

Ekonomi – ett Utopia för blivande samhällskunskapslärare

Helena Ekelund & Johanna Jormfeldt

Introduktion

Ekonomiinnehållet i samhällskunskapen betraktas allmänt som svårt och abstrakt (Modig 2017; Brant 2015). Det finns också en föreställning om att lärarstudenter läser för lite ekonomi och av för dålig kvalitet (Björklund 2021; Branson 2005). För att framtidens samhällskunskapslärare ska känna sig trygga i sina ämneskunskaper är det viktigt att deras utbildning i ekonomi upplevs som angelägen och begriplig, utan att ge avkall på kvaliteten eller sänka de disciplinära kunskapskraven. En utbildning för samhällskunskapslärare med undermålig ekonomiundervisning riskerar att medföra en likaledes undermålig skolundervisning, vilket i sin tur kan få långtgående konsekvenser för kommande generationers kunskaper om och förståelse för hur ekonomi fungerar (Modig 2017).

Tidigare forskning från sinsemellan olika länder som USA, Ryssland och Israel har påvisat kopplingar mellan individers bristande ekonomiska kunskaper och oförmågan att fatta kloka ekonomiska beslut gällande privatekonomin (Maman & Rosenhek 2020; Beck & Garris 2019; Klapper m. fl. 2013). Det kan exempelvis handla om att dra på sig stora skulder genom att ta onödigt dyra lån eller genom att inte inse betydelsen av att betala av på sitt kreditkort i tid. Vad som först kan tyckas vara individuella problem kan på aggregerad nivå få stora konsekvenser för hela samhällssystemet (Björklund & Sandahl 2020; Modig 2020; Beck & Garris 2019; Klapper m. fl. 2013). Att många hushåll överbelånade sig var en bidragande orsak till den lånebubbla som uppstod på den amerikanska bostadsmarknaden 2008 (Beck & Garris 2019), vilket som bekant utlyste den värsta finanskris som världen upplevt sedan den stora depressionen på 1930-talet. Bristen på regleringar för att förhindra alltför rovgiriga och skrupelfria långgivare var en annan, associerad, bidragande orsak till finanskrisen. Att införa regleringar på finansmarknaden kräver politiska beslut, vilket förutsätter att medborgarna är kunniga nog att engagera sig politiskt. Medborgare med bristfälliga ekonomiska kunskaper är föga rustade att utvärdera de samhällsekonomiska argument som förs fram i politiska debatter och än mindre kapabla att själva delta i sådana debatter. Detta ökar sannolikheten för illa genomtänkta samhällsekonomiska beslut. Det är också ett demokratiskt problem. Ett samhälle där ekonomiska experter tillmäts allt större betydelse och där avståndet mellan dem och vanliga medborgare växer allt mer riskerar att utvecklas till en "ekonokrati" snarare än en demokrati (Earle, Moran & Ward-Perkins 2017). Att våra blivande lärare under sin universitetsutbildning

förvärvar goda kunskaper i ekonomi samt förmågan att didaktiskt omsätta dessa kunskaper är därför en fråga av relevans för hela samhällsutvecklingen.

Samhällskunskapsämnet har vållat bekymmer för anordnare av lärarutbildning alltsedan dess tillkomst. Utmaningen är att kombinera (minst) tre vetenskapliga discipliner i lämpligt djup och tillräcklig bredd samt med professionsrelevans. När Eklund och Larsson (2009: 73) tittar tillbaka på lärarutbildningsämnets utveckling ser de att uppgiften bedömdes vara omöjlig redan på 1960-talet och det har knappast blivit lättare. Universitet och högskolor organiserar som regel sin undervisning inom ramen för vetenskapliga discipliner. Inom var och en av dessa finns en gemensam förståelse för disciplinens grunder, progression och fördjupning. Universitetslärare som måste eftersträva bredd på det egna ämnets bekostnad tar till förenklade genvägar och upplever själva att undervisningen blir ytlig (Eklund & Larsson 2009: 81–82). Dagens ämneslärarutbildning som sjuöppades 2011 innebär i flera avseenden en förändring jämfört med 2001 års förordning men samhällskunskapsämnets dilemman består. Johansson (2017) har gjort en sammanställning över innehållet i samhällskunskapen vid 14 olika lärosäten i Sverige. Utifrån en analys av lärandemålen i kursplanerna konstaterar han att ungefär hälften av målen hör hemma i en vetenskaplig disciplin, snarare än att utgöra en övergripande tematisering. Statsvetenskap är den klart dominerande disciplinen vid de flesta lärosätena. Nationalekonomin har – liksom sociologin – ett betydligt mindre utrymme och står för drygt 11 procent av det totala antalet lärandemål (Johansson 2017: 18).

I ämneslärarutbildningen på Linnéuniversitetet behandlas den pedagogiska kunskapen inom den 'utbildningsvetenskapliga kärnan' (UVK), medan undervisningen i ämne och ämnesdidaktik organiseras på olika vis, beroende på ämne. Även inom samhällskunskapsämnet finns olika upplägg inom ramen för de olika kurserna. Studenterna läser statsvetenskap utan någon didaktisk koppling, men med ett parallellt didaktiskt stråk. Någon kurs i sociologi läses utan didaktisk koppling medan andra kurser integrerar ämne och ämnesdidaktik. Nationalekonomin har tidigare undervisats med totalt fokus på ämneskunskap i samläsning med blivande civilekonomer, men sedan 2015 ges den vid Linnéuniversitetet som en separat kurs för ämneslärarstudenter med inslag av ämnesdidaktik. Vi har själva varit delaktiga i kursutveckling och undervisning sedan 2015.

