där det ganska tydligt uttrycks ett ämnesdidaktiskt mål. Man kan ur litteraturlistan notera att man tycks genomföra en relativt ambitiöst upplagd ämnesdidaktisk integrering i just denna delkurs. Men i övrigt sker den ämnesdidaktiska integreringen, som i och för sig synes relativt ambitiöst upplagd, inom ramen för två VFU-kurser (om vardera 7,5hp).

Ett annat lärosäte som håller sig med en minimalistisk kategori är högskolan i Dalarna som helt och hållet placerat de ämnesdidaktiska inslagen inom det allmänna utbildningsområdet. Det

innebär att man inom en given inriktning, som t.ex. samhällskunskap, har att gå en specialutformad och ämnesdidaktiskt profilerad 30-hp-kurs kallad Pedagogiskt arbete II. Inom ramen för denna kurs bedrivs en förhållandevis omfattande och djuplodande undervisning om samhällskunskapens didaktik. Inom denna kurs genomförs också VFU-delen inom inriktningen. Detta innebär att kurserna i samhällskunskap helt och hållet saknar ämnesdidaktiska inslag eller VFU. Högskoleverket kallade i sin utvärdering från 2005 denna modell som "oortodox" men formulerade egentligen ingen negativ kritik av denna speciella dalamodell. Problemet med modellen är ju dock att man inte har någon möjlighet att integrera det konkreta kursstoffet i samhällskunskap med de didaktiska frågorna. Studiet av politikprocesser är exempelvis åtskilda från det som är politikundervisning i skolan.

För det andra finns det ett antal lärosäten som tillämpar en vad jag skulle vilja kalla en programmatisk kategori gällande ämnesdidaktiken. I kursplanerna presenteras vid dessa lärosäten de ämnesdidaktiska inslagen med hjälp av en standardiserad formulering som förekommer i alla delkurser. Vid Umeå universitet utnyttjas exempelvis formuleringen – "Didaktiska frågor med anknytning till momentets innehåll behandlas" - som en del av kursbeskrivningen. Denna formulering återkommer på samtliga nivåer i samhällskunskap. I Karlstad formuleras i flera av lärandemålen för olika kurser att studenten skall kunna lägga ett "didaktiskt perspektiv" på kursstoffet ifråga. Vid högskolan i Jönköping proklameras i kursplanerna att "Didaktiken är integrerad i ämnesundervisningen" osv.

Det är måhända en aning orättvist att benämna denna kategori programmatisk då jag därmed också antyder att den ämnesdidaktiska integrering mer är en läpparnas bekännelse eller en sorts besvärjelse som saknar motsvarighet i den faktiska undervisningen. Min undersökning prövar dock inte i vilken grad kursplanernas mål förverkligas utan min analys bygger på grunddokumenten. Det kan mycket väl vara så att det bakom den standardiserade formuleringen finns en mycket aktiv verksamhet rörande ämnesdidaktiska moment. Intrycket är ändock, när jag letar efter andra tecken (t.ex. i litteraturlistorna) att det syns relativt lite av andra konkreta uttryck än just de standardiserade formuleringarna. Ofta är det så att man kan hitta ämnesdidaktiska inslag i litteraturlistan i vissa av delkurserna medan det saknas i andra. Ett ämne som nära nog regelmässigt syns relativt tomt på ämnesdidaktisering är nationalekonomi. I såväl statsvetenskap som i sociologi kan det synas relativt oproblematiskt att lyfta in t.ex. demokratifrågor eller grupprelationer i ett klassrum inom ramen för den normala undervisningen i dessa båda ämnen. Det är kanske svårare att hitta sådana naturliga anknytningspunkter i nationalekonomi.

