



Samhällskunskapsämnet och det kraftfulla kunnandet

Lärarstudenternas förståelse av ämneskunnande i samhällskunskap
och möjliggörande undervisnings-strategier

Johan Sandahl

Samhällskunskapsämnet och det kraftfulla kunnandet

Lärarstudenternas förståelse av ämneskunnande i samhällskunskap och möjliggörande undervisningsstrategier

Johan Sandahl

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik

johan.sandahl@hsd.su.se

Abstract: Lärarstudenter i samhällskunskap ska samtidigt lära sig sitt ämne och reflektera över vad det kunnande består i då de själva ska lära ut ämnet till elever. Tidigare forskning visar att studenter i liten utsträckning får ta del av det disciplinära kunnandet på ett systematiskt sätt, särskilt i början av sin utbildning. Detta projekt adresserar studenternas förståelse av ämnesinnehållet i samhällskunskap och de inslag som undervisningen måste adressera för att öka studenternas förståelse av disciplinärt kunnande. Utgångspunkten är det utbildningssociologiska begreppet "kraftfullt kunnande" (powerful knowledge, se Young, 2008) som använts för att stimulera studenternas reflektioner kring vad ett kunnande i samhällskunskap innebär. Projektet undersöker studenternas (n = 34) förförståelse som sedan använts för att designa undervisning inom ramen för studenternas ämnesdidaktiska utbildning. Eftertesterna visar att studenternas reflektioner utvecklas, men att undervisningsdesignen skapade nya problem i relation till kunskapsbegreppet.

Nyckelord: Lärarutbildning, lärarstudenter, samhällskunskap, kraftfullt kunnande, disciplinärt kunnande.

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2020:3

ISSN 2003-1688

© Johan Sandahl



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Innehållsförteckning

1. Introduktion	4
Syfte & frågeställningar	4
2. Tidigare forskning: Studenters lärande i ämnen	5
3. Teoretiska utgångspunkter: 'Powerful knowledge'	6
Ämnesdidaktiken och kunskapsfrågan.....	7
Powerful Knowledge	8
Vad är då kraftfull kunskap?	9
4. Metoder och tillvägagångssätt.....	11
Studiens deltagare och designen	11
Analys av studenternas svar	12
5. Delstudie 1: Studenternas förståelse av kraftfull kunskap	13
Förståelse 1: Kraftfull kunskap som generell kunskap	14
Förståelse 2: Kraftfull kunskap som specialiserad kunskap	15
Förståelse 3: Kraftfull kunskap som specialiserat vetande	16
Förståelse 4: Kraftfull kunskap som specialiserat kunnande.....	17
Sammanfattning av förförståelsen: trösklar	19
6. Delstudie 2: Undervisningsdesignen	21
7. Delstudie 3: Utvärdering av studenternas förståelse efter undervisningen	22
Sammanfattning av studenternas utveckling efter undervisningen.....	22
Kunskap som hierarki	22
Kunskap som helhet	23
8. Slutsatser och diskussion	24
Diskussion.....	25
Referenslista.....	27

1. Introduktion

Som universitetslektor i samhällskunskapsdidaktik möter jag varje år ämneslärarstudenter som läser sina första kurser i samhällskunskap på statsvetenskapliga institutionen. Min upplevelse är att de ofta är mycket upptagna med att lära sig ämnets stoff och i mycket liten utsträckning funderar över vad de lär sig. Lärarstudenter kan sägas ha ett dubbelt arbete i processen att lära sig sitt ämne. Dels ska de bli kunniga (generalister) i sitt ämne och lära sig ämnets epistemologiska grunder och dels behöver de reflektera över vad det ämnesspecifika kunnandet består av. Denna typ av kunskap, själva hantverket i att tänka och göra sitt ämne, är ofta implicit under ämnesstudierna (jfr Wineburg, 1991) – det explicita blir ämnets stoff och mer sällan det procedurella kunnandet, det vill säga att analysera och kritiskt granska i enlighet med ämnets epistemologi (s.k. syntaktisk kunskap, se Schwab, 1978), något som jag ser som en central del i ämnesdidaktiken (Sandahl, 2018; jfr Sandahl, 2015; Barton, 2017). Ämneslärarstudenter behöver alltså under sin lärarutbildning erbjudas möjligheter till metakognitiva reflektioner över vad kunnandet i ämnet innebär eftersom det blir en avgörande del i deras arbete som lärare där de ska lära ut både faktakunskaper och förmågor knutna till ämnet.

En grundläggande idé med projektet är att försöka identifiera viktiga aspekter som undervisningen måste adressera för att explicitgöra samhällsvetenskapens kunskap och som därmed öppnar upp studenternas reflektioner kring vad det är de lär sig. Utgångspunkten är att arbeta med Michael Youngs (2008; 2013; Young & Muller, 2013) begrepp '*powerful knowledge*' som ett sätt att explicitgöra vad det är samhällsvetare kan när de kan sitt ämne.

Syfte & frågeställningar

Syftet med projektet är att utveckla metoder för att få studenter att utveckla ett reflektivt förhållningssätt till det kunnande de utvecklar under sina ämnesstudier i samhällskunskap. Följande frågeställning står i fokus:

- Hur kan studenternas förförståelse beskrivas och vilka överväganden behöver undervisningen adressera?
- Vilka utmaningar och möjligheter uppstår i den ämnesdidaktiska undervisningen när studenter arbetar med '*powerful knowledge*' kring att explicitgöra kunskapsinnehållet i sina ämnesdisciplinära studier?

2. Tidigare forskning: Studenters lärande i ämnen

Att skapa en undervisning som möjliggör ett lärande i disciplinerna kan sägas vara en central fråga inom högskolepedagogiken (och också i ämnesdidaktiken). Specifik tidigare forskning kring samhällskunskap (eller mer brett social sciences) och lärarutbildning är bristfällig, men det finns övergripande forskning som handhar själva kärnproblematiken. Forskning visar att disciplinärt tänkande ofta är dåligt kommunicerat i lärandet, särskilt i kurser på grundnivå där generiska förmågor lyfts fram (jfr. Kandiko & Kinchin, 2013). Bandini et al. (2016) visar att disciplinärt tänkande tar fart först efter grundkurserna och utifrån sin studie av sociologistudenter visar de klara skillnader mellan noviser och mer utbildade studenter (och än mer hos alumnistudenter). Enwistle (2005) menar att dessa resultat bottnar i allt för detaljerade kursmål som förskjuter fokus mot detaljer snarare än det övergripande lärandemålet, det vill säga att lära sig tänka disciplinärt. Tidigare forskning tycks peka på en generell bild där ytligt lärande får ta allt för stor plats i högre utbildning (Rowland 2001; Enwistle, 2005). Frågan är då hur detta ska lösas.

Middendorff & Pace (2004) har utifrån den legendariska lärarutbildaren Lee Shulman (1987) beskrivit behovet av ett fokus på lärandet om lärandet i disciplinerna, det vill säga ett slags metakognitivt perspektiv på undervisningen där studenterna inte bara fokuserar på att lära in utan aktivt reflekterar över vad det lärandet innehåller. Middendorff och Pace (2004) föreslår här en process för att underlätta studenternas lärande i disciplinärt tänkande med tonvikt på högre kognitiva förmågor (i likhet med mycket annan amerikansk forskning är utbildningspsykologi dominerande i deras sätt att betrakta lärande, här i form av Blooms reviderade taxonomi, jfr Airasian et al., 2001). Processen sammanfattas i en modell kallad "Decoding the disciplines" och innehåller sju steg där studenter lär sig att övervinna sina problem med att lösa disciplinens problem med hjälp av experternas sätt att lösa problemet (jfr powerful knowledge). Tanken är att studenter genom expertkunskapen ska öva sin egen förmåga att använda dessa kunskaper. Middendorff & Pace (2004) visar dock på en generisk modell som inte innehåller specifika kunskaper från någon särskild disciplin. Liknande modeller har också arbetats fram inom ramen för "powerful knowledge". Kinchin (2016) lyfter till exempel fram liknande steg för att utveckla studenternas förmåga att tänka disciplinärt. Även här läggs en särskild tyngdvikt vid att praktiskt öva förmågorna, snarare än att få dem återberättade. Middendorff & Pace (2004) och

Kinchin (2016) visar dock på generiska modeller som inte innehåller specifika kunskaper från någon särskild disciplin.