Den här studien tar avstamp i kursen Nationalekonomi för ämneslärare i samhällskunskap, omfattande 15 högskolepoäng, som ges inom ramen för samhällskunskapen i ämneslärarutbildningen vid Linnéuniversitetet. Som en av kursens avslutande examinationsuppgifter genomförs rollspelet Utopias samhällsekonomi (Svanelid 2008). Med fokus på hur studenter efter genomförd kurs resonerar om det precisa undervisningsmaterial som rollspelet utgör riktar vi in oss på det didaktiska selektionsproblem som adresseras med frågan "vad?". Kommunikationsproblemets "hur?" och legitimitetsproblemets "varför?" som brukar sägas utgöra de övriga två

didaktikens huvudfrågor (Vernersson 2000) lämnar vi åt sidan i det här sammanhanget. I artikeln hamnar vad-frågan i fokus på två sätt. För det första utgår vi ifrån ett specifikt moment i kursen, *vad* i detta fall är alltså ett rollspel om samhällsekonomi. För det andra studerar vi *vad* studenterna tar med sig från detta moment. Är det ämneskunskaper i ekonomi som framträder i deras resonemang, är det uppgiftens didaktiska potential eller är det kanske bådadera? Har studenterna fokus på sig själva och sitt eget lärande eller stimulerar uppgiften till reflektioner med riktning mot den kommande professionen? I ljuset av teorier kring ämnesdidaktik med fokus på det i sammanhanget förekommande begreppet 'pedagogical content knowledge' (PCK) (se t.ex. Shulman 1986), och ämneskunskaper (Ellis 2007) kommer vi att analysera studenters reflektioner kring det genomförda rollspelet.

Forskningsproblemet

Frågan om vilket undervisningsinnehåll som används i lärarutbildningen är betydelsefull. Klas Eklunds *Vår ekonomi* är en grundläggande lärobok som används inom ramen för många ekonomiutbildningar vid svenska lärosäten (Eklund 1992). Boken uppskattas av både lärare och studenter men då den saknar didaktisk infallsvinkel behöver den kompletteras med didaktiskt inriktat innehåll om professionsrelevansen ska bli tydlig i utbildningen. Rollspel är ett etablerat didaktiskt verktyg i ekonomiundervisning på olika nivåer (se exempelvis Lopus 2011; Laney 1993). Vi har därför använt ett rollspel utformat för undervisning på gymnasiet som ett sådant didaktiskt inriktat komplement.

Ekonomiinnehållet i samhällskunskapsundervisningen på ämneslärarutbildningen behöver ha en stark förankring i den nationalekonomiska disciplinen för att ge studenterna tillräckligt ämnesdjup för att kunna förstå och undervisa om komplexa samhällsekonomiska fenomen. Samtidigt behöver det finnas en anknytning till läraryrket för att studenterna ska finna motivation att bemästra svårtillgängliga aspekter av ämnet. Ekonomi utan siffror och utan formler efterfrågas av många studenter som identifierar sig som samhällsvetare, och som ofta saknar intresse för matematik. Om den ekonomi som erbjuds lärarstudenterna tillrättaläggs för att inte vara för "svår", riskerar vi att få en lärarkår utan tillräckliga kunskaper och utan redskap att undervisa skolelever i ekonomi. Vad Linnéuniversitets samhällskunskapslärarstudenter som läste nationalekonomi tillsammans med civil-ekonomstudenter före 2015 främst kritiserade var vad de uppfattade som brist på professionsrelevans. Studenterna ansåg bristerna så allvarliga att de tog initiativ till krismöte och begärde åtgärder under kursens gång. Även i kursvärderingsenkäten som samlades in efter att kursen avslutats uttryckte studenterna ett stort missnöje. De kunde inte se att de skulle ha någon nytta av det ekonomiinnehåll som ingick i kursen. Detta förvånade oss som ansvarade för utbildningen, eftersom samhällsekonomi uppenbart ingår i ungdomsskolans samhällskunskap. Själva ämnesinnehållet – undervisningens

vad – behöver alltså både vara och uppfattas som relevant av blivande lärare. Som ett led i att öka vår förståelse för spänningsfältet mellan disciplinär ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap finns det således goda skäl att fördjupa sig i *vad*, d.v.s. vilket innehåll och vilka didaktiska reflektioner, lärarstudenter faktiskt tar med sig av olika undervisningsupplägg. Den valda uppgiften Utopias samhällsekonomi (Svanelid 2008) tjänar i vår studie som en tänkt brygga mellan ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap. Genom lärarstudenternas reflektioner över uppgiftens användbarhet för undervisning respektive examination får vi en indikation på hur bryggan fungerar. I ljuset av denna information kan vi sedan modifiera den utbildning vi erbjuder lärarstudenter för att bättre svara mot behoven.

Syfte

Med utgångspunkt i ett examinationsseminarium som bygger på spelet Utopias samhällsekonomi (Svanelid 2008) har vi samlat deltagande lärarstudenters reflektioner. Syftet med den här artikeln är att utforska spänningsfältet mellan lärarstudenters resonemang om ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kunskap kring den genomförda examinationsuppgiften. Studenternas lärarprofessionsrelaterade reflektioner kring uppgiften, inte deras normativa uppfattningar om nöjet av rollspelet, står i fokus för vår studie. Vi ämnar besvara följande frågor:

- Hur resonerar lärarstudenter om ämneskunskaper och ämnesdidaktik i relation till den givna uppgiften?
- Vilka tecken på professionsanknytning återfinns i studenternas resonemang?

Utifrån svaren på dessa frågor kommer vi att få en god grund för dels fortsatt kursutveckling, dels fortsatta studier med möjlighet att belysa ytterligare dimensioner av relationen mellan ämne och ämnesdidaktik i samhällskunskapslärarutbildningens ekonomiinnehåll.