Det finns dock också, för det tredje, ett antal lärosäten som i kursplanerna ger ett relativt stort och ambitiöst formulerat utrymme åt de ämnesdidaktiska frågorna. Det visar sig i att man vid

dessa lärosäten uttrycker lärandemål som synes specificerade för varje delkurs och där det också finns specifika delkurser (som inte är knutna till VFU) som ganska renodlat behandlar ämnesdidaktik. Ett exempel ur denna mest ambitiösa kategori är Örebro universitet. Här kan man i lärandemålen för alla fyra terminerna i samhällskunskap hitta relativt utförliga målbeskrivningar om ämnesdidaktik. I kursplanen för nivån 31-60hp står exempelvis följande att läsa:

Efter kursen ska studenten

- visa grundläggande kunskaper om och kunna problematisera samhällets demokratiska värden i teori och omsätta dessa i praktik;
- visa grundläggande kunskaper om och förståelse för, samt kunna problematisera rättens innehåll och dess värdegrund i skola och samhälle;
- kunna utveckla förmågan att omsätta ovanstående begrepp och värdegrundsfrågor utifrån ett didaktiskt perspektiv när det gäller teorier om lärande och i skolans praktik;
- självständigt planera, genomföra och utvärdera undervisning utifrån ämnesförståelsen i kursen;
- systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat för utveckling inom yrkesområdet (Kursplan Inriktning samhällskunskap 31-60, 30hp, kurskod: SH1201, Örebro universitet)

Om vi därefter granskar innehållet i kurserna ägnas under de första 90hp ungefärligen 20hp åt specifika ämnesdidaktiska moment, 15hp är VFU och resterande 55hp är vanliga ämneskurser. Ämneskurserna innehåller också ofta, om än inte i alla kurser, formuleringar och kurslitteratur som behandlar ämnesdidaktiska problem. I exempelvis den statsvetenskapligt orienterade kursen Demokrati och medborgarskap (7,5hp på 31-60hp-nivån) finns tydliga ämnesdidaktiska lärandemål och flera böcker på litteraturlistan som kan karakteriseras som ämnesdidaktisk litteratur. I två hela delkurser (som inte är VFU-kurser) behandlas ämnesdidaktiska perspektiv. På 1-30hp-nivån finns delkursen Människans livsvillkor i didaktiskt perspektiv (7,5hp) som bl.a. behandlar läroplansteori och samhällskunskap som specifikt skolämne. På 31-60hp-nivån finns delkursen Demokrati i ett didaktiskt perspektiv (7,5hp) som behandlar kursplanernas (för samhällskunskap i skolan) demokratiuppdrag. Även kursen på 91-120hp-nivån, benämnd Globalisering, innehåller tydliggjorda lärandemål och innehållsliga markeringar av ämnesdidaktiska aspekter.

Örebro utgör, om man endast studerar kursplanedokumentet, det allra tydligaste exemplet på ett lärosäte som kan visa på en ambitiöst upplagd ämnesdidaktisk integrering. Utifrån kursplanerna kan åtminstone även Göteborg, Malmö och Mittuniversitetet stoltsera med kursplaner som vittnar om ett starkt ämnesdidaktiskt innehåll. Än en gång bör jag dock lämna in en reservation. Det är sannolikt så att flera andra lärosäten i realiteten nog kan mäta sig i detta avseende med de nyss nämnda lärosätena. Om jag tar min egen hemmaplan, högskolan i Halmstad, vet jag att det faktiskt i flera delkurser (även vid sidan av VFU-kurserna) genomförs relativt omfattande ämnesdidaktiska aktiviteter. Men om jag bara läser kursplanedokument och litteraturlistor från Halmstad hade jag sannolikt kategoriserat dem som i huvudsak programmatiska.

Svaret på frågeställningen i denna del, dvs. om kursplanerna vittnar om att det finns dominerande ämnesdidaktisk orientering eller om de didaktiska frågorna är mer marginellt förekommande, visar alltså på stark variation mellan lärosätena. Det finns exempel på lärosäten som synes ha en mycket stark ämnesdidaktisk integrering medan andra placerar ämnesdidaktiken i marginalen. Jag tror att det är rättvisande att lämna ungefärligen samma karakteristik som högskoleverkets bedömargrupp gjorde för några år sedan; dvs. att ämnesdidaktiken tycks vara utformad en smula ad-hocmässigt och ofta utan riktigt djup.

#### **4. Slutsatser**

En övergripande slutsats av detta arbete är att samhällskunskap inom lärarutbildningen varierar starkt mellan olika lärosäten. Detta är också något som på ett allmänt plan utgör ett kännetecknande drag för samhällskunskap som skolämne; nämligen ett ämne utan kärna och djup. Debatten om ämnets innehåll har pågått under ämnets hela existens. Under vissa tider har en vetenskaplig ambition, formulerad av vetenskapliga discipliner som statsvetenskap och nationalekonomi, präglat innehållet medan det under andra perioder funnits en mer samhällsmässig utgångspunkt där huvudsyftet varit att skola eleverna i demokrati och möjligheter att ta tillvara sina politiska rättigheter i samhället. Jag tror att det är få andra ämnen inom lärarutbildningsverksamheten som håller sig med ett så pass oklart och varierande innehåll.