Wineburg (1991) kan dock här användas som ett belysande exempel för att beskriva vad detta kan innebära i praktiken. I sina studier från historieämnet i amerikanska gymnasier använde Wineburg sig av så kallade "think-aloud protocols" för att kartlägga, beskriva och jämföra professionella historikers och studenters tänkande i deras arbete med historiska dokument och källor. Wineburg lät åtta professionella historiker och åtta studenter tänka högt när de tog sig an olika typer av historiska källor kopplade till amerikanska frihetskriget. Resultaten visade att historiker fokuserade på undertexten i den historiska källan (exempelvis författarens avsikter, syften och mål samt författarens dolda eller omedvetna avsikter). Detta var något som de professionella historikerna kunde göra utan att ha specifika innehållskunskaper om den tid som källorna var skrivna i, det vill säga det rörde sig om ett generellt, överförbart, disciplinärt kunnande. De högpresterande gymnasisterna som läst historia under flera år, lyckades inte alls lika bra som historikerna. De såg källan som historisk information, och gjorde inga försök att tolka undertexten. Historikernas källkritiska arbetssätt kan på det sättet ses som en förmåga som studenter måste tränas i för att förstå sammanhanget. Wineburg (1991) beskrev här viktiga ledord (sourcing-contextualization-corroboration) för att beskriva det professionella kunnande som måste övas i undervisningen.

Wineburgs (1991) slutsats att undervisningen måste bli mer övande och därmed ge studenter möjlighet att praktisera expertkunnandet stärks i andra studier. Knipe et al. (2018) lägger stor vikt vid laborationer (i NO-ämnena) och van Heerden et al. (2017) på skrivandet i mer samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen. Van Heerden et al. (2017) parar också samman återkopplingens funktion och vikt för att utveckla studenternas förmåga till disciplinärt tänkande. Detta ligger helt i linje med de modeller som Kinchin (2016) och Middendorff & Pace (2004) föreslår i sina respektive förslag.

3. Teoretiska utgångspunkter: 'Powerful knowledge'

Syftet med detta projekt är att undersöka studenters förförståelse av vad kunskap i samhällskunskap innebär och utifrån denna analys planera och genomföra en undervisning som kan hjälpa studenterna att utveckla sin förståelse. Utgångspunkten

är Michael Youngs begrepp *powerful knowledge* som presenteras nedan.

Ämnesdidaktiken och kunskapsfrågan

Ett ämne existerar såväl på akademisk nivå som på skolnivå och behöver inte vara identiska i sin uppbyggnad, men bär till stora delar gemensamma drag. I samhällskunskapens fall är frågan dessutom särskilt komplicerad eftersom ämnet i sig är tvärvetenskapligt bestående av (minst) tre olika discipliner med olika metodologiska och teoretiska utgångspunkter: statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi (Larsson, 2011). Den akademiska disciplinen utvecklas dock av *interna* vetenskapliga mål och kunskaperna förvaltas av de olika ämnenas institutioner på universiteten i det som kallas ”communities of inquiry” eller ”epistemic communities” (Dewey, 1999; Young & Muller, 2013). Till skillnad från discipliner förvaltas skolämnen delvis av våra folkvalda som skriver läroplaner med *externa* mål såsom demokrati eller hållbar utveckling (Husbands, Kitson & Pendry, 2003; jfr Biesta, 2011). Av den anledningen blir skolämnet samhällskunskap inte detsamma som de akademiska disciplinerna, utan innehåller samhällseliga mål bortom ämnet och kan ses som en slags kompromissprodukt där vetenskapsämnets perspektiv finns vid sidan av samhällseliga behov, exempelvis socialiserande mål som mänskliga rättigheter och demokrati.

Ämnesdidaktiken diskuterar och problematiserar hur ämnen utvecklas i såväl akademi som skola, men har ett särskilt intresse för skolans ämnesundervisning. Ämnesdidaktiken brukar beskrivas som en ny disciplin som befinner sig mellan det vetenskapliga ämnet och pedagogiken (Ongstad, 2006) och intresserar för en bred uppsättning frågor som har med undervisning i skolan och universitet/högskola att göra. I nordisk mening brukar följande definition användas:

Ämnesdidaktik är reflektioner över vad ett ämne (norska, historia, engelska, matematik, musik, samhällskunskap etc.) är i förhållande till vad det *kunde* eller *borde* vara i skola, samhälle, akademi och professionsutbildningar. [...] Ämnesdidaktiken intresserar sig i ett brett perspektiv för förhållandet *mellan* ämnets teori och praxis och den strävar efter att utveckla ämnets *om* praxis och om dess samhällskritiska element och strävar mot att utveckla förändringskompetens genom forskning och undervisning. (Ewald, 2007, s. 101; jfr Ongstad, 2006, s. 33)

Relationen *är-kan-bör* är viktig i sammanhanget. Ämnesdidaktiker intresserar sig för

hur ämnet undervisas (är) och hur det kan och också bör undervisas. För geografiämnets del kan det handla om direkta klassrumsfrågor där elevers förståelse av samhällsbegrepp undersöks eller vetenskapsämnets kunskap lyfts fram (se t.ex. Lundholm & Davies, 2013), men också mer kritiska metaperspektiv på vad samhällsundervisningen ger för bild av samhället genom sitt innehållsval och läroplanskoder (se t.ex. Englund, 2005). Samhällskunskapsdidaktik har beskrivits som underutvecklat i en nordisk kontext (Johnsson Harrie, 2011; jfr. Sandahl, 2018), men det finns en växande litteratur i de nordiska länderna.

Powerful Knowledge

Michael Young (2008a; 2008b; 2009) tillhör en kritisk tradition inom utbildningssociologin som studerat skolan som maktinstitution. Perspektivet har varit att den kunskap som skolan förmedlat är elitens kunskap ("knowledge of the powerful") – bestämd och traderad för att bibehålla de styrandes makt genom att avgöra vad som är elitens kunskap. Genom åren har Young kommit att ifrågasätta en del av dessa slutsatser och istället vänt på perspektiven: kanske är det också så att kunskapen i sig är kraftfull – en "powerful knowledge". I sina senare arbeten har Young (2013; 2015; och Young & Muller, 2013) pläderat för att utbildningsforskare måste ta större ansvar för kunskaperna i skolan snarare än att bara kritisera institutionerna – det är i Youngs (2008a) termer hög tid att återupprätta kunskapen.

Young (2008b; 2013; jfr Young & Muller, 2013) spårar den kraftfulla kunskapen i de akademiska disciplinerna där kunskapen förädlats i vad han kallar "epistemiska gemenskaper". Dessa kunskaper, såväl procedurella som substantiella, produceras inom ramen för de vetenskapliga disciplinerna och har ett betydligt större förklaringsvärde och precision än vardagskunskap som producerats i andra sociala kontexter (Young, 2009). Det mest uppenbara exemplet är naturvetenskapernas förklaringsmodeller för att beskriva naturfenomen – till exempel naturgeografins förklaringar vad gäller exogena och endogena processer där vardagsspråket inte har samma möjlighet att förklara sådana skeenden (jfr Bernstein, 1999). Denna typ av kraftfull kunskap, exempelvis teoretiska förståelser och begreppsliggörande, återfinns också inom samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner, men är inte lika utforskade (se t.ex. Goertz, 2006).

Kraftfulla kunskaper i ämnen produceras alltså på universitetets och högskolornas institutioner. Även om skolämnet inte är identiskt med

universitetsämnet är Youngs (2008b; Young & Muller, 2013) poäng att denna kraftfulla kunskap är något som alla elever har rätt till och som därför behöver kunskapen vara en del av såväl läroplan som klassrumspraktik. I förlängningen är det en fråga om demokrati då eleverna bara kan få denna kunskap i den offentliga skolan. Young (Young & Muller, 2013) ser ingen principiell skillnad mellan skolämne och akademiskt ämne och menar att de vetenskapliga kunskaperna alltid har företräde. Utifrån tidigare diskussion om skillnaden mellan skolämne och akademisk disciplin diskuterar inte Young de legitimitetsanspråk som skolämnet innehåller och som av nödvändighet innebär vidare frågor om vad kunskaperna ska användas till, det vill säga ämnets externa mål (jfr Biesta, 2011).

I skolsammanhang har Young (2015) uppmanat ämnesdidaktiker att utforska vad som kan vara kraftfulla kunskaper som elever behöver ha med sig för att kvalificera sitt tänkande. Inom framförallt geografididaktik har ett relativt stort arbete påbörjats (Lambert, 2011; Biddulph & Lambert, 2017; Roberts, 2013; 2014), men många andra discipliner och skolämnen har initierat diskussioner (Counsell, 2011; Nordgren, 2017).

Vad är då kraftfull kunskap?