Metod och material

Det empiriska materialet till undersökningen utgörs av åtta skriftliga reflektioner kring spelet Utopias samhällsekonomi (Svanelid 2008) utförda av ämneslärarstudenter i samhällskunskap vid Linnéuniversitetet. För de aktuella studenterna utfördes spelet som en examinationsuppgift i slutet av delkursen Nationalekonomi för ämneslärare i samhällskunskap (15 hp) inom ramen för terminskursen Samhällskunskap III. De studenter som deltog i studien läste samhällskunskap som sitt första ämne och befann sig i slutet av den tredje terminen på utbildningen. De hade då läst statsvetenskap och sociologi samt haft verksamhetsförlagd utbildning i ämnet. Däremot hade de ännu inte läst några kurser i utbildningsvetenskaplig kärna. Spelet, som är utformat för gymnasiet, består rent fysiskt av ett kopieringsunderlag med

skriftliga instruktioner och ifyllningsbara tabeller. Eleverna ställs inför uppgiften att med hjälp av olika utgiftsposter parera konjunktursvängningar och diverse händelser i det fiktiva landet Utopia. Våra studenter fick genomföra spelet i grupp och vi tilldelade varje grupp en specifik ideologi, som skulle vägleda de ekonomiska ställningstagandena. Examinationen genomfördes som ett seminarium där grupperna muntligt redovisade sina ekonomiska beslut och motiveringarna bakom dem. Det fanns också möjlighet för grupperna att ställa frågor till varandra och diskutera olika lösningar med varandra och med läraren.

I slutet av seminariet delgavs samtliga deltagande studenter (tretton totalt) ett par frågor kring själva uppgiften, med information om att svaren skulle användas i forskningssyfte. Studenterna uppmuntrades att skicka skriftliga svar till oss via e-post. Åtta studenter valde att besvara frågorna.

De två uppgiftsspecifika frågor vi ställde till studenterna var:

Tycker du att "Utopias samhällsekonomi" passar bäst som undervisningsuppgift eller som examinationsuppgift, d.v.s. är den lämpligast för att främja lärande eller för att visa/använda/kontrollera kunskaper?

Kommer du som lärare att vilja använda denna eller någon liknande uppgift i din undervisning? Varför/varför inte?

Vi har analyserat de åtta studentsvaren utifrån resonemang om ämne och ämnesdidaktik samt i vilken mån studenterna intar ett professionsperspektiv i sina svar. Studenternas reflektioner över uppgiften kan, givet de frågor vi ställt, vägledas av fokus på den kommande rollen som lärare. Uppgiften var emellertid en examination som studenterna själva genomgick, vilket kan ha inneburit en utmaning ifråga om att frigöra sig från sitt eget studentperspektiv. Analysen av det empiriska underlaget kommer att utgöra ett avstamp för design av fortsatta studier om betydelsen av och relationen mellan ämne, ämnesdidaktik och allmäntdidaktik i lärutbildningen.

Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Lärutbildningar kritiserats förvisso ofta, men faktum är att de fungerar. Forskning har kunnat belägga att de lärare som har en gedigen utbildning lyckas bättre med sin undervisning, vilket visar sig i elevernas resultat (Darling-Hammond 2000: 166). Darling-Hammond konstaterar att ämneskunskap är viktigt, men att dess relation till framgångsrik undervisning är kurvlinjär. Mer ämneskunskap leder inte till bättre undervisning i all oändlighet. Det är när ämneskunskaper kombineras med pedagogisk skicklighet som undervisningen fungerar allra bäst. Läraren ska ha relevant kunskap inom undervisningsämnet men också kunna använda de för den aktuella elevgruppen relevanta undervisningsstrategierna (Darling-Hammond 2000: 167). Det är i det här sammanhanget som begreppet 'pedagogical content knowledge' (PCK) har kommit till användning. PCK belyser att lärare

behöver besitta både ämneskunskaper och kunskaper i hur dessa ska omsättas didaktiskt (d.v.s. ämnesdidaktiska kunskaper) för att kunna vara effektiva i sin undervisning (se t.ex. Gess-Newsome m.fl. 2019; Evens m.fl. 2018). Begreppet betecknar enligt Shulman (1986) hur läraren representerar och formulerar ämnet på ett sätt som gör det begripligt för andra. Då räcker inte forskningsbaserad kunskap utan det krävs en erfarenhetens visdom om hur ämnet kan representeras på olika sätt beroende på kontexten. I den korta artikeln ”PCK for dummies” ger Garritz (2013) en effektiv överblick över begreppets utveckling från att det myntades av Shulman under sent 1980-tal till hur det idag används för att beskriva den komplexa innebörden av värdefulla lärarkunskaper. Sammanfattningsvis kan denna innebörd beskrivas som lärarens personliga förmåga avseende både kunskapsbas och undervisningsaktiviteter. Förmågan består av kunskap om, tankarna bakom, planeringen för och utövandet av undervisning i ett specifikt ämne, på ett specifikt sätt, i ett specifikt syfte för specifika studenter i akt och mening att förbättra dessa elevers kunskaper (Garritz 2013). Att förmågan är personlig ska inte tolkas som att det är en egenskap att äga eller sakna, som inte skulle vara möjlig att lära sig. Det innebär snarare att kunskaperna internaliseras och blir en del av lärarens person. Van Driel och Berry beskriver att PCK innefattar lärares förståelse för hur elever lär sig (eller misslyckas att lära sig) ett specifikt ämnesinnehåll. PCK är således såväl ämnes- som person- och situationsspecifik. Själva färdigheten innebär kort uttryckt att kunna anpassa undervisningen efter situationen (Van Driel & Berry 2012). Park och Oliver (2018: 262) sammanfattar på liknande sätt betydelsen av PCK som ”kunskapen att transformera ämnesinnehåll till former som är mer förståeliga för studenter” (författarnas översättning). Trots att begreppet PCK har fått stor spridning inom didaktisk forskning och att olika användare tycks vara överens om innebörden på ett övergripande plan, så finns det inte en vedertagen gemensam definition eller operationalisering av begreppet (Gess-Newsome m. fl. 2019: 945). Till en del beror detta på att PCK är just situationsspecifikt där variabler såsom ämne, pedagogik, studenternas egenskaper och andra kontextuella faktorer spelar in. Vidare, som Park och Oliver (2018: 262) skriver, gör olika lärare, lärarutbildare, forskare och andra intressenter sina tolkningar av PCK, vilket gör att den exakta betydelsen av begreppet kommer att skilja mellan olika studier. Definitionsproblematiken må leda till att det är svårt att jämföra olika studier samt att dra generaliserande slutsatser från enskilda studier, men icke desto mindre är det uppenbart att begreppet fångar in något viktigt, nämligen lärarens kapacitet att lära ut genom att transformera egna ämneskunskaper till något som blir begripligt för andra.

