

Samhällskunskapen och disciplinfrågan

Om utbildning av lärare i samhällskunskap

Niklas Eklund & Anna Larsson

SOCIAL STUDIES AND ACADEMIC DISCIPLINES: ON THE EDUCATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS. Knowledge is organized differently in schools compared with universities, something which is particularly evident in the social sciences. A crucial arena, indeed a “trading zone”, in which such different organizing principles meet is the education of civics/social studies teachers. Here, the needs and perspectives of the school subject civics/social studies interact with the different disciplines of social science at the university. The aim of this article is to discuss examples of the kind of relationship that arises in the case of Sweden. On the one hand, this relationship is explored in historical and contemporary perspectives, with regard to the organizing principles for civics/social science in higher education aimed at students studying for a teaching degree. On the other hand, the article analyses how university teachers trained in different university disciplines problematize and try to come to terms with the different principles involved and the boundaries between them, and, not least, how they relate their university teaching to the task of promoting democracy in Swedish schools.

Keywords: teacher education, disciplinarity, trading zone, educational history, organization, civics, social studies, social science.

Många av de traditionella skolämnena har motsvarigheter bland universitetsdisciplinerna: fysik, matematik, historia och engelska. Andra har inte en lika entydig koppling: svenska, geografi och teknik. Kunskap delas alltså in i områden på delvis olika sätt i skolan och vid

Niklas Eklund, FD, är universitetslektor vid Statsvetenskapliga institutionen, Umeå universitet, 901 87 Umeå. E-post: niklas eklund@pol.umu.se
Anna Larsson, docent, är universitetslektor vid Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet, 901 87 Umeå. E-post: anna.larsson@educ.umu.se

universitetet. Ett område där detta får betydande konsekvenser är i utbildningen av lärare.

Detta är påtagligt när det gäller skolämnet samhällskunskap. Samhällskunskap har inte någon direkt motsvarighet bland universitetsdisciplinerna och har aldrig haft det heller. När skolämnet inrättades efter andra världskriget och gavs en central plats i den allmänna och sammanhållna grundskolan och snart även i gymnasieskolan gavs det en nutidsinriktad utformning och ett särskilt ansvar för kunskapen om och värnandet av demokratin (Larsson 1997, Zander 1997, Englund 1986). Detta övergripande mål lever kvar, dock utan att frågorna om vilken kunskap ämnet bygger på och vilka kunskaper som kan antas vara nödvändiga för en samhällskunskapslärare har fått några tydliga svar. Än i dag framstår kanalerna mellan å ena sidan den disciplinärt baserade produktionen av kunskap vid universitetet och å andra sidan skolans grundläggande kunskapsförmedling som mer oklara när det gäller samhällskunskap än ett flertal andra ämnen. Inom exempelvis historia är korrespondensen mellan skolämne, disciplin och lärarutbildning åtminstone synbarligen mer entydig.

Ett avgörande möte mellan samhällskunskapen och universitetens discipliner sker i ämnesutbildningen för blivande lärare i samhällskunskap. Ämneslärarutbildningen i samhällskunskap kan, för att tala med Peter Galison, betraktas som en "trading zone" (1997, s 803), det vill säga ett område där näralliggande men ändå olika kulturer kan mötas och dela vissa aktiviteter samtidigt som särarter bevaras. Men var går gränserna för ämnesmässig integration och disciplinär särart?

En del av svaret på denna fråga torde ligga i hur disciplinanknytningen hanteras i utbildningen av lärare i samhällskunskap. I denna artikel vill vi diskutera detta och därför har vi riktat vår uppmärksamhet mot tre områden. För det första har vi undersökt hur ämnesutbildningen för lärare i samhällskunskap i generella drag utformats och förändrats under efterkrigstiden att döma av offentliga policyskapande dokument och historiska undersökningar. För det andra utgår vi från Umeå universitets kurser i samhällskunskap, vilka vi själva också arbetar med, som ett exempel på hur dagens lokalt utformade samhällslärarutbildning kan se ut. För det tredje har vi intervjuat universitetslärare med varierande disciplinär tillhörighet som undervisar blivande lärare i samhällskunskap. Artikelns fokus ligger således på samhällslärarutbildningens relation till de samhällsvetenskapliga disciplinerna och inte på didaktik och skolinriktade inslag.

Detta ger oss möjlighet att diskutera fyra frågor. Första frågan gäller hur samhällslärarutbildningen organiserats i relation till disciplinerna sett ur både historiskt och dagsaktuellt perspektiv. Den andra frågan handlar om hur undervisande lärare på utbildningen uppfattar

och hanterar gränserna mellan samhällskunskap på lärarprogrammet och den egna samhällsvetenskapliga disciplinen. En tredje fråga rör hur lärarna tänker kring sin undervisning i förhållande till det demokratiuppdrag som ligger i skolämnet. En fjärde och mer övergripande fråga gäller om och i så fall på vilka sätt samhällskunskap kan uppfattas som ett särskilt ämne med en egen identitet vid universitetet vid sidan om de traditionella samhällsvetenskapliga disciplinerna och vilka konsekvenser detta kan tänkas ha.

Vi vill således bidra till det forskningsfält som diskuterar kunskapens organisering inom universitetets utbildning och forskning. Att lärarutbildning på grund av skolans krav delvis skiljer sig från andra utbildningar på universitetet vad gäller kunskapsorganisering har emellertid fått liten uppmärksamhet inom detta fält. Med intresset för vetenskapens sociala och kulturella aspekter och det ömsesidiga beroendet mellan vetenskap och omvärld kan även frågor om kunskapens speciella organisering i lärarutbildningen uppmärksammas. Detta gäller i synnerhet eftersom lärarutbildning, och i förlängningen lärarnas verksamhet i skolan, är led i såväl spridning av vetenskapens idéer som skolning av framtida konsumenter och producenter av vetenskap.

I det följande är *ämne* och *disciplin* analytiskt centrala begrepp. I vardagligt språk kan ämne och disciplin användas synonymt och, med en formulering hämtad från Nationalencyklopedins ordbok, beskrivas som ”visst, naturligt eller traditionellt avgränsat, (abstrakt) område, inom vilket kunskaper byggs upp och lärs ut och som utgör en av de funktionella underavdelningarna inom undervisning och forskning”. I denna text skiljer vi på skolämne och universitetsämne och ibland finner vi också anledning att tala om lärarutbildningsämne. Termen ämne har i detta sammanhang en mindre precis betydelse än termen disciplin. Disciplin och disciplinaritet har diskuterats som teoretiskt användbara begrepp i vetenskaps- och kunskapssociologiska sammanhang. Messer-Davidow, Shumway & Sylvan (1993, s vii–viii) lyfter fram hur discipliner styr kunskap på flera sätt. Disciplinerna specificerar studieobjekt och undersökningsmetoder, de styr uppfattningar om bredd och djup och tillhandahåller kriterier för värdering av god och dålig vetenskap. Disciplinerna skapar distinktioner mellan praktik och teori, ortodoxi och heterodoxi, specialister och generalister. De reglerar en arbetsmarknad, styr finansiering och anger vägar för kunskapsspridning. Och, inte minst, de alstrar och förvaltar idén om framsteg och berättar en historia om landvinningar.