Young (Young & Muller, 2013; Young & Lambert, 2014) har ägnat stor kraft åt att försöka sammanfatta vad som kännetecknar powerful knowledge. Lambert (2014, s. 7) sammanfattar beskrivningen i kontrast till vardagskunskaper som:

- Evidensbaserad
- Abstrakt och teoretisk
- Del av ett systemtänkande
- Dynamisk och under utveckling
- Föränderlig (men stabil)
- Testad och prövbar
- Ofta kontraintuitiv
- Existerar bortom erfarenheter
- Disciplinbaserad (epistemiska gemenskaper)

Traditionen kring powerful knowledge har kritiserats för att i allt för stor utsträckning

intressera sig för epistemologiska och ontologiska diskussioner kring kunskap, det vill säga vad kunskap är och vad som legitimerar den (Maude, 2016; 2017), snarare än att beskriva vad kunskapen egentligen består av. Olika kunskapstyper har istället diskuterats i andra sammanhang, exempelvis inom kognitiv pedagogik där Benjamin Blooms taxonomi varit dominerande (Anderson, 1994). Blooms kunskapstyper har beskrivits i termer av "low order thinking" och "high order thinking" för att urskilja nivåer i elevers kunskaper – särskilt skilja mellan fakta och förmåga. Utgångspunkten i denna text utgår istället från den så kallade praktikvändningen (Schatzki, 2001; Carlgren, 2015; Carlgren et al, 2015) där fakta och förmåga ses som en oskiljbar helhet; ett perspektiv som belyser kunskapens inneboende komplexitet bestående av teori och praktik. Carlgren (2015) beskriver heuristiskt dessa delar som vetande (propositionell kunskap) och görande (praktisk kunskap); tillsammans utgör de vad som kan kallas ett kunnande. Rådande ämnes- och kursplaner i geografi för grundskola och gymnasium uppvisar dessa två kunskapsaspekter i termer av "kunskap om" och "förmåga att" (Skolverket, 2011).

I detta projekt ses kunskap, i likhet med praktikvändningens perspektiv ovan (Carlgren, 2015), som en helhet, det vill säga att fakta och förmåga inte går att skilja åt när vi diskuterar vad det innebär att kunna ett ämne. Av heuristiska skäl kan vi dock urskilja särskilda kvaliteter i detta kunnande som kan diskuteras i termer av kunskaper (fakta) och förmågor. I min egen ämnesdidaktiska forskning är denna diskussion central och uttrycks i termer av första och andra ordningens kunskaper eller innehållskunskaper och tankeredskap (Sandahl, 2015a; 2015b). Ursprunget kan spåras till en kognitiv och angloamerikans tradition som var kritisk till skolans fokus från stoffkunskaper och vill sätta mer ljus på en mer förmågeorienterad kunskap i historieämnet (Lee, 2005; Seixas & Peck, 2004; jfr Bertram, 2012). Kritiken mot skolans undervisning var att det fanns många verktyg för att komma ihåg historia, men att det saknades redskap för att tänka historia (Lee, 2005; Ashby, Lee & Dickinson, 1995). Dessa två nivåer kom att benämnas som första och andra ordningens begrepp (first and second order concepts, se Lee, 2005). Första ordningens begrepp (first order concepts) är ämnets innehållsliga sida i form av termer och begrepp – både enkla, exempelvis kung, och mer sammansatta begrepp som globalisering. Innehållskunskaperna är mycket viktiga för ett ämneskunnande, men inte tillräckliga. För att ett ämneskunnande ska kunna utvecklas krävs ämnets tankeredskap, eller andra ordningens begrepp. Tankeredskapen är inte specifika för ett visst stoff utan är

organiserande begrepp som utgör hjärtat av ämnets sätt att tänka. I historia är det de disciplinära redskap som historiker arbetar med när de organiserar, analyserar och kritiskt granskar ämnesrelevanta frågor. Analys och kritisk granskning är förmågor som alla forskare använder, men de betyder mycket olika saker i varje ämne. För historia är kausalitet, historiska belägg, historiskt perspektivtagande och kontinuitet och förändring exempel på sådana begrepp. I historia har just dessa begrepp beskrivits som "powerful knowledge" (Counsell, 2011).

I mitt eget avhandlingsarbete (Sandahl, 2015a; 2015b)) utforskade jag liknande begrepp för samhällskunskapsämnet där jag diskuterade sex tankeredskap centrala för samhällskunskapsämnet: samhällsvetenskapliga belägg, kausalitet, abstraktioner, jämförelse och kontrastering, perspektivtagande och normativa dimensioner. Vi kan heuristiskt skilja dessa från ren (och memorerbar) fakta i och med att de innefattar ett görande. Det kan dock återigen påpekas att görandet alltid innehåller fakta, det vill säga det är inte möjligt att göra kausala analyser utan något att analysera.

4. Metoder och tillvägagångssätt

Syftet med detta projekt är att undersöka studenternas förförståelse av kunskap i relation till samhällskunskapsämnet, använda denna för planering av undervisning samt utvärdera huruvida deras förståelse ökar efter undervisningen och på vilket sätt.

Studiens deltagare och designen

Studien genomfördes i en kurs under namnet samhällskunskapsdidaktik som gick under studenternas första och andra termin på lärarutbildningen. De allra flesta av studenterna har inte läst kurser tidigare och ämnesstudierna är den första gången de möter ett disciplinärt innehåll. Gruppen bestod av 34 studenter som alla gav sitt medgivande till att använda deras svar i forsknings- och utvecklingssyfte. Designen av undervisningen följde en på förhand uppställd plan för tillämpning:

1. Introduktionstillfällena (november/december 2018). Powerful knowledge introduceras och diskuteras. Studenterna skriver en kortare reflektionstext om hur de tolkar begreppet och vad de ser som "powerful knowledge" i samhällskunskapsämnet,
2. Analys av studenternas svar (mars 2019) utifrån en fenomenografisk analys av

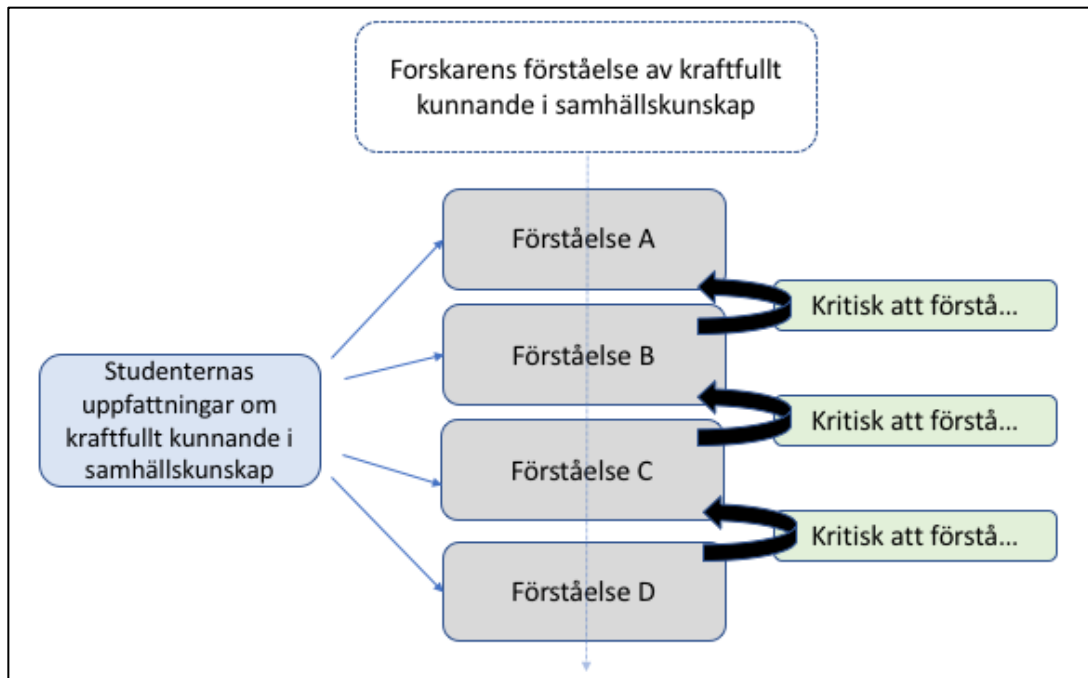
studenternas förståelse (Dahlgren & Johansson, 2014; Pang, 2003).

3. Undervisningsdesign för kursdel i mars/april (mars 2019), byggd på analysen av svaren för att adressera deras förståelse av powerful knowledge i samhällskunskap.
4. Eftertest (april 2019)
5. Analys av hur väl undervisningen slog ut (hösten 2020) utifrån samma analysmodell som i steg 2.