Så här långt har vi slagit fast att PCK är viktigt. Men hur utvecklar lärare sådana kunskaper? Möjligen skulle gedigen utbildning i det aktuella ämnet – för vår del handlar det om nationalekonomi – och likaledes gedigen utbildning i pedagogik (utbildningsvetenskaplig kärna) ge lärarstudenterna tillräckliga kunskaper för att utveckla PCK och andra ämnesdidaktiska färdigheter, på

egen hand. Evens m.fl. (2018) har gjort en jämförelse av lärandemiljöer för att se hur pedagogisk kunskap och ämneskunskap relaterar till PCK. Dessa forskare lyfter fram att lärares professionella kunskap tidigare har studerats från två olika huvudperspektiv: ett kognitivt perspektiv och ett situerat perspektiv. Kognitivt orienterade studier är inriktade mot professionell kunskap som inte är direkt situationsbetonad och som låter sig mätas kvantitativt medan studier som intar ett situerat perspektiv tenderar att vara småskaliga och fokusera på lärares arbete i praktiken (Evens m. fl. 2018: 245). Ett annat sätt att differentiera mellan olika typer av studier är att se till om de är inriktade mot att studera en lärares kunskaper i att undervisa ett specifikt ämnesområde där själva ämnet står i fokus, eller om fokus ligger på just anpassning av undervisning av ämnet till en alldeles särskild studentgrupp i en viss kontext. Evens m.fl. (2018) betonar betydelsen av båda typerna av studier men har själva valt ett kognitivt perspektiv. I studien försöker de belägga vilken typ av lärandemiljö som mest effektivt bidrar till lärarstudenters utvecklande av PCK. Lärandemiljöer kan sorteras in på ett kontinuum med avseende på i vad mån ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper, och specifikt ämnesdidaktiska kunskaper (PCK) undervisas integrerat eller vad för sig (Gess-Newsome 1999). Evens m.fl. (2018) menar emellertid att det går att urskilja två huvudtyper: integrativa modeller och transformativa modeller. I lärarutbildningar organiserade efter en integrativ modell framhävs explicit ämneskunskaper och allmänna pedagogiska kunskaper, men PCK berörs inte då det förutsätts att lärarstudenter automatiskt utvecklar detta om de tillgodogör sig de andra sorternas kunskaper. Lärarutbildningar som följer en transformativ modell lägger istället fokus på explicit undervisning i PCK och vidhåller att lärarstudenter kan utveckla ämneskunskaper och allmänna pedagogiska kunskaper samtidigt genom undervisningen i PCK. Lärarutbildningar kan också skilja sig beroende på om de tre kunskapsdomänerna undervisas i separata kurser eller integrerat. Vad Evens m.fl. (2018) specifikt försöker utröna är huruvida det är nödvändigt att samtliga tre typer av kunskaper undervisas i lärarutbildningen samt om en modell där de integreras är mer effektiv för kunskapsutveckling än en modell där de undervisas åtskilt. Deras resultat visar att det inte räcker med två av dessa kunskapsdomäner för att utveckla en tredje. Alla måste finnas med i utbildningen. De behöver dock inte nödvändigtvis integreras, utan det går bra att studera pedagogik, ämne och ämnesdidaktik var för sig (Evens m.fl. 2018). Vad vi har erfarit genom det tidigare kursupplägget på Linnéuniversitetet är dock att ett ämne riskerar att upplevas som meningslöst i relation till den kommande professionen om det undervisas helt utan ämnesdidaktisk anknytning.

Som diskuterats ovan är den exakta innebörden av begreppet PCK något svårångad. Faktum är att de exakta innebörderna av de andra kunskapsdomänerna också kan problematiseras och nyanseras. Ett tämligen vanligt sätt att se på ämneskunskaper är att tänka i termer av tröskelbegrepp. Detta synsätt

innebär ett fokus på begrepp som kan anses centrala för att förstå grunderna inom en viss akademisk disciplin och genom vars bemästrande studenter kan utveckla nya sätt att förstå världen och länka samman mer abstrakta teoretiska kunskaper med vardagliga erfarenheter (Meyer och Land 2003). En fråga som direkt infinner sig är dock vilka begrepp det exakt skulle handla om. Något absolut svar på den frågan står inte att finna även om vi kan få indikationer på vad akademiker inom disciplinen anser genom frågeundersökningar likt den Modig (2020) gjort bland nationalekonomer aktiva inom högre utbildning och forskning i Sverige. Studier av vad svenska gymnasielärare prioriterar i ekonomiundervisningen pekar mot att betoning läggs på att lära eleverna hur de ska hantera sin privatekonomi snarare än på att de ska förstå hur denna påverkar och påverkas av det finansiella systemet i stort (Björklund 2020; Björklund 2019). Detta är problematiskt då svensk samhällskunskapsundervisning har ett bredare syfte nämligen att fostra medborgare kapabla att delta i debatter om tänkbara samhällsförändringar (Björklund och Sandahl 2020). Vi menar att nationalekonomiskt disciplinärt kunnande är en förutsättning för att våra blivande samhällskunskapslärare först själva ska utveckla en förståelse för hur olika aktörer samverkar i det ekonomiska systemet för att sedan kunna transformera detta till något som blir begripligt för skolelever.