Vetenskapliga gränser har rönt stort intresse bland vetenskapshistoriker och vetenskapssociologer (Gieryn 1999, Klein 1996, Shapin 1992). Det svenska samhällsvetenskapliga fältets gränsdragningar har här också diskuterats (Fridjonsdottir 1990, Larsson 2001, Larsson &

Wisselgren 2006, Wisselgren 2006, Larsson 2008, Larsson & Suolinna 2008). Dessa studier utgår alla från grundtanken att disciplinerna inte är självklara indelningar av tillvaron utan historiskt och socialt formade och så gör också vi i denna artikel. Syftet med denna uppsats är att, med utgångspunkt i samhällslärarytbildningens förändringar under efterkrigstiden, dess samtida utformning samt hur universitetslärare förhåller sig till sin undervisning i samhällskunskap på lärarprogrammet i dag, diskutera samhällskunskap som universitetsämne i relation till traditionella samhällsvetenskapliga discipliner.

Disciplinerna och skolämnet: evig kongruensproblematik

Vid tiden kring andra världskriget utbildades folkskolans lärare vid särskilda seminarier medan lärarna för det studieinriktade läroverket (realskolan och gymnasiet), adjunkterna, utbildades i sina ämnen vid universiteten. När samhällskunskap efter andra världskriget infördes som skolämne aktualiserades frågan om vilka discipliner som en adjunkt i ämnet behövde studera. I anslutning till läroverksämnet historia med samhällslära hade diskussioner redan tidigare förekommit om behovet av samhällsvetenskaplig ämneskunskap. Till exempel hade 1936 års lärarutbildningssakkunniga ansett att universitetsutbildningen i historia inte gav tillräckligt med ämneskunskap för samhällsläran. De föreslog att blivande historielärare skulle läsa en kurs i det svenska statskicketets historia och en kurs i ekonomisk historia och nationalekonomi så att lärarna fick ämneskunskaper för de statsvetenskapliga och nationalekonomiska momenten i skolämnet. Efter andra världskriget förstärktes samhällsläran i historieämnet och mot bakgrund av detta drev företrädare för de samhällsvetenskapliga disciplinerna att deras ämnen bättre skulle representeras i lärarutbildningen. Efter behandling av 1945 års universitetsberedning blev resultatet (SFS 1953:610) att lärare i historia med samhällslära skulle ha två betyg (motsvarande studietermener) i historia och ett betyg i statskunskap eller nationalekonomi (Brolin 1965, s 214).

När så samhällskunskapsämnet frigjordes från historieämnet kom kraven på lärarnas utbildning att bli två betyg i statskunskap och ett betyg i nationalekonomi eller tvärtom. (Brolin 1965, s 214). Detta skulle, enligt 1953 års stadga angående filosofiska examina, för lärarexamen kombineras med ytterligare tre betyg samt en särskild kurs i psykologi och pedagogikens teori och historia om inte pedagogik fanns med bland betygsämnena i examen. Ämnesutbildningen följdes av ett provår i skolväsendet.

År 1960 tillsattes en statlig utredning som skulle utreda hur lärarutbildningen skulle anpassas till den nya situation som uppstod då grundskolan snart skulle vara helt införd. Utredaren Per-Erik Brolin fick i uppgift att undersöka universitetens utbildning i olika ämnen i relation till rådande skolverklighet och han kunde konstatera att mycket få nyanställda lärare i samhällskunskap hade den utbildning som krävdes. Vidare konstaterades att samhällskunskapen på högstadiet hade fått en påtaglig inriktning mot sociologi (Brolin 1965, s 214–215). Eftersom ämnet också inbegrep yrkesorientering var det vanligt att undervisningen i ämnet på högstadiet utfördes av yrkesvals lärare, vars utbildning för ämnets övriga områden var varierande (Rudvall 2001, s 29).

Brolin diskuterade även den bristande överensstämmelsen mellan skolämnet samhällskunskap och universitetsutbildningens innehåll. Bäst överensstämde lärarnas utbildning med skolämnets innehåll om studierna utgjordes av två betyg statskunskap och ett betyg nationalekonomi. Här hade också situationen förbättrats, hävdade han, eftersom kurserna i statskunskap utökats med politisk sociologi och rättskunskap. Ändå saknades många av högstadiekursens områden i universitetsutbildningen, till exempel, enligt Brolins uppräkningslista: skola och studier, arbetsliv och yrkesval, socialpsykologi och sociala problem som alkoholfrågan, fritids- och föreningsfrågor samt barn-, ungdoms- och arbetspsykologiska frågor (Brolin 1965, s 215).

För gymnasiet del var kongruensen minst lika dålig mellan skolämnet och universitetsutbildning. I ämnet samhällskunskap för gymnasiet ingick förutom statskunskap och nationalekonomi även till exempel befolkning, bebyggelse, näringsliv i främmande länder och samhällsplanering, det vill säga områden som på universitetsnivå behandlades inom disciplinerna sociologi och kulturgeografi. Brolins slutsats blev emellertid att kongruensproblemet var olösbart: ”Genom att det ämne som i skolan kallas samhällskunskap vid universitetet motsvaras av en rad olika ämnen, måste en lärarutbildning som omfattar tre à fyra betyg med nödvändighet bli ofullständig, hur än betygen kombineras” (Brolin 1965, s 215).

Tanken att en blivande lärare i samhällskunskap eller i historia med samhällslära skulle studera någon eller några terminer samhällsvetenskapliga ämnen i sin universitetsutbildning framstår således som självklar under de första efterkrigsdecennierna. Frågan var bara hur betygen skulle kombineras så att studieinnehållet på bästa sätt motsvarade det innehåll som skolämnet hade. Brolins undersökning och hans konklusion att en lyckad kombination var omöjlig att åstadkomma kom emellertid att läggas till grund för ett förslag där disciplinorganiseringen radikalt ifrågasattes för utbildning av lärare i samhällskunskap.

Att frånga disciplinstudier?