Analys av studenternas svar

Kodningen inspirerades av fenomenografi (Dahlgren & Johansson, 2014) där det primära intresset är att identifiera vad som krävs för att gå från en (lägre) förståelse till en annan (högre). I den analys som görs av de 34 studentsvaren i detta arbete kommer studenternas förståelse att ses som en helhet i likhet med fenomenografisk analys och fokus kommer att ligga på de trösklar som skiljer de olika kvaliteterna åt, det vill säga vad studenterna behöver förstå för att röra sig upp till en högre förståelse. På det viset kan vi diskutera hur undervisningen måste möta elevernas förförståelse och lära dem det som är centralt i förhållande till fenomenet (Dahlgren & Johansson, 2014). Den allra högsta förståelsen, den som liknar den vetenskapliga förståelsen, behöver inte återfinnas i studenternas svar men kan ändå diskuteras utifrån forskarens ämnesförståelse. Den högsta förståelsenivån utgår från tidigare beskrivningar i teoriavsnittet där kraftfull kunskap ses som *specialiserad* och att den innefattar en integrerad och relationell kunskapssyn – det vill säga det som Carlgren (2015) refererar till som *kunnande*.

På det sättet kan denna högsta förståelse användas som en slags referens i den hierarkiska kategoriseringen av materialet i en *abduktiv process* (jfr Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 55-57, 159). Analysen av trösklarna (det som är kritiskt att förstå för att gå till en högre förståelse) blir avgörande för hur undervisningen ska designas: för att möta studenternas förförståelse. I figur 1, nedan, illustreras kodningsförfarandet.



Figur 1: Kodningsschema enligt fenomenografin. Spännvidden i studenternas svar kategoriseras utifrån de kvaliteter som framkommer i datamaterialet. Fokus ligger dock på de kritiska aspekter, eller trösklar, som studenterna måste övervinna för att deras svar ska kännetecknas av kvaliteten som återfinns i kategorin ovan. Forskarens förståelse av fenomenet används för att förstå och koda svaren i en abduktiv process.

I följande del utvärderas inte hur studenterna uppfattat undervisningen utan hur deras förståelse utvecklats från förtestet till efter deras tentamenskrivning. Materialet som analysen av studenterna bygger på är således skriftligt material som samlats in under projektets gång. Texten i analyskapitlen är disponerad som följer:

Analys av studenternas förförståelse av kraftfull kunskap (kap 5)

Designinslag i undervisningen utifrån de kritiska aspekterna i analysen i kap 5 (kap 6)

Analys av studenternas förståelse av kraftfull kunskap efter undervisningen (kap 7)

5. Delstudie 1: Studenternas förståelse av kraftfull kunskap

Datamaterialet visar att förståelsen för vad kraftfull kunskap är, varierar bland de 34 studenterna. En övergripande tendens är att studenterna har svårt att skilja mellan specialiserad och generell kunskap, det vill säga mellan vardagskunskaper härrörda ur erfarenhet och kunskap genererad av disciplinerna. Denna typ av övergripande syn är påtaglig i materialet, men sett från ett fenomenografiskt perspektiv är det möjligt att urskilja olika typer av förståelser, alltså variation, i materialet. I det följande kapitlet

kommer fyra olika kategorier att beskrivas. Kategorierna beskrivs med den lägsta formen av förståelsen först och den högsta sist.

Förståelse 1: Kraftfull kunskap som generell kunskap

Uppvisandet av förståelsen på denna nivå är alltså dominerande i materialet och kan beskrivas som en generell kunskap ”om samhället”. Kunskapen är inte specialiserad utifrån disciplinerna utan refererar till allmänbildning. Två studenter visar prov på denna typ av förståelse:

Det finns mycket jag anser att det är viktig inom samhällskunskapsämnet då det är ett brett ämne. Jag anser även att eleverna bör få rätt kunskaper om sex och samlevnad, konsument- och trafikfrågor samt riskerna med tobak, alkohol, narkotika och andra droger, då detta i vårt moderna samhälle är aktuella frågor och problem som bland annat rör unga. (S24)

[F]örbereda ungdomarna för det praktiska livet ute i samhället. För att göra detta, och om jag ska relatera till mig själv och vad jag hade önskat sett mer av i min skolgång, så tror jag att det är viktigt att man pratar om landets politik, sociala och miljömässiga förhållanden. [...] Att kunna detta, eller som jag skulle vilja kalla det – allmänbildning, kommer göra så att eleverna enklare kommer kunna delta i samhällsdiskussioner och därmed klara sig ute i samhället. (S8)

Kunskapen är alltså praktisk, men samtidigt inte bara instrumentell. Kunskaperna ska användas till något reellt, det vill säga ”klara sig ute i samhället”, eller som i det första exemplet (S24) mycket konkreta samhällsfenomen, men den bygger till synes på kunskap om samhällslivet utifrån ett erfarenhetsperspektiv. Det särskilda kraftfulla är inte disciplinens kunskap utan att förstå verkligheten så som studenterna föreställer sig den. Samtidigt är kunskaperna inte bara en mängd fakta utan också kopplat till förmågor. En student beskriver till exempel källkritiken som en sådan förmåga:

Men något av det som jag ser som viktigast är ändå källkritiken. Källkritik kanske inte bara ur den aspekten att man inte alltid kan lita på wikipedia utan också att man måste vara kritisk gentemot andra människor. (S4)

Källkritiken skulle kunna beskrivas som en följd av ett disciplinärt och specialiserat kunnande, men blir här enbart beskrivet som en generell kunskap, att ifrågasätta källor

och vara kritisk till andra människor. Exakt vad kritiken består av, till exempel perspektivtagande (jfr. Case, 2005; 2006) framgår inte av denna förståelse. Än tydligare blir den generella kunskapen i termer av hur studenten anser att den kan påverka eleverna i deras liv som medborgare. Studenten nedan (S14) tillskriver kunskapen en stor potential för elevernas självförtroende och tilltro till sig själva som politiska varelser, men konkretiserar inte vilken form av kunskap det handlar om eller var den kommer ifrån:

Att ha självförtroende i rollen som både elev och samhällsmedborgare är inte bara en effekt av att ha makten över sin kunskap, det korrelerar även med den makten. Kort sagt: ju mer kraftfull kunskap, desto mer makt och ju mer makt, desto bättre självförtroende, och ju bättre självförtroende, desto mer kraftfull kunskap. Tilliten till den egna förmågan är också det som gör människor benägna och villiga att delta i och utveckla samhället, och en medborgarbildning där den inte görs betydande tror jag förlorar sitt syfte (S14)

Sammanfattningsvis kan förståelsen i denna kategori alltså beskrivas som en syn på kraftfull kunskap som generell kunskap om samhället omkring oss. Den är inte specialiserad utan härrör ifrån kunskap som primärt kan sägas vara erfarenhetsbaserad.

Förståelse 2: Kraftfull kunskap som specialiserad kunskap

Uppvisandet av förståelsen på denna nivå skiljer sig från den föregående genom sitt fokus på att den kraftfulla kunskapen i samhällskunskap bygger på disciplinär kunskap, eller specialiserad kunskap som inte primärt bygger på erfarenheter. Studenten nedan (S28) beskriver sin förståelse utifrån samhällskunskapsämnets mångvetenskapliga sida:

Samhällskunskap består av två delar: samhälle och kunskap. Samhällsvetenskap är dock inte en egen vetenskap, så för att få en övergripande kunskap om samhället krävs perspektiv från flera vetenskapliga discipliner. (S28)

Studenterna är i början av sina samhällsvetenskapliga studier och har ännu inte mött alla disciplinerna utan enbart statsvetenskap (nationalekonomi och sociologi kommer först i termin två). Trots detta är det flera av studenterna som försöker bena i vad det är för olika områden som kan kännetecknas som kraftfull kunskap i samhällskunskap.

Studenten nedan (S34) tar sig an att beskriva de olika ämnenas karaktär och perspektiv:

Samhällskunskap är ett ämne som består av olika inriktningar. Ämnets disciplinära karaktär grundar sin på olika ämnesområden, såsom ekonomi, juridik, statsvetenskap och sociologi. Ekonomiska delar som omfattar läran om privatekonomi och allmänna intäkter och utgifter, såsom hur kapital bör hanteras till att betala av privata utgifter. Bankers ansvar och allt som har med ekonomisk stabilitet att göra. Sedan handlar juridik om de regler och lagar som finns i vårt samhälle och hur dom har lyckats tillämpa sig in i samhället. Statsvetenskap innebär funktionen av hur den svenska politiken fungerar i dagsläget. Sedan har man ämnesområdet sociologi, som förklarar hur människor fungerar i grupp och individnivå. Ett samhälle definieras av individer som lever tillsammans på ett organiserat och varierat sätt. (S34)

Sammantaget karaktäriseras alltså denna förståelse av att det kraftfulla kunnandet är specialiserat och att varje disciplin inom ämnet bidrar med viktiga infallsvinklar och perspektiv på samhällets olika funktioner. Perspektivet ger sig dock inte in på hur kunskaperna kan karaktäriseras i termer av substantiella och procedurella kunskaper (eller fakta/förmåga).