Björklunds och Sandahls (2020) handfasta ifrågasättande av ett smalt fokus på individuellt finansiellt ansvar och uppmaningar om att föra mer normativa diskussioner inom ekonomiundervisningen knyter an till Ellis (2007) mer teoretiska ifrågasättande av begreppet ämneskunskaper. Ellis (2007) hävdar att lärares ämneskunskaper ska ses som något lika ”komplext, dynamiskt och situerat som andra kategorier av lärares professionella kunskaper” (författarnas översättning). Så är ofta inte fallet, menar Ellis (2007), och pekar på vad han ser som tre huvudsakliga brister i forskning om lärares ämneskunskaper och dess relation till övriga kunskapsdomäner. För det första anser Ellis (2007: 450) att ämneskunskaper ofta behandlas som något konstant, oberoende av kontext och allmänt vedertaget när många ämnen istället präglas av intern variation, åsiktsskillnader, motsägelser, paradigmskiften och så vidare. Det andra problemet som Ellis (2007: 450–451) identifierar är att ämneskunskaper ofta närmast behandlas som ett fysiskt ting som kan räknas och ju fler bitar du har desto mer kunskap anses du ha. Själv propagerar Ellis (2007: 451) för en mer komplex syn på ämneskunskaper och menar att vad som räknas som ämneskunskaper bestäms av det sociala system i vilket vi ingår. Han är dock noga med att påpeka att detta system går att påverka och att ämneskunskaper därför bör ses i kontext utan att helt betraktas som något relativt. Ett relaterat problem, problemet med individualism, är den tredje bristen i tidigare forskning som Ellis (2007: 451) pekar ut. Med detta menar han att kunskap tenderar att ses som ”en rent kognitiv process som tar plats inuti ett huvud” och eventuella problem en lärarstudent stöter på i förvärvandet av ämneskunskaper kommer att betraktas

som kognitiva brister hos studenten ifråga (Ellis 2007: 451, författarnas översättning). Detta sätt att se på kunskap om inte förnekar så underskattar betydelsen av att se kunskap som något som existerar i relation till andra personer och omgivningen. Det finns därför anledning att reflektera mer kring det ”community” som kunskapen utvecklas i. I sammanhanget kan nämnas de sociokulturella perspektiv på lärande som brukar härledas ifrån den ryske pedagogen och psykologen Vygotsky, men som har utvecklats i olika riktningar. Dessa teorier utgår från att mänskligt tänkande inte kan isoleras från den materiella världen utan att lärande äger rum i en interaktion mellan människor, artefakter och kulturella produkter (Jakobsson 2012). Lärande förutsätter därmed ett sammanhang.

Slutligen bör noteras att uppdelningen mellan ämnesdidaktik och pedagogiska eller allmändidaktiska kunskaper inte heller är oomtvistad. Efter en genomgång av ett begränsat antal verk med uttalat ämnesdidaktiskt fokus gör Brante (2016: 65) ett tentativt antagande ”att begreppet ämnesdidaktik inte framstår som tydligt nog för att komplettera eller ersätta begreppet allmän didaktik”. I sammanhanget ska framhållas att Brante (2016) inte ifrågasätter vikten av de kunskaper som uttalade ämnesdidaktiker lägger i begreppet och som vi framhåller i vår diskussion av PCK. Tvärtom betonar han vikten av både ämneskunskaper och av att ta hänsyn till kontext och situationsspecifika faktorer vid undervisningsplanering. Skillnaden ligger i att Brante (2016) menar att många kontextuella och situationsspecifika överväganden är allmändidaktiska och oberoende av vilket specifikt ämne som ska undervisas.

Resultat och analys

Det empiriska underlaget i vår studie utgörs av åtta studentsvar på två frågor relaterade till rollspelet Utopias samhällsekonomi (Svanlid 2008). Råmaterialet består av sammanlagt ca 5 A4-sidor. Genom att först fråga studenterna om de bedömer att spelet passar bäst som undervisnings- eller examinationsuppgift ville vi leda dem att reflektera ur ett professionsperspektiv, utan att explicit be dem att inträda i den framtida rollen som lärare. För att i nästa steg locka fram ytterligare reflektioner med ett professionsrelevant innehåll har vi frågat om de kommer att vilja använda en liknande uppgift i sitt arbete som lärare och bett dem att motivera svaret. I vår sortering av materialet har denna öppna strategi visat sig medföra vissa svårigheter. Det är ett dilemma att ställa frågor som träffar tillräckligt rätt utan att för den skull i sig själva stipulera svaren. De flesta studenterna har en bred spännvidd i sina resonemang och alla ser pedagogiska möjligheter med uppgiften.

Vi gjorde ett försök att sortera det empiriska materialet utifrån en tredelad kategorisering i ämneskunskap, ämnesdidaktisk kunskap och allmändidaktisk kunskap. En uppenbar komplikation i försöken att kategorisera och analysera materialet var att hitta gränsen mellan respektive kategori och *kunskaper* inom densamma. En student kan resonera ämnesdidaktiskt, men är det ett bevis på ämnesdidaktisk kunskap, eller ens en utsaga *om* ämnesdidaktisk kunskap, det

vill säga det som kännetecknas av den sista bokstaven i förkortningen PCK (pedagogical content *knowledge*)? Alla ämnesdidaktiska reflektioner behöver inte vara initierade reflektioner. På samma sätt frågar vi oss hur ett svar som uppehåller sig kring ämnet ekonomi kan förstås i relation till *ämneskunskap*. Dessa svårigheter tar vi med oss inför uppföljande studier. I föreliggande studie låter vi analysen vägledas av hur studenterna resonerar om ämne och ämnesdidaktik samt i vilken mån de med hjälp av våra frågor tar steget från den studentroll som de de facto befinner sig i, till en framtida lärarroll och därmed själva befäster en professionsrelevans i den genomförda rollspelsövningen.