Mot bakgrund av Brolins undersökning föreslog 1960 års lärarutbildningssakkunniga att ämnesinnehållet i universitetsutbildningen för samhällslärare skulle utformas på ett nytt sätt och se olika ut för blivande högstadielärare och gymnasielärare. I stället för ett antal hela betyg i några universitetsämnen skulle ett antal mindre delkurser ges och kombineras till examen enligt givna regler.

Förslag till ämnesinnehåll i SOU 1965:25

För blivande högstadielärare (40 v):

- Deskriptiv samhällskunskap (4 v)
- Sociologi, socialpsykologi samt kulturanthropologi (5 v)
- Svensk och utländsk statskunskap (12 v)
- Massmedia och opinionsbildning (3 v)
- Samhällsekonomi (11 v)
- Yrkesorientering (2 v)
- Analys av konkreta samhällsfrågor (1 v)
- Metodik

För blivande gymnasielärare (60 v):

- Kartografi (3 v)
- Naturgeografi (6 v)
- Befolkningsgeografi och ekonomisk geografi (10 v)
- Regional geografi (6 v)
- Bebyggelse och samhällsplanering (4 v)
- Samhällsekonomi (8 v)
- Statskunskap (8 v)
- Fördjupning inom fritt valt geografiskt, nationalekonomiskt eller statsvetenskapligt område (15 v)
- Metodik

Detta förslag skulle ha inneburit att skolämnets innehåll fick styra innehållet i samhällsläroplanens ämnesstudier i betydligt högre grad än tidigare. I den proposition som följde klargjorde ecklesiastikminister Ragnar Edenman emellertid att han inte var beredd att gå så långt utan förordade vidare utredning. Vad gäller kongruensfrågan anslöt sig Edenman till uppfattningen att innehållet i lärarutbildningen måste anpassas till skolans läroplaner, men kommenterade: ”Detta behöver dock inte innebära, att fullständig kongruens måste föreligga

mellan det ämnesstoff, som skall läras in och det som senare skall läras ut. Tyngdpunkten i utbildningen bör ligga på centrala teorier och problemställningar” (Prop. 1967:4, s 132–133). Det gamla systemet med sex hela betyg fick bestå men Edenman såg en annan möjlighet att förbättra ämnesstudierna. I befintlig utbildning kunde ofta ett eller två betyg utgöras av ämnen som inte direkt korresponderade mot något skolämne. Om kraven formulerades så att alla sex betygen utnyttjades i lärarbehörigheten skulle utbildningen förbättras inom ramen för rådande system. Att behålla den gamla ämne-teoretiska utbildningsorganisationen innebar att även de som inte ursprungligen planerat att bli lärare kunde välja att bli det efter sina ämnesstudier, något som departementschefen ansåg vara nödvändigt av rekryteringsskäl. Det påpekades också i propositionen att helt separata utbildningar för ämneslärare på högstadiet och på gymnasiet vore oklokt av ekonomiska och rekryteringsmässiga skäl. Beslutet blev att ämneslärarutbildningen skulle ge fortsatt möjlighet till dubbel behörighet men från 1969 kom vanligen minst 60 p i ett ämne att krävas för de flesta gymnasietjänster medan det räckte med mindre för högstadietjänster (SOU 1978:86, 52).

Vad gäller samhällslärarutbildningen kvarstod alltså de problem med den bristande överensstämmelsen mellan universitetsämnesutbildningen och skolämnet som Brolin lyft fram. Att samhällskunskap, liksom svenska och biologi, fick benämningen blockämne förändrade knappast situationen.

Förändringar i ämneslärarutbildningen

Även om alltså den disciplinära organiseringen av ämnesstudierna behölls förändrades ämneslärarutbildningen på andra sätt från slutet av 1960-talet. Tidigare hade ämneslärare efter sina sex betyg (samt, om inte pedagogik ingick bland betygsämnena, en särskild kurs i psykologi och pedagogikens teori och historia) vanligen gjort ett provår ute i skolväsendet varefter utbildningen var fullständig. Provet avskaffades och i stället infördes ett år förlagt vid lärarhögskola med pedagogik, metodik och praktik. Dessutom skulle blivande lärare ges en pedagogisk introduktion och en ”pedagogisk strimma” parallellt med ämnesstudierna. Genom 1968 års lärarutbildningsreform infördes också metodik som eget ämne i utbildningen (Morberg 1999).

År 1974 tillsattes en ny lärarutbildningsutredning. Mot bakgrund av den utredningen samt den nya läroplan för grundskolan som infördes 1980 kom en ny lärarutbildning för grundskolan att sjösättas 1988 med två inriktningar, en mot årskurserna 1–7 och en mot 4–9. I de senare årskurserna skulle nu lärare normalt sett undervisa i fyra

ämnen jämfört med tidigare tre. Blivande högstadielärare läste alltså inte längre på ämneslärarlinjen tillsammans med gymnasielärarna utan på den nya grundskollärarlinjen. Bara fyra år senare återinfördes emellertid möjligheten att läsa ämnen och sedan bli lärare i grundskolans senare år som en parallell utbildningsväg till grundskollärarytbildningen. Även gymnasielärarytbildningen reviderades och för många ämneskombinationer innebar den en förlängning av utbildningen. Från reformen 1968 och fram till 2001 innehöll ämneslärarytbildningen ett års praktisk-pedagogisk utbildning. Inledningsvis låg detta som ett sista år men så småningom kom blocket att delas upp och delvis placeras mellan ämneskurserna.

Sammanfattningsvis kan konstateras att ämnesstudierna för blivande samhällskunskapslärare under hela efterkrigstiden fram till 2001 innebar studier i några, delvis valfria samhällsvetenskapliga discipliner. Från 2001 förändrades emellertid detta.

Samhällskunskap i stället för disciplinstudier

Mot bakgrund av samhällets förändring och att målstyrning införts för skolan liksom för högskolan beslutades om en förändrad lärarutbildning i enlighet med prop. 1999/2000:135. Denna lärarutbildning, som idag återigen ligger i stöpsleven, leder till en gemensam examen och innehåller ett allmänt utbildningsområde om tre terminer som är gemensamt för alla lärarstudenter, samt inriktningar och specialiseringar. Blivande lärare i samhällskunskap i grundskolans senare år läser 90 högskolepoäng (tre terminer) ämnesstudier medan blivande gymnasielärare läser 120 högskolepoäng. Innehåll och organisation av ämnesstudierna är upp till de enskilda högskolorna att utforma så att de leder till examensbeskrivningens mål.