Förståelse 3: Kraftfull kunskap som specialiserat vetande

Uppvisandet av förståelsen på denna nivå skiljer sig från föregående genom att kunskapen inte bara är specialiserad utan går också in på vilken form av kunskaper som kännetecknar denna specialiserade kunskap. Studenterna har ännu inte haft någon undervisning om kunskapens ontologi och epistemologi inom sin lärarutbildning och många av utsagorna präglas av en syn på att kunskapen är hierarkisk, det vill säga att den först och främst består av faktakunskaper eller propositionell kunskap, det som Carlgren (2015) benämner som vetande. Förståelsen kan illustreras genom följande studentcitat:

Demokrati och andra styrelseskick eftersom att det är viktigt att inte bara förstå hur vårt samhälle ser ut [...] Lagen och rättssystemen för att förstå hur man ska agera enligt de gränser vi dragit för normalt acceptabelt beteende, men kanske viktigast är att veta vilka lagliga rättigheter man har gentemot både staten och individer. Till sist anser jag att det är viktigast att lära sig det universella mänskliga rättigheter för att förstå/inse när ens medfödda frihet inskränks och för att veta vad som är att begränsa andras friheter och

rättigheter. (S28)

Studenten använder demokrati och mänskliga rättigheter som ett exempel i argumentationen och pekar på vikten att ”lära sig”, men exemplen rör egentligen bara propositionell kunskap i form av att kunna lagar, rättssystem och rättighetskatalogen som den är uttryckt i de mänskliga rättigheterna. Den kraftfulla kunskapen är specialiserad, men studenten uppvisar en förståelse att den kunskapen är ett antal ämnesområden som eleverna ska lära sig. Ett liknande sätt att se på kunskap uppvisar studenten nedan, dock med ett annat exempel:

Vidare tycker jag att det är otroligt viktigt att man lägger fokus på internationella organisationer och relationer så som EU, vi lever i globaliseringens tid. Det kan vara otroligt frustrerande när ett land agerar på ett visst sätt i en speciell situation, men med rätt kunskap om hur internationella organisationer sätter stopp för vissa saker men samtidigt ger möjligheter till andra saker får man möjlighet till en djupare förståelse. (S4)

Att förstå samtiden och dess komplexa problem (såsom internationella relationer) är alltså viktig för skolans elever och den kunskapen går primärt att hämta från exempelvis statsvetenskapen, men den innehåller egentligen ingen förmåga (eller ”görande”) utan det gäller att eleverna får ”rätt kunskap”. Förståelsen på denna nivå innehåller med andra ord inte en integrerad och relationell syn på kunskap.

Förståelse 4: Kraftfull kunskap som specialiserat kunnande

Den högsta förståelsenivån skiljer sig från föregående genom att den både är specialiserad och att den innefattar en integrerad och relationell kunskapssyn. Många gånger kan den uttryckas som hierarkisk, det vill säga att fakta kommer före förmåga i meningar som ”robust faktagrund att stå på” (S6), men likväl är det en syn att kraftfull kunskap bygger på såväl fakta som förmåga, det vill säga det som Carlgren (2015) beskriver som ett kunnande. Många gånger är det en aning trevande i försöken att förstå detta. Studenten nedan uppvisar en sådan tveksamhet i sitt eget sökande efter förståelse:

Även om *vad* som ska läras ut enligt ämnesplanen (dvs det centrala innehållet och målen), skrivs ut som separata punkter i ämnesplanen så tycker jag att de ska ses på som olika komponenter som tillsammans bildar en större enhet. Varje punkt uppfyller sitt syfte

endast tillsammans med övriga punkter. Vad har exempelvis kunskaper för nytta hos eleverna om de saknar förmåga att analysera dem eller kunna se orsaker och samband? Kanske är det när denna helhet uppnås som *"kraftfull kunskap"* uppstår? (S36)

Studenten diskuterar här hur fakta och förmåga hör samman och att de är beroende av varandra – att delarna blir till en större helhet. Andra studenter är mer säkra på vad de ser som specialiserat vetande. Studentcitaten nedan visar upp en djupare förståelse och en större självklarhet i sina positioner:

Jag tror att mycket handlar om att utveckla ett sätt att tänka på snarare än att lära sig faktakunskaper [...] Olika delar av samhällskunskapen kräver olika typer av synsätt: sociologin har sina begrepp som förklarar, statsvetenskapen har sina och nationalekonomin har sina. Dessa olika begrepp, som kan innefatta så otroligt mycket, är viktiga pusselbitar att ge eleverna. (S7)

Att arbeta med en samhällsvetenskaplig analysmodell som grundar sig på Orsaker - Åtgärder - Konsekvenser och även situationer. Utifrån denna modell vill jag vissa att eleverna kan arbeta med orsaker bakom problemet och konsekvenserna. Genom analysmodellen kan eleverna förstå olika problem såsom politiska, social och ekonomiska. Varför jag valde denna modell är på grund av att eleverna ska kunna förstå orsaker och konsekvenser bakom olika händelse och vad man kan göra för detta, vilka lösningar det finns. (S9)

Genom att tillämpa detta [perspektivtagande, analysförmåga, kritiskt tänkande, jämförande] öppnas möjligheten upp att för en tydligare uppfattning om hur exempelvis Sverige fungerar genom att jämföra det med en helt annan nation. Detta blir också otroligt viktigt att bemästra i den värld som vi befinner oss idag, som är ännu mer sammanlänkad än förut, med en exponentiell grad av globalisering och ett ökat ömsesidigt beroende. Denna kritiska, jämförande och analyserande metod anser jag är en extremt kraftfull kunskap som kommer att ge eleverna möjligheten att förstå vårt samhälle. Kunna förstå varför vårt samhälle ser ut som det gör. Och hur de tillsammans kommer kunna ta sig an utmaningar och forma samhället i den riktning som samhället behöver. Det är därför skolan är så viktig, och framförallt samhällskunskapen (S6)

De tre citaten visar tydligt på en förståelse att kraftfull kunskap bygger på såväl substantiell kunskap som procedurell kunskap och att de är sammanflätade med varandra. S9 och S6 ger också exempel från kurslitteraturen (Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2015) när de konkretiserar vilka typer av tankeredskap (procedurella

begrepp) som blir särskilt viktiga. En av studenterna uttrycker denna förståelse i en serie frågor som hen menar är det som eleven behöver lära sig:

Hur ser makten ut? Från en tonåring i Värnamo till styrelserummen hos de stora bankerna. Vilka strukturer och institutioner ligger bakom att en ung flykting tvingas tillbaka till ett krigshärjat land och att en förälders arbetsgivare väljer att flytta produktionen till ett annat land? Varför blir det krig? Måste det bli krig? Borde jag protestera och hur ska det i så fall gå till? Eller ska jag i själva verket själv delta? För att veta vilken plats man har här i världen och var man vill ta sig gäller det att veta vilka barriärer som finns och hur man korsar dem. För samhällets bästa. (S20)

Studenten blir inte lika konkret i sina svar, men vecklar ut samhällskunskapsämnet i en serie undersökande frågor, vilket också visar på en förståelse för de olika kunskapstyperna. Ingen av frågorna kan besvaras enbart med hjälp av fakta utan kräver en särskild kompetens bestående av såväl fakta som förmåga.

Sammanfattning av förförståelsen: trösklar

De 34 studentsvaren uppvisar alltså en variation hur de förstår fenomenet ”kraftfullt kunnande i samhällskunskap. Den *första* och lägsta förståelsen ser kunskapen som en generell kunskap ”om samhället”, den *andra* förståelsen ser kunskapen som specialiserad kunskap, men innefattar inte ett egentligt kunskapsinnehåll. Den *tredje* förståelsen ser kunskapen som specialiserad, men primärt som ett kunskapsinnehåll, det vill säga propositionella kunskaper som kan ”läras in”. Den *fjärde* och sista förståelsen ser kunskapen som bestående av såväl fakta som förmåga – varav många ser den som integrerad.