Flera studenter reflekterar över ämneskunskaper när de beskriver spelets förtjänster. Att först få lära sig fakta och sedan ges möjlighet att använda sina kunskaper i en tillämpningsövning som den här, beskrivs av någon som det ultimata upplägget:

just ett sådant här upplägg, där man först går igenom faktakunskaper och visar på exempel, och sedan examineras elever där de kan applicera och använda sig av de kunskaper som de har erhållit. (student 2)

En annan student talar i termer av begreppskunskap och resonemangsförmåga:

Begreppskunskap och förmåga att driva nationalekonomiska resonemang testas således. (student 6)

Gemensamt för student 2 och student 6 är att de tänker sig in i sin kommande profession. Det är uppenbart att de kopplar våra frågor till lärarrollen och utgår från att det är skolelever som avses när vi undrar om uppgiften passar bäst för undervisning eller examination. Ett par av studenterna utgår emellertid från sitt eget studentperspektiv snarare än att tänka på sina framtida elever:

den passar som en examinationsuppgift, då den visar vilka kunskaper vi studenter besitter. (student 5)

Precis som student 5 ser också student 8 tillbaka på den examination som hen själv precis har genomgått och reflekterar över vilka utmaningar den innebar:

Det krävdes ganska stora ämneskunskaper för att kunna föra en relevant och bra diskussion. (student 8)

Professionsanknytning görs således inte med automatik för att vi kastar in ett rollspel för gymnasieskolan i lärarutbildningen. Resonemang om ämneskunskaper, hur de lärs in och hur kunskaper kan redovisas är i någon mening intressant för alla som befinner sig i en utbildning och som varseblir sitt eget

lärande. Lärarstudenter behöver vägledning för att lyfta dessa resonemang och använda dem för att beskriva generella principer för lärande och kunskap.

Nästan alla studenterna har någon typ av resonemang som vi tolkar som ämnesdidaktiskt även om det är stor skillnad på hur utvecklade dessa resonemang är. Som vi har sett i litteraturen om PCK innebär ämnesdidaktik att relatera undervisningsinnehållet till den aktuella elevgruppen och dess förutsättningar. Våra studenter har ingen specifik elevgrupp att relatera till, men några av dem resonerar ändå om anpassningar till tänkta målgrupper:

Eftersom det känns mer som om eleverna lär sig genom att agera och debattera, för vissa elever kan det dock vara [s]vårt att lära sig på detta sättet. Rollspel som dessa är engagerande och vi använde oss av detta när jag var ute på VFU. Den är dock lite för lång, Jag hade velat korta ner scenarierna lite, eller gett en längre tid för förberedelser för att kanske bygga upp till en debatt? I detta fall kan man ju anknäta det till att man kan analysera och argumentera som ingår i själva läroplanen: [här följer citat från ämnesplanen i samhällskunskap]. (student 4)

Student 4 är utförlig och beskriver erfarenheter från egen undervisning samt kopplar sina resonemang till skolans styrdokument. Det gör att resonemanget spänner över de tre didaktiska huvudfrågorna med vadet och huret (d.v.s. ekonomiinnehållet och spelet) förankrat i läroplanen och därmed också i någon mån svarar på frågan varför. Undervisningen sätts in i ett sammanhang och förankras därmed i samhällskontexten. En annan student reflekterar över undervisningsformen och dess betydelse för lärande och förståelse:

Jag tror starkt på att använda exempel i undervisningen och gärna låta elever själva tänka efter med vilka alternativ som hade varit bäst för den påhittade eller verkliga situationen i fråga. Att använda sig av verkliga eller påhittade "case" gör (tror jag) att elever har någonting att "hänga upp" sina kunskaper på. Jag tror sådana här uppgifter ger förståelse för verkligheten på ett bredare vis än vad endast "klassisk" inläring har där man exempelvis memorerar betydelsen av begrepp, kopplar namn till teori, etc... (student 7)

Student 7 tror på rollspelet som arbetsform och pedagogisk idé och beskriver kunskapsformen förståelse med koppling till verkligheten som kontrast till vad hen kallar "klassisk" inläring. Citatet ger uttryck för kunskap som någonting avskalat och kontextlöst (jmf. Ellis 2007). Genom lärarens val av uppgifter kan dock kunskapen sättas i ett sammanhang och få en mening för eleverna.

Det finns ytterligare några exempel på passager i studenternas texter som inte alls nämner kunskapsinnehållet i uppgiften. Om vi inte hade vetat att det handlar om samhällsekonomi, så hade vi inte kunnat gissa det genom att läsa studenternas reflektioner. Detta innebär dock inte att resonemangen är irrelevanta eller ointressanta ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Vi kan se uttryck för (den rimliga) allmändidaktiska uppfattningen att nya kunskaper bör relateras till det som redan är bekant:

för eleven blir det enklare att kunna koppla idéer till redan förvärvat kunskap och göra det mer förståeligt för en själv. (student 1)

Några studenter reflekterar över uppgiften i relation till skolans värdegrundsuppdrag:

...får elever att argumentera utifrån ståndpunkter som de vanligtvis kanske inte står för, därmed lär de sig varför andra ser olika samhällsproblem från andra perspektiv. Vilket i sin tur lär elever att vara mer toleranta och minimera polarisering i samhället. Bland de[t] viktigaste man kan göra i skolan är att lära eleverna att argumentera, och jag anser att denna uppgiften möjliggör det utifrån flera aspekter, att elever får kliva ur sin bekvämlighetszon, lära sig andra synvinklar på problem. (student 2)