I den utredning som föregick reformen vid millennieskiftet diskuteras frågan om ämnen och ämneskunskaper:

Kommittén menar att varje lärosäte bör, med utgångspunkt i examensmålen, genomföra en analys av hur begreppet ämne skall uppfattas och framför allt vad ämnesstudierna skall innehålla. Exempelvis kan ämnesstudierna vara ämnesövergripande, tvärvetenskapliga eller tematiskt orienterade. Det medför enligt Lärarutbildningskommittén *ett vidgat ämnesbegrepp i lärarutbildningen* (SOU 1999:63, s 14).

Denna skrivelse gav lärosätena möjlighet att utforma ämnesstudierna för samhällskunskapslärare på nya sätt. Den problematik som hade kommit till uttryck på 1960-talet, och egentligen redan i den utredning

på 1930-talet som tidigare nämnts, att studierna i några samhällsvetenskapliga universitetsdiscipliner gav ämneskunskaper som inte täckte hela innehållet i skolämnet samhällskunskap, hade i grunden bestått. På flera håll valde man nu att frångå renodlade disciplinstudier och införa ett nytt universitetsämne under benämningen samhällskunskap. Här syns en liknande ambition som diskuterades (men inte genomfördes) i mitten av 1960-talet, nämligen att integrera ämnesstudierna inom olika samhällsvetenskapliga discipliner bättre med varandra och skapa en universitetsutbildning som bättre korresponderar med skolämnet samhällskunskap.

Med 2001 års lärarutbildningsreform gavs alltså möjligheten att lämna en studieorganisation baserad på traditionella disciplinstudier och i stället skapa ett nytt universitetsämne samhällskunskap baserat på lokala initiativ och önskemål. Kongruensproblematiken har i en mening blivit överspelad, samtidigt som den i en annan mening blivit svårare, i och med mål- och resultatstyrning och lokalt utformat innehåll och genomförande av samhällskunskapsämnet både i skolan och på universiteten. Vidare innebär skapandet av ett särskilt universitetsämne samhällskunskap en ytterligare dimension genom att det hamnar på en mellanposition i förhållande till de samhällsvetenskapliga disciplinerna respektive skolämnet. Undervisningen i detta ämne, liksom ofrånkomligen alltid i ett nytt universitetsämne, bedrivs av personer som har sin skolning inom någon annan disciplin.

Mot bakgrund av detta finns all anledning att undersöka hur lärarutbildningsämnet samhällskunskap i praktiken kommit att utformas och hur lärarna som undervisar i ämnet förhåller sig till ämnesfrågorna och till transformeringsproblematiken. Som tidigare aviserats utgår följande resonemang från situationen vid Umeå universitet. Det kan i sammanhanget vara värt att betona att decentraliseringen inom universitets- och högskoleområdena sedan 1990-talet har förlagt beslutsmakten avseende samhällskunskapens form och innehåll till de enskilda lärosätena.

Dagens samhällskunskap vid Umeå universitet

Lärarstudenter undervisas vid Umeå universitet i ämnet samhällskunskap sedan 2001 och kurserna är uteslutande förbehållna de studenter som läser på lärarprogrammet. Undervisningen bedrivs främst av lektorer som är skolade inom olika samhällsvetenskapliga discipliner. Under läsåret 2006–07 till exempel domineras lärarkåren av personal disputerad i nationalekonomi, statsvetenskap, sociologi, kulturgeografi, ekonomisk historia och idéhistoria, somliga med egen lärarutbildning. De didaktiska och praktikinriktade inslagen, liksom

det övergripande kursansvaret, handhas huvudsakligen av andra lärare, både disputerade och icke-disputerade, som har grundexamen och yrkeserfarenhet som samhällskunskapslärare i skolan.

Ämnesinnehåll i dagens samhällskunskap vid Umeå universitet¹

Samhällskunskap I

- Samhällsekonomin grunder (ekonomisk historia 6 hp, nationalekonomi 9 hp)
- Demokrati och samhälle (idéhistoria 3 hp, statsvetenskap 12 hp)
- Sociala frågor (idéhistoria 6 hp, sociologi 9 hp)
- Samhällsdidaktik och VFU (15 hp)

Samhällskunskap II

- Internationell ekonomi (ekonomisk historia 3 hp, nationalekonomi 4,5 hp)
- Mångfald, globalisering och demokratins möjligheter (idéhistoria 3 hp, statsvetenskap 4,5 hp)
- Etnicitet, migration och befolkning (kulturgeografi 7,5 hp)
- Internationella brännpunkter i didaktiskt perspektiv (7,5 hp)

Samhällskunskap III

- Samhällsvetenskapliga teorier och modeller (7,5 hp)
- Samhällsvetenskapliga metoder (7,5 hp)
- Självständigt arbete (15 hp)

Kurserna är alltså huvudsakligen tematiskt hållna, där de första två terminerna utöver 15 hp didaktik och verksamhetsförlagd utbildning i skolmiljö, delats upp i moment kring ekonomiska perspektiv, politiska perspektiv respektive sociala perspektiv. Men de undervisande lärarna är skolade och anställda på institutioner inom respektive disciplin. Hur förhåller sig de aktiva universitetslärarna till denna situation? Hur ser de på samhällskunskapens identitet som universitetsämne? Vad betyder det för universitetslärarnas didaktiska överväganden att de undervisar blivande lärare i skolämnet samhällskunskap?

Närmast redovisas några utvalda resultat från en undersökning baserad på intervjuer med universitetslärarna i Samhällskunskap 1–60 hp vid Umeå universitet (Eklund 2006). Särskild uppmärksamhet

ägnas hur lärarna betraktar förhållandet mellan sin egen disciplinära bakgrund och uppdraget att undervisa i ämnet samhällskunskap. Här redovisas även hur universitetslärarna ser på samhällskunskapens identitet som universitetsämne samt deras uppfattningar om hur undervisningen står i relation till demokratiuppdraget. Intervjuresultaten redovisas som typsvar i form av utvecklade resonemang (Maxwell 1996, Silverman 2001) eftersom det är lärargruppen som helhet (N=7) och dess relation till ämnet som står i fokus för intresset. Endast enstaka kärnformuleringar redovisas som citat.

Att anpassa disciplinär kunskap till studerande i samhällskunskap

Samtliga intervjuade universitetslärare säger sig ha problem med att anpassa sin disciplinära expertis till kunskapsbehoven hos blivande lärare i skolämnet samhällskunskap. De utgår framförallt från studerandegruppens specifika karaktär och menar att man måste vara ödmjuk inför de särskilda behov och egenskaper som lärarstudenter har. De uppfattar det också som svårt att inom lärarutbildningen i samhällskunskap utnyttja tidigare erfarenheter från undervisning på grundläggande nivå i den egna disciplinen. Universitetslärarna uppfattar inte heller att det finns någon allmän eller vedertagen formel för hur disciplinära kunskapsgrunder skall transformeras till samhällskunskap.