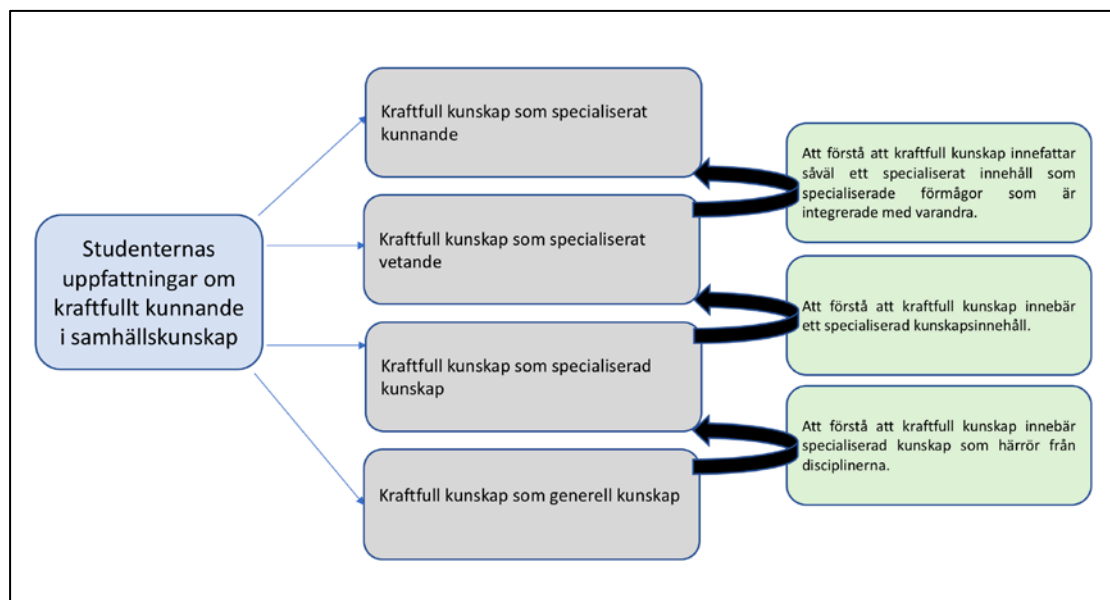
Med denna bild kan vi rikta intresset mot hur studenternas förståelse kan utvecklas och vad det är undervisningen behöver adressera, det vill säga det som kan kallas kritiska aspekter (Pang, 2003) eller ”trösklar” (Myer & Land, 2005). Trösklarna innehåller det studenterna behöver behärska för att kunna ta sig till nästa nivå och det som undervisningen därför behöver ägna särskild uppmärksamhet. De kritiska aspekterna i detta fall kan sammanfattas som följer:

1. För att röra sig från den första förståelsen till den andra är det kritiskt att studenterna förstår att det finns en skillnad mellan vardagskunskaper (som är erfarenhetsbaserade) och specialiserad kunskap (som är

kumulativ, aggregerad, granskad och systematiserad).

2. För att röra sig från den andra till tredje förståelsen är det kritiskt för studenterna förstår att den specialiserade kunskapen inte bara är specialiserad utan också innehåller ett kunskapsinnehåll som kommer från de epistemiska gemenskaperna, dvs. de disciplinära ämnenas gemensamma kunskapsbyggare.
3. För att röra sig från den tredje till den fjärde förståelsen är det kritiskt att studenterna förstår att detta kunskapsinnehåll inte enbart består av propositionell kunskap utan såväl fakta som förmågor (och att dessa är integrerade).

Trösklarna kan illustreras på följande sätt:



Figur 2: Kategorierna och relationen dem emellan. Det mest centrala i den fenomenografiska analysen är att beskriva vad som krävs för att röra sig mellan de olika nivåerna, alltså att bestämma vad som är de kritiska studenterna behöver lära sig. Denna används senare till att designa undervisning som adresserar de kritiska aspekterna. De kritiska aspekterna är markerade i de gröna rutorna.

Utifrån analysen kan vi därmed ta fram det som undervisningen måste behandla för att öka deras förståelse av vad kraftfull kunskap innebär i samhällskunskapsämnet. De kritiska aspekterna är med andra ord grunden för den undervisningsdesign som läraren kan skapa för att öka studenternas lärande.

6. Delstudie 2: Undervisningsdesignen

För att öka studenternas förståelse användes analysen för att lägga tyngdpunkt på tre aspekter av vad som kan utgöra ämnets kraftfulla kunnande. Dessa var:

1. Ett inslag där studenterna i genomgångar och övningar fick diskutera och reflektera vad som skiljer olika kunskapsformer: exempelvis vardagskunskaper samt generell och specialiserad vetenskaplig kunskap.
2. Ett inslag som i genomgångar och övningar adresserade olika typer av kunskap i samhällskunskap. Det handlade bland annat om samhällskunskapens mångvetenskapliga karaktär, om dess kunskapsområden (ekonomi, politik, juridik, sociala förhållanden) och kunskapstyper (utifrån styrdokumentens lydelser ”kunskap om” och ”förmåga att”). Bloom (Anderson, 1994; Airasian et al, 2001) och Hirst (Carlgren, 2015) användes som två exempel för att angripa kunskapsfrågan.
3. Ett inslag som i genomgångar och övningar diskuterade förhållandet mellan substantiell och procedurell kunskap.

Den första punkten kom att ta minst anspråk i tid i designen av undervisningen. Då ”kraftfullt kunnande” inte är det enda som kursen handlar om – den adresserar också viktiga frågor om aktivt medborgarskap som inte faller under Youngs (2008) begrepp (tvärtom ställer den frågan på ända då disciplinär kunskap i själva verket inte kan svara på allt, jfr. Biesta, 2011) kom den första punkten att återkomma i slutet av kursen. De två andra punkterna blev det mest dominerande spåret under kursen där vi diskuterade och resonerade kring kunskapstyper. Min upplevelse var att det inte var särskilt svårt för studenterna att snabbt röra sig upp till den högsta förståelsenivån, det vill säga att komma fram till att kunskap består av både fakta och förmåga. Den stora utmaningen var snarare att många studenter ser kunnandet som oerhört hierarkiskt, det vill säga att eleverna i skolan först måste få en rejäl dos fakta i form av förmedling och sedan ta sig an analyserande uppgifter.

Undervisningen kom därför att adressera denna fråga i stor utsträckning genom att de studenterna själva fick genomföra övningar där kunskapstyperna är integrerade. Det gjordes genom att de fick testa ett fall som jag själv designade. Fallet handlade

om krisen i Ukraina och arbetade med både förmåga och fakta samtidigt. Efter att de genomfört fallet diskuterade och resonerade vi vad som krävs av oss lärare för att skapa en undervisning med denna kunskapsstyp. Det blev alltså inte bara en föreläsning utifrån abstrakta begrepp och epistemologiska diskurser utan ett praktiskt exempel.

7. Delstudie 3: Utvärdering av studenternas förståelse efter undervisningen

Den genomförda undervisningen såg jag som lyckad utifrån studenternas reaktioner, men huruvida deras förståelse utvecklats eller inte hade jag mindre empiriskt belägg för. För att undersöka detta närmare var en av tentamensfrågorna inriktade mot just kunskapsfrågan och studenterna fick i uppdrag att relatera det till den tidigare reflektionen kring kraftfullt kunnande. Samtliga studenter som gett forskningsmedgivande skrev och lämnade in tentamen på Mondo. Nedan finns några preliminära slutsatser kring hur deras förståelse utvecklats i relation till förförståelsetestet.