Den här studien har inte haft ambitionen att finna förklaringar bakom varför samhällskunskapsämnet kommit att variera så pass stort mellan olika lärosäten. Det bottnar sannolikt i flera olika faktorer. Det kan förklaras av lokala variationer där varje lärosäte utformat sin kursstruktur utifrån de egna specifika förutsättningarna i form av ämnen, attityder till tvärvetenskap, enskilda lärare, traditioner osv. En annan faktor som påverkat variationen är att man vid olika lärosäten hanterat kraven på ämnesdidaktisk integrering på lite olika sätt. Variationen kan nog också ses som ett uttryck för något så enkelt som avsaknaden av nationella nätverk för samhällskunskap inom högre utbildning. Det har genom årens lopp gjorts försök att etablera sådana nätverk men dessa måste betecknas som svaga och ad-hocmässiga till sin karaktär. Jag tror att problemet består i att dessa nätverk, i den mån de alls existerat, befolkats i huvudsak av de mer utbildningsvetenskapligt intresserade lärarna i samhällskunskap. Ämnesspecialisterna från t.ex. statsvetenskap och nationalekonomi har kanske inte visat tillräckligt stort intresse för ett sådant utbyte.

Jag kan exempelvis själv inte erinra mig mer än några enstaka tillfällen då vi inom statsvetenskapliga förbundet i Sverige haft diskussioner rörande statsvetarnas bidrag inom lärarutbildningarnas samhällskunskap. Min erfarenhet säger mig också att det är notoriskt svårt att etablera star-

ka inriktningsgrupper på de lokala lärosätena runt samhällskunskap inom lärarutbildningen. På motsvarande sätt möts jag som ämnesspecialist relativt ofta av en viss misstänksamhet bland utbildningsvetare och pedagoger. Den utpräglade ämnesspecialisten gör sig icke besvär runt det utbildningsvetenskapliga seminariebordet. Allt detta uttrycker nog det nyss sagda; samhällskunskap har en svag ämnesmässig kärna.

Jag skulle vilja beteckna mina resultat från kursplanegenomgången som ett uttryck för en sorts 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 sker kursplaneförändringar i samhällskunskap mot bakgrund av olika institutionellt grundade intressen, normer, perspektiv och även utifrån regler som lagts fast av den centrala statsmakten. Om jag förenklar och schabloniserar dessa institutionella principer framträder åtminstone tre typer av sådana institutionellt grundade synsätt.

Det första synsättet, som jag skulle vilja kalla det *traditionella synsättet*, innebär att man utformar samhällskunskap utifrån givna ämnesdiscipliner, dvs. ett renodlat block med vardera statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi och eventuellt även andra ämnen. Kursplanens innehåll rörande balansen mellan ämnesstudier och metodologiska kunskaper är något som bör utformas inom ramen för respektive ämnesdisciplin. Kursstoff och metodologiska aspekter är något som alltså är ämnesspecifikt formulerade. Företrädare för det traditionella synsättet menar att det i detta ligger en viktig lärandepoäng; nämligen att lärarstudenten härigenom får insikter i att skilda discipliner håller sig med något olikartade synsätt gällande t.ex. samhällssyn, människosyn, kunskapssyn och metodologiska perspektiv. Ämnesdidaktik betraktas enligt detta traditionella synsätt som något som faller utanför ämnesspecialisternas kompetens och bör följaktligen i sin helhet hanteras av utbildningsvetare i samband med VFU-kurserna.