Att universitetslärarna utgår från det de ser som lärarstudenternas speciella behov handlar om ett mer djuplodande problem än bara vilka deras förväntningar på en viss studerandekategori är. I själva verket säger de sig vara väl medvetna om att de inte kan gå in och göra samma saker på en kurs i samhällskunskap som de gör när de undervisar på grunderna i den egna disciplinen. Orsaken till detta, och samtidigt en avgörande skillnad, anser lärarna vara att varje ny studerandegrupp som läraren möter inom de disciplinära grundkurserna kan antas vara intresserad av disciplinen i sig, oavsett om det gäller sociologi, nationalekonomi, statsvetenskap eller någon annan disciplin. Framförallt kan genomsnittsstudenten antas vara intresserad av perspektiv och frågeställningar som baseras på och syftar till forskningsrelaterade färdigheter, insikter och resultat. Studenterna förutsätts således ha sökt sig till undervisningen just därför att de är intresserade av och vill söka sig djupare in i det disciplinära tänkandet. Forskningens ideal och praktik är då något som läraren bär med sig, speglar och förmedlar som person gentemot studenterna i den egna disciplinen.

Däremot upplever universitetslärarna anpassningen av material, strategier och förhållningssätt till undervisningen i samhällskunskap

som någonting mer komplicerat. Samtliga finner det svårt att avsätta den tid som vore önskvärd i syfte att introducera både bredd och djup för lärarstudenterna. Universitetslärarna upplever samhällskunskapen som spännande att undervisa i just därför att avvägningen mellan ämnets bredd och disciplinernas djup är en utmaning. På grund av tidsbrist genomför universitetslärarna emellertid ofta disciplininriktad undervisning trots medvetenheten om att ytterligare anpassning till såväl samhällskunskap som ämne och till gruppen lärarstudenter vore önskvärd. Universitetslärarna upplever många gånger att de inte kan svara upp mot lärarstudenternas krav och förväntningar, även om viljan och intresset finns. Problemet är att resurserna, särskilt i form av arbetstid, helt enkelt saknas.

Endast en av de sju intervjuade universitetslärarna hävdar att själva uppgiften för en universitetslärare inom samhällskunskapsämnet ändå borde vara just att förmedla den egna disciplinen så rakt som möjligt. Enligt vederbörande är det själva poängen att introducera begrepp, teoretiska perspektiv och modeller på basis av den egna disciplinen eftersom detta ytterst handlar om att träna lärarstudenterna i att visa respekt för empiriska fakta samt hur man kan reflektera kring dessa. För att de blivande lärarna i samhällskunskap skall kunna tillgodogöra sig sådana färdigheter krävs då att de lär sig grunderna i de olika disciplinära perspektiven. ”Visst”, säger en av universitetslärarna, ”upplever även jag att det fattas något i slutändan, men brukar lugna ner mig med att tänka att det där tar någon annan hand om senare.”

Majoriteten av universitetslärarna använder sig däremot av olika strategier för att göra undervisningen i samhällskunskap till någonting utöver basundervisning i den egna disciplinen. Lättast för att åstadkomma detta tycks de fyra universitetslärare ha som själva genomgått lärarutbildning innan de hamnade i forskarkarriären. Dessa anser att den pedagogiska reflektionen följer med naturligt in i föreläsningssalen. De upplever att pedagogisk och metodologisk reflektion utgör vitala delar av lärargärningen oavsett ämne, disciplin eller kursnivå. De pekar också på hur viktig gruppdynamiken är, och att det inte tycks finnas några tekniker i världen som rår på en studerandegrupp där *ledarna* har bestämt sig för att tycka illa om läraren eller ämnet. Däremot är de övertygade om att de lyckas integrera såväl pedagogisk som ämnesmässig reflektion i sin undervisning i samhällskunskap. Genom att ställa frågor till studenterna av typen Varför gör vi det här just nu? menar de sig bädda för åtminstone en ökad förståelse för samhällskunskapens sammansatta karaktär.

Ett annat konkret problem som universitetslärarna förknippar med samhällskunskapens komplexitet är svårigheten att hitta användbar kurslitteratur. Det nya universitetsämnet samhällskunskap

ställer höga krav på universitetslärarna när det gäller att sätta ihop litteraturlistor. Föreläsningar och seminarier blir därmed nycklar till kursinnehållet på ett annat sätt än vad universitetslärarna anser vara vanligt på grundkurser inom disciplinerna. Som en av dem uttrycker det: "[Samhällskunskap] är sannerligen ingenting som man kan hitta på hyllorna i universitetsbokhandeln!" Disciplinära källor parade med en betoning av kritiska och vetenskapliga perspektiv anser universitetslärarna vara det specifika som erbjuds lärarstudenterna i samhällskunskap.

Universitetslärarna återkommer emellertid gärna till hur de förhåller sig till de studerandegrupper som passerar genom lärarutbildningen i samhällskunskap. Vissa terminer, menar lärarna, får man chansen att arbeta med engagerade studenter som har en klar uppfattning om vart de är på väg i sin utbildning och varför. Andra terminer handlar det däremot om splittrade grupper där, som en av universitetslärarna uttrycker det, "politiska" och "apolitiska" grupper snabbt bildas. När vissa grupper dessutom på ett tidigt stadium bestämmer sig för att de gillar det ena ämnet bättre än det andra, och börjar kritisera sociologiska perspektiv på basis av ekonomiska resonemang, ekonomiska perspektiv på basis av politiska ideologier etcetera, så upplever universitetslärarna en trygghet i att retirera till det skydd och den trygghet som den egna disciplinen erbjuder. Att i svåra situationer med komplicerad gruppdynamik bland lärarstudenterna retirera till grunderna i den egna disciplinen är en erfarenhet som samtliga universitetslärare gjort.

Det är således inte tydligt eller självklart för universitetslärarna hur de ska anpassa den disciplinära kunskapen till de lärarstuderande. Relationen mellan disciplinerna och samhällskunskap som universitetsämne blir i slutändan en fråga om enskilda universitetslärares intressen och handlingar.

Samhällskunskapens identitet som universitetsämne

Trots att kursplanerna i samhällskunskap vid Umeå universitet genomgått en rad förändringar sedan starten 2001, upplever flertalet universitetslärare de utstakade kunskapsmålen som svåra att förena med praktisk undervisning. Alla ser det som problematiskt att samhällskunskapen bara medger snäva och begränsade urval ur det egna forskningsämnets rika litteratur och material. Somliga upplever ren frustration efter att ha genomfört ett kursmoment eftersom fördjupningen inom den egna disciplinen ständigt får ge vika för behovet av

att hinna behandla ett så brett stoff som möjligt. Universitetslärarna anser också att undervisningen i samhällskunskap driver fram ett sökande efter genvägar och enkla kopplingar mellan olika kunskapsfält, vilket gör att de betraktar undervisningen i samhällskunskap som översiktlig och ytlig.