Sammanfattning av studenternas utveckling efter undervisningen

De 34 studentsvaren i examinationsuppgiften visar att förståelsen hos studenterna ökar jämfört med förförståelsetestet och att förståelsen dominerades av att kraftfullt kunnande utgörs av ett specialiserat kunnande där kunskapen består av fakta, såväl som förmåga. En analys av svaren visar dock att det överlag går att dela in studenternas förståelse i två kategorier: 1) en förståelse som ser kunnandet som hierarkiskt (som Bloom) och 2) en förståelse som ser kunskapen som integrerad (som Hirst). Nedan återfinns några exempel, på studentsvar i de två kategorierna:

Kunskap som hierarki

Enligt Blooms taxonomi är följande steg high-order-thinking och är här handlar det om förmågan att använda sina kunskaper på olika sätt. Tillämpning är nästa steg i lärandeprocessen och det är som det låter, att kunna använda sig av den kunskap man har förvärvat genom memorering och förståelse. Att kunna analysera, utvärdera och skapa är också förmågor som gör att man kan använda sig av kunskapen. Det finns olika tankeredskap som går att koppla till Blooms taxonomi och det hör till high-order-thinking och förmågor. (S20)

Low order thinking, vilket innehåller ”minnas” och ”förstå” är en bas som alla elever behöver för att kunna bygga sig högre upp, både för sin egen skull och för betyget. Utan höghusets grund blir det svårt att analysera, vad du ska analysera samt varför ett fall ser ut som det gör från första början. Det vill säga sakbegrepp som ”invandring” och ”demokrati” betyder ingenting om du inte kan förstå dom, samtidigt kan du inte komma till tankeredskapen utan dom. När basen är klar kan eleven successivt bygga sig uppåt mot powerful knowledge, high-order-thinking, i form av att kunna ”tillämpa”, ”analysera”, ”utvärdera” och ”skapa”. (S14)

Kunskap som helhet

Kunskaper och färdigheter går dock hand i hand och befinner sig inte i en hierarki som Blooms taxonomi kan illustrera. För bästa möjliga resultat, kombinerar man kunskap och förmågor genom att arbeta med dem parallellt. Om man ska tillämpa det i samhällskunskap betyder det att eleven ska få en kombination av både kunskap och olika förmågor, både low- och high order thinking. (S2)

Men för att utveckla elevernas *lärande* krävs det att dessa två färdigheter vävs samman. Kunskaper och förmågor måste gemensamt utveckla *lärande*. För att kunna göra en samhällsvetenskaplig analys behövs kunskaperna om begreppen. En viktig sak att fundera över är dock var tonvikten bör läggas, *förmågan* eller *kunskapen*. Läggs tonvikten på kunskapen riskerar läraren att överanstränga ämnesstoffet och stofffrångsel och ytinläring uppstår (Ekendahl, Nohagen, Sandahl, 2015, s.87). Lägger vi lärare tonvikt på *analysen*, lär sig eleverna en grundläggande förmåga och får ämnesstoff på köpet, då en analys är ogenomförbar utan kunskapen. Ett fokus på elevernas *lärande* över *kunnande*. Med hjälp av dessa förmågor så kan eleverna behandla ämnesstoffet och lära sig det som krävs för att förstå samhällsvetenskapliga problem i grunden. Däremot *bör* inte ämnesstoffet underskattas i min mening. (S6)

Kunskaper om fenomen och begrepp är nödvändiga som ”analysbas” medan tankeredskapen som är kopplade till den samhällsvetenskapliga analysmetoden används för att bryta ner och göra fenomen och fakta mer begripligt. På så sätt hör kunskap och förmågor ihop inom samhällskunskap. (S7)

Eleverna måste alltså stå på en kunskapsgrund för att kunna använda sina förmågor på bästa möjliga sätt. Detta stämmer väl överens med Blooms reviderade taxonomi, som är uppbyggd med indelningen av tänkande i high och low order, där low order består av fakta och förståelse medan high order består av olika färdigheter och förmågor. (S16)

8. Slutsatser och diskussion

Syftet med projektet var att utveckla metoder för att få studenter att utveckla ett reflektivt förhållningssätt till det kunnande de utvecklar under sina ämnesstudier i samhällskunskap. Projektet leddes av två frågeställningar: 1) Hur kan studenternas förförståelse beskrivas och vilka överväganden behöver undervisningen adressera? 2) Vilka utmaningar och möjligheter uppstår i den ämnesdidaktiska undervisningen när studenter arbetar med ”powerful knowledge” kring att explicitgöra kunskapsinnehållet i sina ämnesdisciplinära studier?

Den första undersökningsförfrågan undersöktes genom att sätta fokus på studenternas reflektioner innan de fått någon substantiell undervisning i samhällskunskapsdidaktik. Svaren visade att deras förståelse kunde hierarkiseras utifrån deras förståelse av begreppet kraftfullt kunnande som antingen generellt eller specialiserat och att den innehöll en förståelse av kunskapsbegreppet i sig – antingen som ”vetande” i form av kunskapsinnehåll/fakta eller som ”kunnande” där också ett görande ingår, det vill säga ett procedurellt tänkande kopplat till disciplinen (jfr. Carlgren, 2015; Schatzki, 2001). Utifrån dessa förståelser identifierades tre trösklar som studenterna behövde övervinna för att nå en högre förståelse och dessa blev huvudinslag i den designade undervisningen som följde på analysen av deras förförståelse. De viktigaste punkterna var här att undervisningen skulle adressera 1) kunskap som vardagskunskap samt generell och specialiserad vetenskaplig (eller disciplinär) kunskap; 2) Om olika kunskapsformer i termer av kunskap (fakta) och förmågor samt; 3) relationen mellan dessa.

Utifrån undervisningens resultat konstaterades att studenternas förståelse för disciplinär kunskap och kom att domineras av en högre förståelse där kraftfullt kunnande utgörs av ett specialiserat kunnande som kan beskrivas som olika kunskapsformer, grovt beskrivna som ”kunskap” och ”förmågor. På detta sätt kan begreppet ”kraftfullt kunnande” (”powerful knowledge”) sägas vara ett framgångsrikt begrepp att använda för att belysa disciplinärt kunnande. Dock ska tilläggas att framgången möjligen berodde mer på kvalificeringen av kunskapsbegreppet i sig än det ”kraftfulla” i den (jfr kritiken hos Maude, 2016; 2017). Det kan alltså inte med säkerhet sägas att begreppet i sig hjälpte studenterna till en högre förståelse.

Den genomförda undervisningen påvisade också en utmaning, särskilt i relation till

kunskapsbegreppet. Det var tydligt att införandet av kunskapsdiskussionen (representerad av Blooms reviderade taxonomi och Hirst) gav studenterna ett mer kvalificerat språk att använda för att beskriva kraftfullt kunnande i samhällskunskap, men visade också tydligt på två olika förståelser av hur till exempel kunskap och förmågor relaterar till varandra. Blooms taxonomi verkar ha haft en stark effekt på studenterna att se kunskaper som mycket hierarkiskt (vilket i sig taxonomin inte uttrycker, se Airasian et al., 2001), vilket kan bli problematiskt i deras lärarpraktik om kunskaperna (här förstått som ”fakta”) måste komma först – innan eleverna övas i förmågorna. Den kunskapssynen riskerar att bryta mot den ämnesdidaktiska förståelsen (se t.ex. Sandahl, 2015a; Lee, 2005; Seixas & Morton, 2013) och andan i rådande styrdokument. Ämnesplanen för samhällskunskap (Skolverket, 2011) kan också vara en viktig anledning då denna tydligt gör en uppdelning mellan kunskapsformerna på ett sätt som kan tolkas hierarkiskt. Blooms taxonomi kan på detta sätt ses som ett något tveeggat svärd; begreppen hjälper studenter att se olika kunskapsformer men leder dem att tänka hierarkiskt.

Diskussion

Inledningsvis i denna diskussion kan det vara på sin plats att lägga fram en brasklapp. Studien är inte genomförd under sådana former att det går att konstatera exakt vad det är som påverkade studenternas ökade förståelse. Undervisning är ofta komplext och det är helheten som tillsammans ger vissa resultat. Jag menar dock att det är rimligt att både begreppet ”kraftfullt kunnande” och kunskapsformerna ger studenterna redskap tänka själva kring vad det innebär att kunna sitt ämne. Det är tydligt att studenterna inte mött kunskapsdiskussionen inom ramen för sina ämnesstudier och att disciplinen saknar genomtänkta strategier för att visa hur statsvetare gör när de arbetar disciplinärt vilket ligger i linje med tidigare forskning i andra ämnen på universitetet (Kandiko & Kinchin, 2013; Enwistle, 2005; Rowland, 2001). Med min erfarenhet som lärare på kurserna i samhällskunskap på ämneslärarprogrammet vågar jag påstå att de först möter detta i de högre kurserna och då särskilt de teori- och metodinriktade kurserna i samband med det avslutande examensarbetet. Också detta ligger i linje med tidigare forskning (Bandini et al., 2016).