Student 2 menar att uppgiften kan främja vidsynthet och tolerans. Det är viktigt att kunna ta andras perspektiv och skolan bör erbjuda eleverna möjligheter att både argumentera för egna uppfattningar och lyssna på andras. Samma aspekter lyfts också av student 3, som även framhåller förmåga till argumentation och kritiskt tänkande:

Den uppmanar till diskussion, olika perspektiv och öppet samtal. [...] Uppgiften bidrar också till att utveckla elevernas argumentationsförmåga samt kritiska tänkande. (student 3)

Ytterligare resonemang i samma anda förs av student 5, som lyfter inkludering och samarbete:

samtidigt samarbeta och alla får komma till tals. (student 5)

Dessa aspekter är viktiga delar i skolans uppdrag och ett ansvar som åligger alla ämnen (se SKOLFS 2011:144 kap 1). Studenterna har förvisso haft anledning att bekanta sig med läroplanen i sina ämnesdidaktiska studier och de har, som sagt, varit ute på sin första verksamhetsförlagda utbildningsperiod. Däremot har de inte läst några kurser i utbildningsvetenskaplig kärna och de har ännu inte undervisats om skolans värdegrundsuppdrag. Det kan vara en förklaring till varför de allmäntdidaktiska reflektionerna inte är fler.

Diskussion

Som vi har sett i teoriavsnittet definieras och operationaliseras PCK på olika sätt. I en vid mening handlar det dock om lärarens kapacitet att lära ut genom att transformera egna ämneskunskaper till något som blir begripligt för andra. I den mån vi saknar tydliga exempel på denna förmåga i det empiriska materialet kan detta inte lastas våra studenter. Det är snarare vår forskningsdesign som kunde ha varit mer träffsäker. Vi har dock kunnat se att de flesta studenterna resonerar i ämnesdidaktisk riktning. Det innebär utifrån en övergripande förståelse av ämnesdidaktik att de sätter ämnet i ett

sammanhang där elever eller studenter beaktas och att de eventuellt också relaterar undervisningsmetodikerna eller en anpassning av uppgiften till dessa elever eller studenter (se t.ex. Gess-Newsome m.fl. 2019; Evens m.fl. 2018; Garritz 2013; Shulman 1986). Det är vanligare att de studenter som vi har tillfrågat nämner ämneskunskaper än att de inte gör det. Ingen student resonerar emellertid om ämne utan att också komma in på ämnesdidaktiska eller allmändidaktiska aspekter. Vikten av begreppskunskap, att föra nationalekonomiska resonemang och att bygga vidare på tidigare kunskaper nämns av flera, vilket kan vara en indikation på att studenterna tänker på ämneskunskaper i form av tröskelbegrepp (se Modig 2020; Björklund och Sandahl 2020). Samtidigt är det uppenbart att vissa studenter tydligt knyter an till tankar om samhällskunskapens bredare syfte (jmf. Björklund och Sandahl 2020) genom att lyfta fram betydelsen av förmåga till perspektivbyte, argumentation och samarbete. Darling-Hammond (2000) poängterar att det inte räcker med ämneskunskaper för att bli en framgångsrik lärare. Eftersom studenterna i den aktuella gruppen inte har hunnit läsa kurser i den utbildningsvetenskapliga kärnan kan de inte förväntas ha någon allmänpedagogisk teoretisk grund för sina resonemang. Samtliga har dock genomfört en kurs i verksamhetsförlagd utbildning och relaterar möjligen egna undervisningserfarenheter till frågorna om rollspelet. Som framgår av Brantes (2016) diskussion finns det inte alltid en självklar gräns mellan vilka aspekter som lyfts av uttalade allmändidaktiker och vilka som lyfts av uttalade ämnesdidaktiker. Detta, i kombination med våra öppna frågeställningar till studenterna, innebär att tolkningarna av studenternas reflektioner som mer ämnesdidaktiska eller mer allmändidaktiska bör göras med viss försiktighet. En viktig lärdom för oss är att studenterna resonerar didaktiskt i någon form, vilket är ett tecken på att de uppfattar professionsrelevansen i den undervisning de har tagit del av. Det är uppenbart att rollspelet inbjuder till didaktisk reflektion och detta ger oss i sin tur en indikation på att det verkligen fyller en funktion som brygga mellan ämnesdisciplin och ämnesdidaktik.

Evens m.fl. (2018) menar att alla tre kunskapsdomäner, ämne, ämnesdidaktik och pedagogik måste finnas med i en lärarutbildning, men att de inte måste integreras i samma kurser. Våra erfarenheter av ett tidigare utbildningsupplägg där samhällsekonomin undervisades enkom med ämnesfokus uppskattades dock inte av studenterna. De hade svårt att se relevansen i en kurs helt utan professionsanknytning. Det var i alla fall vad de gav uttryck för i samtal om kursen och i den efterföljande kursvärderingsenkäten. Men även ett ämne rymmer många dimensioner och kan undervisas på oändligt många olika sätt som alla bär sina skilda kvaliteter. När Ellis (2007) beskriver de tre problem som han har iakttagit i forskningen om ämneskunskaper framstår avståndet till lärarprofessionen inte bara långt utan närmast oändligt. Att studera ett ämne oberoende av kontext, som ett endimensionellt fysiskt ting och som en kognitiv aktivitet i den enskilda individens hjärna kan vara själödande för alla studenter, oavsett om de ska

bli lärare eller något annat. Utan någon typ av sociokulturellt perspektiv på lärande är det svårt att se vad undervisning och utbildningsaktiviteter alls skulle tjäna till. Då skulle den enkla uppmaningen kunna vara: gå hem och läs Eklunds *Vår ekonomi*. Vi menar emellertid, med stöd i tidigare forskning, att en ämneslärarutbildning förutsätter undervisning, inom såväl ämne som ämnesdidaktik och pedagogik. Vår empiriska undersökning har gett inspiration till fortsatta studier om hur utbildningen bäst främjar lärarstudenters kunskapsutveckling inom de tre områdena. Hur dessa komponenter ska relateras till varandra för att ge lärarstudenterna så goda förutsättningar som möjligt att undervisa skolelever i samhällsekonomi är således en fråga för vidare forskning.