Det handlar däremot inte om några enkla beslut eller om att falla till föga för trivia. Framförallt upplevs den tid som står till förfogande för undervisning som alltför begränsad i förhållande till de vida kunskapsmål som stipuleras i kursplanerna. ”Jag har aldrig sett en kurs som på två veckor lyckats gå igenom 2000 års idéutveckling på något meningsfullt sätt”, säger en av universitetslärarna, och sätter därmed ord på en dominerande uppfattning inom gruppen. Det upplevs som svårt att åstadkomma en meningsfull breddning av studenternas samhällskunskaper utan att samtidigt fördjupa deras förståelse för en eller flera discipliner. Universitetslärarna upplever att samhällskunskapen uppmuntrar studenter till att söka kännedom om ett mycket stort antal fenomen och processer i samhällslivet utan att söka en djupare förankring av denna förståelse.

Genomgående framhåller universitetslärarna bristen på kommunikation med dem som undervisar på andra kursmoment som problematisk. De upplever inte att lärarlaget som helhet har tid eller möjlighet att utbyta erfarenheter, problembilder och förslag till lösningar med varandra. Kunskapsmålen för ämnet upplevs både som ambitiösa och högt ställda. Men eftersom de går på tvären över baskunskaperna inom så många discipliner så uppfattar lärarna att målen tappar sin kraft. Framförallt uppfattas de inte som avgörande för hur den enskilde läraren gör urval från sin disciplin eller väljer att lägga upp undervisningen.

Enligt universitetslärarna själva leder detta till ständiga vägval i undervisningen i samhällskunskap. Å ena sidan kan man välja att ständigt framhålla och påminna studenterna om de mål som formulerats in kursplanerna. Om man gör det så är chansen större att också konturerna av ämnet samhällskunskap framträder som tydligt för lärarstudenterna. Det blir samtidigt lättare att dra gränser mellan innehållet i olika kursmoment och komplementariteten mellan de valda perspektiven inom universitetsämnet kan förtydligas. Universitetslärarna är däremot osäkra på om detta svarar på frågan om vad som utgör samhällskunskapens karaktär eller dess kärnområden. Det blir visserligen lättare att motivera urval och att fylla kurstiden om man håller målen i sikte. Detta garanterar däremot inget reflekterat förhållningssätt bland universitetslärarna till samhällskunskapen som universitetsämne.

För den som å andra sidan väljer att bortse från målen blir samhällskunskapens ämnesidentitet än mer otydlig. En av universitetslärarna formulerar det som att ”det står ju klart att de skall bli lärare. Men jag känner ibland att vägen dit är dåligt markerad och dessutom går genom en tät dimma”. Väljer man att bortse från målen så handlar undervisningen i samhällskunskap snarare om att avgränsa och begränsa omfattningen av de breda termer och begrepp som stipuleras i kursplanerna. Universitetslärarna menar att studenterna då i bästa fall hinner sätta sig in i vissa begrepp och modeller, men att detta samtidigt riskerar att framställa ämnet samhällskunskap som generaliserande, ytligt och som en karta med smakprov på vad forskningen och kunskapsbildningen inom olika discipliner egentligen handlar om. Dessa vägval är, enligt universitetslärarna, ett genuint dilemma. Båda vägarna används också som lärarstrategier med växlande framgång. Problemet är emellertid att samhällskunskapens identitet som universitetsämne inte klarnar utan snarare tvärtom.

En möjlighet att stärka samhällskunskapens identitet som universitetslärarna ser vore att lämna den pedagogiska modell som universitetsundervisningen i olika discipliner fortfarande i huvudsak bygger på. Det handlar då om introduktionen av teorier och begrepp och om att tillbringa tid på universitetsbiblioteket sökandes efter ämnesteoretisk litteratur. Eftersom lärarstudenterna idag i flertalet fall kommer direkt från den svenska skolan så har de vant sig vid att inspireras av direkt, snabb TV-journalistik, snabba meningsutbyten via nätet och i klassrummet samt en diskussion som konkret kopplar aktuella samhällsproblem till sökandet av information. En idé som universitetslärarna ger uttryck för skulle vara att försöka vidga kontaktytorna mellan lärare på universitetet och i skolan så att de gemensamt kan söka god praxis, nya idéer och sätt att förhålla sig till kunskapsbildning i samhällsfrågor. Universitetslärarna anser att särskilt närheten till skolan och skolämnet då skulle kunna stärka samhällskunskapens ämnesidentitet även på universitetet. Däremot har de svårt att se hur deras egen tid och egna resurser skulle kunna räcka till för att röra sig i denna riktning.

Samhällskunskapen och demokratiuppdraget

Universitetslärarna är överens om att demokratibegreppet bör spela stor roll inom samhällskunskapen. De menar att demokratiidealen i själva verket är både levande och vägledande även inom universitetsdisciplinerna, och att det därmed inte råder något motsatsförhållande mellan ämnesspecifik undervisning och demokratibegreppet. Framförallt säger sig universitetslärarna vara medvetna om att de utbildar blivande

lärare för en speciell och tuff yrkesroll i skolan. Studenternas framtida roll som lärare i samhällskunskap kommer att placera dem i en speciell relation även till andra lärare på samma skola. Samhällskunskapen, menar flertalet av de intervjuade, mer eller mindre äger de stora och viktiga frågor som hänför sig till hur människor organiserar sig och utövar makt och inflytande över varandra i samhällslivet.

Exemplets makt tycks för de flesta av de intervjuade vara den bästa mekanismen för att förmedla, inspirera och upprätthålla demokrativärden i undervisningen. Flertalet menar att deras egen attityd i klassrumsdiskussioner och deras sätt att vägleda seminariearbeten har stor betydelse för studenternas utveckling. Problemet upplevs, liksom i andra sammanhang, vara att den typ av undervisning som lämpar sig bäst för demokratiträning också är den typ av undervisning som är mest lärarintensiv. Den akademiska seminarieformen utgör en praktisk övning i demokratiska förhållningssätt, åtminstone så långt sådana seminarier följer god kritisk sed. Ett frågande och problematiserande förhållningssätt, förmåga att lyssna och bearbeta argument, att väga för och emot på basis av empiriska bevis samt att visa respekt för vad andra har presterat anser flertalet universitetslärare också vara exempel på hur studenterna tränar sig i demokrati.