Utifrån dessa slutsatser tror jag att projektets resultat är extra viktiga. Med tanke på att studenterna är i början av sina studier får det ses som klokt att införa reflektioner om det disciplinära tänkandet tidigt och inte vänta tills studenterna når kurser på

avancerad nivå. Det är oklart varför studenterna inte får ta del av det specifika disciplinära tänkandet på ett systematiskt vis i sin utbildning. Möjligen kan det bero på att universitetet i sig vilar på en hierarkisk kunskapssyn där studenterna först förväntas förkovra sig innan de lär sig ”göra ämnet”. Om så är fallet menar jag att det är olyckligt. Wineburgs (1993) studier visar att ett disciplinärt kunnande i termer av att kunna använda disciplinens redskap är helt avgörande för att kunna ämnet på riktigt. Jag tror att det här finns goda grunder för disciplinerna att redan tidigt i undervisningen låta sig inspireras av modeller liknande Middendorff & Pace (2004; jfr Kinchin, 2016) ”Decoding the disciplines” där studenter arbetar aktivt med att använda disciplinens redskap. Även om samhällsvetenskapliga (och humanistiska) ämnen inte arbetar laborativt på samma tydliga sätt som de naturvetenskapliga disciplinerna är det nog klokt att tänka på liknande sätt och skapa ett ”statsvetarlabb” där studenterna får arbeta med analyser mer systematiskt för att tydliggöra vad det innebär. Parat med handledning och feedback kan det på allvar innebära ett kunskapslyft där studenterna på allvar förstår vad det innebär att tänka disciplinärt och därmed tydliggöra vad ”powerful knowledge” består av – helt i linje med vad forskare diskuterat tidigare (van Heerden et al., 2017; Knipe et al., 2018).

För att detta ska bli verklighet torde ett tätare samarbete mellan ämnesdidaktiken och disciplinen vara en fruktbar väg framåt. Ämnesdidaktiken sysselsätter sig primärt med skolans ämnen och inte universitetsdisciplinerna (jfr Sandahl, 2018), men sätter fokus på didaktiska och pedagogiska frågor som ofta får allt för lite plats i universitetsmiljön. Om blivande samhällskunskapslärare får ägna mer tid åt att ”göra ämnet” skulle det innebära stora vinster också för skolan. Och jag tror att också statsvetare generellt skulle få ut mer av ett metakognitivt lärande och ett klagörande av vad exakt det är man kan. Vet man det är det också lättare att lära ut det till sina adepter.

Referenslista

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, L.W. (1994). Research on teaching and teacher education. I Lorin W. Anderson & Lauren A. Sosniak (red.), *Bloom's taxonomy: A forty-year Retrospective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Airasian, P.W., Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. & Bloom, B.S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Ashby, R., Lee, P. & Dickinson, A. (1995). Progression in Children's Ideas About History. I H. Martin (red.), *Progression in Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Barton, K.C. (2006). Introduction. I K.C. Barton (red.), *Research methods in social studies education: contemporary issues and perspectives*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Barton, K.C. (2017). Shared Principles in History and Social Science Education. I M. Carretero, S. Berger & M. Grever (red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Barton, K.C., & Avery, P.C. (2016). Research on Social Studies Education: Diverse Students, Settings, and Methods. I D.H. Gitomer & C.A. Bell (red.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C: American Educational Research Association.
- Bertram, C. (2012). 'Exploring an historical gaze: A language of description for the practice of school history', *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 429-442.
- Biddulph, M. & Lambert, D. (2017). Making Progress in School Geography: Issues, Challenges and Enduring Questions. I O. Muñiz Solari, M. Solem & R. Boehm (red.), *Learning progressions in geography education: international perspectives*. Switzerland: Springer International Publications.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I., Ahlstrand, P., Björkholm, E. & Nyberg, G. (2015) 'The meaning of knowing what is to be known', *Éducation & Didactique*, 9(1), 143-160.
- Case, R. (2005). 'Bringing Critical Thinking to the Main Stage', *Education Canada*, 45(2), pp. 45-49. Tillgänglig på internet: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/edcan-2005-v45-n2-case.pdf>
- Case, R. (2007). 'Thinking about thinking in social studies', *Journal of the Social Studies Council of the Alberta Teachers' Association, One World*, 40(2).
- Counsell, C. (2011). 'Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement', *The Curriculum Journal*, 22 (2), s. 201-225.
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2014). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

- Entwistle, N. (2005). 'Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education', *Curriculum Journal*, 16(1), 67-82.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer – Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö högskola.
- Ekendahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Goertz, G. (2006). *Social science concepts: A user's guide*. Princeton: Princeton University Press.
- Hartman, S. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & kultur.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Kandiko, C. B., & Kinchin, I. M. (2013). 'How do we learn? Disciplinary ways of thinking and their roles within the undergraduate curriculum: An introduction', *Higher Education Research Network Journal*, 6, 1–8.
- Kinchin, I. (2016). *Visualising Powerful Knowledge to Develop the Expert Student: A Knowledge Structures Perspective on Teaching and Learning at University [Elektronisk resurs]*. SensePublishers
- Knipe, S., Miles, R., & Bottrell, C. (2018). 'Methods? Data? Sources? Utilizing a Research Schedule to Scaffold Student Learning', *Educational Research Quarterly*, 42(2), 44-65.
- Lambert, D. (2011). Reframing School Geography: A Capability Approach. I G. Butt (red.), *Geography, education and the future*. London: Continuum.
- Lambert, D. (2014). 'Curriculum Thinking, 'Capabilities' and the Place of Geographical Knowledge in Schools', *Journal of Japanese Educational Research Association for the Social Studies*, 81, 1-11.
- Lambert, D. (2017). Powerful Disciplinary Knowledge and Curriculum Futures. I N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (Eds.), *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversity in School and Education*, Publications of the Finnish Research Association for Subject Didactics, Studies in Subject Didactics 13. Helsinki: Finnish Research Association for Subject Didactics.
- Larsson, A. (2011). Samhällskunskap. I E. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I S. M. Donovan & J. D. Bransford (red.), *How Students Learn. History, Mathematics and Science in the Classroom*. National Research Council. Washington D.C: The National Academic press.
- Lundholm, C. & Davies, P. (2013). Conceptual Change in the Social Sciences. I S. Vosniadou (red.) *International handbook of research on conceptual change*. London: Routledge.
- Maude, A. (2016). 'What might powerful geographical knowledge look like?', *Geography*, 101(2), 70-74.
- Maude, A. (2017). 'Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate', *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 179-190.
- Meyer, C. B. & Stensaker, I. G. (2006). 'Developing capacity for change', *Journal of Change Management*, 6(2), 217-231.

- Meyer, J. & Land, R. (2005). 'Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning', *Higher Education*, 2005(49), 373–388.
- Middendorf, J., & Pace, D. (2004). 'Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking', *New Directions for Teaching & Learning*, 2004(98), 1-12.
- Nordgren, K. (2017). 'Powerful knowledge, intercultural learning and history education', *Journal of Curriculum Studies*, 49, 1-20.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pang, M.F. (2003). 'Two Faces of Variation: On continuity in the phenomenographic movement', *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2), 145-156.
- Roberts, M. (2013). *Geography Through Enquiry: Approaches to Teaching and Learning in the Secondary School*. Sheffield: Geographical Association.
- Roberts, M. (2014). 'Powerful knowledge and geographical education', *The Curriculum Journal*, 25 (2), 187-209.
- Rowland, S. (2001). 'Surface learning about teaching in higher education: The need for more critical conversations', *International Journal for Academic Development*, 6(2), 162–167.
- Sandahl, J. (2015a) 'Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education', *Journal of Social Science Education*, 14 (1), 19-30.
- Sandahl, J. (2015b). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandahl, J. (2018). 'Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt', *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(3), 44-64.
- Schatzki, T.R. (2001). Introduction - Practice Theory. I T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Shulman, L. (1987). 'Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform', *Harvard Education Review*, 57, 1–22.
- Schwab, J. (1978). *Science, Curriculum and Liberal Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. I A. Sears & I. Wright (Red.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Sinatra, G.M., Kienhues, D. & Hofer, B.K. (2014). 'Addressing Challenges to Public Understanding of Science: Epistemic Cognition, Motivated Reasoning, and Conceptual Change', *Educational Psychologist*, 49 (2), 123-138.
- Skolverket (2011). *Ämne Samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- van Heerden, M., Clarence, S., & Bharuthram, S. (2017). 'What lies beneath: exploring the deeper purposes of feedback on student writing through considering disciplinary knowledge and knowers', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 967–

- Wineburg, S. (1991). 'On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy', *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Young, Michael & Muller, Johan (2013). 'On the powers of powerful knowledge', *Review of Education*, 1(3), 229-250.
- Young, M. (2008a). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Young, M. (2008b). What are schools for? I H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (red.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective*. London: Routledge.
- Young, M. (2009). 'Education, globalisation and the `voice of knowledge`', *Journal of Education and Work*, 22(3), 193-204.
- Young, M. (2013). 'Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach', *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.
- Young, M. (2015). 'Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers', *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837.
- Young, M. & Lambert, D. (red.) (2014). *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*. Bloomsbury: London.
- Young, M. & Muller, J. (2013) 'On the powers of powerful knowledge', *Review of Education*, 1(3), 229-250.