En slutsats av mina analyser av nu aktuella kursplaner är att detta traditionella synsätt tappat mark. Den är fortfarande förhärskande vid universitetet i Uppsala, men finns representerad vid i princip alla lärosäten i så motto att delar av samhällskunskapskurserna genomförs i hög grad inom ramen för kurser med starkt ämnesdisciplinärt innehåll. Det finns exempelvis statsvetenskapligt orienterade kurser vid i stort sett alla lärosäten som studerats. Likväl blir slutsatsen att det blivit alltmer sällsynt med en kursstruktur där ämnesdisciplinerna dominerar på det sätt som sker i Uppsala. Orsakerna till detta kan vi förmodligen finna i flera faktorer, främst kanske de ökanden kraven på ämnesdidaktisk integrering i den samlade kursstrukturen. Företrädare för ämnesdisciplinerna har nog också haft något olikartade uppfattningar i arbetet med kursplaneförändringar i kölvattnet av lärarutbildningsreformen 2001 och den s.k. Bolognaprocessen. En del har klamrat sig fast vid den traditionella ordningen medan andra haft en mer öppen hållning. På en del mind-

re lärosäten har kursplanarbetet nog också präglats av vilka ämnen och vilka lärare som faktiskt har möjlighet att arbeta inom lärarutbildningen. Jag kan vid läsningen av kursplanerna ibland ana att kursinnehållet utformats på grundval av en viss given kompetensuppsättning vid respektive lärosäte.

I det andra synsättet, som jag kallar för det *tematiserade eller tvärvetenskapliga synsättet*, är det inte ämnesdisciplinerna som är styrande för kursinnehållet utan istället utgår man i olika delkurser från teman som t.ex. globalisering, demokrati, medborgarskap eller migration. Detta synsätt medger lärandemål som kan ha sin tyngdpunkt i såväl faktuell kunskapsinhämtning som metodologisk orientering. Även ämnesdidaktisk integrering är i princip möjlig att introducera i samtliga delar av kursinnehållet. Denna typ av tänkande har sannolikt vunnit terräng under de senaste åren och vi kan se allt fler tematiserade delkurser. Tematiseringarna är visserligen vanligast på nivåerna över 60hp men även under de inledande terminerna är det möjligt att hitta olika typer av tematiserade kurser. Detta synsätt möts nog av en del invändningar från ämnesspecialisterna vid exempelvis de statsvetenskapliga och nationalekonomiska institutionerna. Kritiken handlar om att en tematiserad kursstruktur riskerar att bli tämligen ad-hocmässig och att lärarstudenterna inte får tillräckligt heltäckande kunskaper rörande t.ex. politiska system eller grundkunskaper i mikroekonomi. Samhällskunskap blir i dessa kritikers ögon till ett tyckarämne utan tydliggjord substans. Folke Vernersson behandlar denna problematik i sin grundbok om samhällskunskap – *Undervisa om samhället* – och beskriver avvägningen mellan ett traditionellt faktaperspektiv och ett tematiserat perspektiv på följande sätt:

Risken, att samhällskunskapen blir ett löst sammanhållet aktualitetsämne av 'tyckarkaraktär', med tonvikt på arbetsformer snarare än innehåll, kan inte negligeras. Den andra ytterligheten, att ämnet återgår till snäva, formaliserade och föga verklighetsförankrade perspektiv av främst deskriptivt slag torde vara lika betänklig. Finns det en 'tredje väg' att beträda? Hur ser konturerna av denna ut? Svaret måste sökas i ett medvetet didaktiskt stoff- och metodval. (Vernersson 1999, s. 52)

Ett tredje synsätt, som pekas ut av Vernersson i citatet ovan, är det *ämnesdidaktiska synsättet*. Detta utgår från att ett didaktiskt perspektiv bör vara styrande för vilka substansmässiga frågor som ska behandlas i kursinnehållet. Alla kursmoment bör genomsyras av ett lärandeperspektiv och i detta synsätt är syftet att utrusta lärarstudenterna med kunskaper som är renodlat kopplat till det aktuella läraruppdraget. Även om det finns ett par lärosäten som omsatt detta synsätt i faktiska kursplaner är det ändå att betrakta som en raritet. Det ämnesdidaktiska synsättet förutsätter, för att kunna förverkligas, att det vid ett givet lärosäte finns samhällsvetare med bred ämnesdidaktisk kompetens. Dessa är nog också att beteckna som rariteter vid landets lärarutbildningar. Företrädare för olika ämnesdiscipliner är, om jag uttrycker det en smula schablonartat, naturligtvis ofta kritiska mot en sådan ämnesdidaktisk profilering. Argumentet mot detta är att de blivande lärarna



redan under utbildningstiden blir alltför fixerade vid ett läraruppdrag. Den blivande läraren behöver, enligt denna kritik, betydligt bredare, allmänna, kunskaper som inte i alla delar är exklusivt bundna vid lärarprofessionen. En sådan kritiker är professor Lars Ingelstam som uttrycker saken på följande, ganska uttrycksfulla, sätt:

En lärare är en lärare är en lärare - bärare av ett ämbete till vilket vigningen sker genom "pedagogisk utbildning". Detta skall garantera att vederbörande, oavsett andra kvaliteter, har rätt att befinna sig på insidan av systemet. Dessa saker bildar ett allt konstigare mönster. I ett öppet kunskapssamhälle kan det inte vara rimligt att skolans folk alltmer sluter sig, legitimerar varandra och gör sig oberoende av intellektuella impulser och växelverkan med andra kunskapsyrken (DN-debatt 2006-08-20)

Debatten om samhällskunskapens innehåll kommer sannolikt att fortsätta. Vi står inför ännu en lärarutbildningsreform och det finns fler frågor eller problemkomplex att diskutera som delvis fallit utanför denna studie. En sådan fråga rör den s.k. progressionen i samhällskunskap. Denna innefattar egentligen två typer av problem; dels vad som skiljer samhällsorientering på lägre nivåer i skolan från samhällskunskap på de högre nivåerna och på gymnasiet och dels hur progressionen i lärarutbildningskurserna ska se ut. Svårigheterna att hitta en progression i lärarutbildningen är omvittnad (se t.ex. Högskoleverkets rapportserie 2005:17R). Utan att ha mer systematiskt prövat denna fråga i mitt kursplanematerial förefaller samhällskunskap bestå i en sorts kontinuerlig breddning (i vart fall under de tre första terminerna). Man studerar olika ämnen eller tematiseringar på ett förhållandevis elementärt plan utan att riktigt få uppleva att man fördjupar sig eller bygger vidare på kunskapsstoff som erhållits på lägre nivåer.

Mot ovanstående bakgrund förefaller det mig därför som mer angeläget än någonsin att mer systematiskt än tidigare etablera nätverk för lärarutbildare i samhällskunskap. Och det är då särskilt viktigt att det inte enbart blir till en tummelplats för ämnesdidaktiska specialister. Även ämnesspecialisterna bör, kort sagt, öka sitt engagemang i lärarutbildningarnas samhällskunskap.

## Litteratur

Berg, G. (m.fl.) 1999. *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Bernmark – Ottosson, A. 2005. *Demokratins stöttepelare. En studie av lärarstudenternas demokratiuppfattningar*. Karlstad: Karlstad University Press.

Boman, Y. 2002. Utbildningspolitik I det andra moderna. Om skolans normativa villkor. Diss. Örebro: Örebro University.

Englund, T. 2005. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Hay, C. 2007. *Why we hate politics*. Cambridge: Polity.

Högskoleverkets rapportserie 2005:17R. *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del 1. Högskoleverket, Stockholm.

Jank, W & Hilbert Meyer. 1997. Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Uljens, M. (red.) 1997. *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, J. 2007. Politikundervisningens didaktik — ämnesdidaktiskt forsknings- och utvecklingsarbete i samhällskunskap. Paper presenterat på forskningsseminariet Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen (FULL). Högskolan i Halmstad.

Kroksmark, T. 1997. Undervisningsmetodik som forskningsområde. I Uljens, M. (red.) 1997. *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Lundquist, L. 1993. *Det vetenskapliga studiet av politik*. Lund: Studentlitteratur.

Lundquist, L. 1997. Om att introducera statsvetenskapen. I *Statsvetenskaplig tidskrift*, årgång 1997, nr. 3.

Pierre, J. (red). 2007. *Skolan som politisk organisation*. Malmö, Gleerups.

Proposition 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning.

Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Vallinder, T. 1989. Statsvetenskap. I Rune Bunte (red). *Samhällsvetenskap. Ämnen, historik, forskning*. Ekonomisk historiska institutionen, Lunds universitet.

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





**HÖGSKOLAN I HALMSTAD**

Box 823 • 301 18 Halmstad • Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Telefon: 035-16 71 00 • Fax: 035-18 61 92  
registrator@hh.se • www.hh.se