Möjligheter till reflektion och kritisk diskussion menar de också öppnar väg för en bättre förståelse av samhällskunskapen. Eftersom olika ämnen och olika vetenskapliga traditioner skall samsas om utrymmet så blir universitetsämnet samhällskunskap i sig en arena för träning i demokratiska förhållningssätt. Kunskapen kan, som en av universitetslärarna säger, ta sig många uttryck och det kan tolkningen av den också. Samhällskunskapens tvärdisciplinära karaktär uppfattas i sammanhanget som gynnsam för demokratiuppdraget.

Lärarna anser att klassrumssituationerna på deras kurser många gånger säger mer än några abstrakta resonemang. En av dem använder till exempel demokrati i klassrummet som exempel i undervisningen, och menar sig se hur det brukar få studenterna att visa litet mer ödmjukhet inför begreppet. Det handlar exempelvis om hur demokrati-begreppet står i förhållande till rättigheter och skyldigheter. ”Skall jag, som lärare, lägga locket på i vissa frågor eller skall jag med stjärnor i ögonen betona vikten av frihet och bara släppa loss mina elever? Var går gränsen mellan civila rättigheter och civila skyldigheter? Inte ens den svenska lagstiftningen mot diskriminering ger ju någon vägledning till hur man skall agera i ett klassrum!” Samma universitetslärare menar emellertid att det kan vara svårt att nå lärarstudenterna på djupet med denna problematik. I deras egenskap av studenter, menar vederbörande, så är de själva fortfarande så upptagna av att bevaka sina egna rättigheter. I egenskap av ungdomar är de på jakt

efter samhälleliga privilegier. Som grupp har de svårt att se och förstå demokratiproblemen.

Generellt tycker sig dock universitetslärarna kunna se en beteendeförändring bland lärarstudenterna och hur denna hänger samman med ålder. Den dominerande uppfattningen är att lärarstudenterna blir bättre och bättre på att ifrågasätta saker och ting, men att själva ifrågasättandet samtidigt börjat bilda norm i sig. Ju yngre lärarstudent, desto mer syns av det nya beteendet. Vad som ifrågasätts och varför tycks däremot spela mindre roll, varför universitetslärarna upplever det som mer och mer komplicerat att föranstalta seminariediskussioner om frågor som rör till exempel rasism och sexism. På det hela taget tycker sig universitetslärarna se hur lärarstudenterna i ökande grad blir styrda av samtidsdiskussionen, särskilt den massmediala agendan. En av lärarna uttrycker det som att de ”i skolan har lärt sig att vara aktivt kritiska som attityd, men att låta sig styras av tidsandan när de väljer vad det skall vara kritiska emot”. Samma lärare menar att attityden också är kritisk mot att behöva studera på djupet och att läsa på inom olika kunskapsområden, något som tycks svära mot den professionella roll som lärarstudenterna faktiskt söker sig till.

Skolämne, disciplin och demokrati

Om man tänker sig en modell med lärarutbildning i samhällskunskap som placerad mellan de samhällsvetenskapliga disciplinerna och skolämnet kan man påstå att inrättandet av det särskilda universitetsämnet samhällskunskap innebar ett närmande till skolämnet i förhållande till den tidigare utbildningen, där den blivande läraren studerade enskilda samhällsvetenskapliga discipliner. Även om relationerna som helhet blivit mer diversifierade (kongruensproblematiken har kanske snarast förvärrats då både skolämne eller universitetsämne utformas lokalt) kan möjligheter ha öppnats för att lärarutbildningsämnet mer ska motsvara behov i skolämnet.

Man kan vidare tänka sig att studenterna i samhällskunskap kan få en bredare översikt över det samhällsvetenskapliga ämnesfältet och få möta teorier och perspektiv på fler plan än tidigare. Man kan lättare undvika risken att utbilda lärare som i samhällskunskapsämnet på gymnasiet ger eleverna ”en utbildning som i första hand förberedde för studier inom tre akademiska discipliner”, en kritik som tidigare förts fram (DsU 1981:16, s 115). De senaste decenniernas diskussioner och satsningar på forskningsprojekt i tvärvetenskapliga eller mångdisciplinära sammanslutningar uttrycker idéer om att disciplingränsöverskridande är centralt för nya tankesätt och kunskapsutveckling (Klein 2005).

Det är även tänkbart att den akademiska samhällsvetenskapen och skolans samhällskunskapsämne möts i universitetsämnet samhällskunskap som en "trading zone" (Galison 1997, s 803). Susan Leigh Star och James R. Griesemer (1989, s 508) har emellertid påpekat att de objekt som utbytet gäller och som står under förhandling kan ha radikalt skilda innebörder för de grupper som samarbetar. Men poängen är att, trots de påtagliga skillnaderna, just i den specifika kontext som utgör en "trading zone" kan grupperna mötas. Samhällskunskap som ett universitetsämne i lärarutbildningen kan således utgöra ett område för möte och utbyte mellan de kulturer som samhällsvetenskaperna respektive skolämnet samhällskunskap utgör.

Men att skapa ett nytt universitetsämne samhällskunskap innebär emellertid inte med självklarhet att de tidigare problemen har lösts, något som de intervjuade universitetslärarna ger uttryck för. Fortfarande är transformeringen mellan de samhällsvetenskapliga disciplinerna, universitetsämnet samhällskunskap och skolämnet samhällskunskap en komplicerad fråga. Även om sådana problem säkert föreligger även inom ämnesområden där överensstämmelsen mellan universitetsdisciplin och skolämne tycks större, är det sannolikt särskilt påtagligt när det gäller samhällskunskap. Här finns en slags extra nivå i organisationen, ett särskilt universitetsämne mellan de traditionella samhällsvetenskapliga disciplinerna och skolämnet.

Universitetslärarna framstår som osäkra på samhällskunskapens identitet som universitetsämne. En del anser visserligen att kursplanerna är tydliga och att de mål som där formuleras går att omsätta i praktiken. Vissa använder sig dessutom av kursplanerna för återkoppling under pågående kursmoment, och finner att den ämnesmässiga förståelsen både hos studenterna och hos dem själva därmed stärks. Den dominerande tolkningen är emellertid att samhällskunskapens kursplaner och mål är svåra att integrera. Oavsett om målen är tydligt formulerade eller ej, tycks det finnas viktigare saker att göra, framförallt att gå igenom termer, begrepp, modeller och teorier som hänför sig till den egna disciplinen. Med andra ord upplever universitetslärare att de disciplinärt präglade grunderna i samhällsvetenskap är så omfattande och tidskrävande att de får svårt att ägna tid och uppmärksamhet åt vad som utmärker samhällskunskap. Dessa tolkningar och praktiker pekar på att det finns ett avstånd mellan samhällskunskapsämnet och de olika samhällsvetenskapliga disciplinerna och att detta avstånd behöver problematiseras.