Litteratur

- Beck, Joshua J., & Garris Richard O III (2019), "Managing Personal Finance Literacy in the United States: A Case Study", *Education Sciences* 9 (2): 129. <https://doi.org/10.3390/educsci9020129>
- Björklund, Mattias (2021), *Beyond Moral Teaching – Financial Literacy as Citizenship Education*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies
- Björklund, Mattias (2020), "Curriculum Taking and Curriculum Making? Educational context and financial literacy teaching in Sweden", *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education* 2: 129–152.
- Björklund, Mattias (2019), "Teaching financial literacy: Competence, context and strategies among Swedish teachers", *Journal of Social Science Education* 18 (2): 28–48.
- Björklund, Mattias & Johan Sandahl (2020), "Financial Literacy as Citizenship Education – a viable prospect?", *Journal of Social Science Education* 19 (3): 4–20.
- Branson, Margaret Stimmann (2005), "The connection between civic and economic education", *Teacher Librarian* 32 (3): 26–28.
- Brant, Jacek Wiktor (2015), "What's Wrong With Secondary School Economics and How Teachers Can Make it Right – Methodological Critique and Pedagogical Possibilities", *Journal of Social Science Education* 14 (4): 7–16.
- Darling-Hammond, Linda (2000), "How teacher education matters", *Journal of Teacher Education* 51 (3): 166–173.
- Earle, Joe, Cahal Moran & Zach Ward-Perkins (2017), *The econocracy: The perils of leaving economics to the experts*. Manchester University Press.
- Eklund, Klas (1992), *Vår ekonomi: en introduktion till samhälls ekonomin* (flera upplagor). Stockholm: Tiden.
- Eklund, Niklas & Anna Larsson (2009), "Samhällskunskapen och disciplinfrågan – om utbildare av lärare i samhällskunskap", *Utbildning & Demokrati* 18 (1): 69–91.

- Ellis, Viv (2007), "Taking subject knowledge seriously: from professional knowledge recipes to complex conceptualizations of teacher development", *The Curriculum Journal* 18 (4): 447–262.
- Evens, Marie, Jan Elen, Charlotte Larmuseau & Fien Depaepe (2018), "Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education", *Teaching and Teacher Education* 75: 244–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>
- Garritz, Andoni (2013), "PCK for dummies", *Educación Química* 24 (2): 462–465.
- Gess-Newsome, Julie, Joseph A. Taylor, Janes Carlson, April L. Gardner, Christopher D. Wilson & Molly A.M. Stuhlsatz (2019), "Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement", *International Journal of Science Education*. Vol 41 (7): 944–963.
- Gess-Newsome, Julie (1999), "Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation", i J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (red), *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Jakobsson, Anders (2012), "Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering", *Pedagogisk forskning i Sverige* 17 (3–4): 152–170.
- Johansson, Jörgen (2017), "Samhällskunskap i den nya ämnesläraryrket – samhällskunskapens innehåll vid 14 lärosäten i Sverige", *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 7 (4): 1–27.
- Klapper, Leora, Annamaria Lusardi & Georgios A. Panos (2013), "Financial literacy and its consequences: Evidence from Russia during the financial crisis", *Journal of Banking and Finance* 37 (10): 3904–3923.
- Laney, James, D. (1997), "Economics for Elementary School Students Research-Supported Principles of Teaching and Learning that Guide Classroom Practice", i M. E. Haas och M. A. Laughlin (red), *Meeting the Standards: Social Studies Readings for K-6 Educators*. Washington D.C: National Council for the Social Studies.
- Lopus, Jane S. (2011), "A Challenging Assignment in Troubled Times: What Every First Year High School Economics Teacher Should Know", i M. C. Schug och W. C. Wood (red), *Teaching Economics in Troubled times: Theory and Practice for Secondary Social Studies*. New York and London: Routledge.
- Maman, Daniel & Zeev Rosenhek (2020), "Facing future uncertainties and risks through personal finance: conventions in financial education", *Journal of Cultural Economy* 13 (3): 303–317. <https://doi.org/10.1080/17530350.2019.1574865>
- Meyer, Jan. H. F., & Ray Land (2003), "Threshold concepts and troublesome knowledge (1): Linkages to ways of thinking and practising", i C. Rust (red.), *Improving Student Learning – ten years on*. Oxford: OCSLD.
- Modig, Niclas (2020), "What do economic scholars consider powerful economic knowledge of importance for people in their private and public lives? Implications for teaching and learning economics in social studies",

- Studies in Higher Education* 46 (11): 2200–2215. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716319>
- Modig, Niclas (2017), "Lärarstudenters ekonomididaktiska kunskapsutveckling i samhällskunskap", *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 7 (3): 23–45.
- Shulman, Lee S. (1986), "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher* 15 (2): 4–14.
- SKOLFS 2011:144, *Läroplan för gymnasieskolan*.
- Svanelid, Göran (2008), *10 spel om samhället – kunskapsspel för gymnasiet*. Stockholm: Sanoma utbildning AB.
- Van Driel, Jan H & Amanda Berry (2012), "Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge", *Educational Researcher*. Vol 41, ss 26–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>
- Vernersson, Folke (2000), "Teachers' Didactic Work: Compulsory School Teachers' Conceptions of Their Own Civics Teaching", *Citizenship, Social and Economics Education* 4 (1): 11–21. <https://doi.org/10.2304/csee.2000.4.1.11>