Man kan tänka sig att formulera en centralpunkt kring demokrati-frågan med argumentet att detta utgör ett starkt inslag i kursplanerna för skolämnet samhällskunskap. Aktuell forskning i Sverige visar emellertid att den breda och bitvis ytliga definition som demokratibegreppet givits i skolans styrdokument ställer till problem för såväl lärare som

elever och föräldrar (Almgren 2006, Jarl 2004). Decentraliseringen av den svenska skolan har dessutom spätt på förvirringen kring vilka centrala värden som skall förmedlas, och hur (Pierre 2008). Borde inte demokratiuppdraget ändå ha en samlande effekt på universitetslärarna? Även här blir emellertid frågan om discipliners betydelse brännande och svårhanterlig, eftersom tolkningen av demokratibegreppet bygger på olika begreppsvärldar och perspektiv. Det är till exempel en öppen fråga huruvida demokrati först och främst skall förstås som en fråga om politisk och ideologisk kamp om makten (vilket även förutsätter en systemförståelse), eller som ett individuellt livsstilsprojekt, eller som både-och? (Kjellgren 2008, Stoker 2006, March & Olsen 1989). Frågor kring demokrati tycks erbjuda vissa möjligheter men däremot ingen självklart fungerande samlingspunkt för samhällskunskapen.

Det finns problem med att lämna en traditionell disciplinbaserad ämnesundervisning. Discipliner innehåller utarbetade vägar för forskningskommunikation liksom för vetenskaplig meritering och karriär (Messer-Davidow, Shumway & Sylvan 1993). Med de stärkta ambitionerna att forskningsanknyta lärarutbildningen kan detta anses betydelsefullt. Inom discipliner har det också, åtminstone i någon grad, utvecklats en accepterad uppfattning om förhållandet mellan bredd och djup, det vill säga om vad ämnesmässig fördjupning innebär (Klein 2005, s 66–67). I flera av intervjuerna uttrycks detta som ett problem i förhållande till lärarstudenterna. Även om sådana uppfattningar står under mer eller mindre kontinuerlig diskussion och förändring har disciplinen, liksom institutioner i allmänhet, en bromsande och samlande effekt. Möjligen kan det även tänkas ligga ett slags identitetsskapande aspekt i att som student ha ett etablerat vetenskapsområde som en disciplin att relatera sig och sina studier till. Detta påminner i så fall om hur en forskarstuderande skolas och formas till forskare inom disciplinen. Som bekant tolkas och förstås gärna problem och företeelser i termer av disciplin: ”som sociolog har jag (eller du/den andre) ett sociologiskt sätt att se på saken” eller ”en kulturgeograf skulle ha tolkat detta annorlunda”.

Det är lätt att äldre vetenskapliga discipliners enhet och kontinuitet överbetonas så att diversifiering och splittringstendenser döljs när man kontrasterar dem mot ett nybildat ämne. När det gäller samhällsvetenskapens utveckling kan man grovt konstatera att disciplininformeringen mellan 1850 och 1945 huvudsakligen innebar en etablering av ett mindre antal discipliner som med den institutionella expansionen vid mitten av seklet kom att byggas fast i systemet. Utvecklingen efter 1945 har inneburit en ständigt pågående kritik av de fastställda gränserna och uppkomsten av många nya, tvärvetenskapliga discipliner (Klein 2005, Gulbenkian-kommittén 1998, Smith 1997).

Sett ur ett institutionaliseringsperspektiv är inrättandet av samhällskunskap som ett lärarutbildningsämne eller ett universitetsämne ett möjligt led i en disciplineringsprocess. Vetenskapshistorisk och vetenskapssociologisk forskning visar att nya discipliner växer fram på olikartade sätt. Utgångspunkten för en ny disciplin kan vara att ett nytt undersökningsområde identifierats och börjat utforskas eller upplevda brister i en befintlig disciplin. Det kan vara frågan om en specialiseringsprocess eller en metod- och teoriutveckling som lett till avknopning av nya discipliner. Det kan även vara ett upplevt behov av att studera något område med perspektiv och metoder från flera traditionella discipliner. I de flesta disciplinbildningsprocesser spelar diskussioner kring gränsdragningar en betydelsefull retorisk och legitimerade roll (Larsson 2001, Gieryn 1999, Klein 1996).

I ljuset av detta har samhällskunskapsämnet vissa förutsättningar som kan tänkas motverka en eventuell disciplinbildningsambition. Ämnet är inte påtagligen ett resultat av nya metoder eller undersökningsområden, inte heller kan det ses som resultatet av en specialiseringsprocess. Det är snarare ett generaliseringsbehov och en översiktsproblematik som ligger bakom, tillsammans med den kanske mest påtagliga faktorn: existensen av ett skolämne och behovet av en utbildning av lärare i detta skolämne. En framtida utveckling av discipliner kan emellertid se helt annorlunda ut än historiens. I vår tids samhälle, där information finns lättillgänglig i oöverskådlig mängd, är det kanske just sådana nya discipliner som universitetsämnet samhällskunskap som kommer att behövas och utvecklas, discipliner där överblick och mångperspektivitet är utgångspunkten.

Det tycks emellertid sannolikt att någon form av fokusering är nödvändig om samhällskunskap ska kunna utvecklas till en disciplin som, i likhet med andra, kan fungera sorterande och vägledande och garantera vidareföring av kunskap. Här ligger det nära till hands att tänka sig en centralpunkt i kombinationen av didaktik och samhällsvetenskap, samhällsdidaktik (jämför Larsson 1997, s 66). Det kan argumenteras att ämnesdidaktisk forskning huvudsakligen har utvecklats i anknytning till traditionella discipliner som historia och matematik där överensstämmelsen mellan skolämne och universitetsdisciplin – hur bristfällig den än kan vara i praktiken – i teorin och organisatoriskt är större. Det är också påtagligt att den tidigare strukturen inte genererat någon motsvarande ämnesdidaktisk forskning med koppling till skolämnet samhällskunskap. Kanske skulle ett nytt universitetsämne samhällskunskap kunna ge ett avstamp för en utveckling i sådan riktning?

Utbildningen av lärarstudenter i samhällskunskap på universitetet representerar stora utmaningar. Den här artikeln visar på några av dem: bristen på historisk och organisatorisk särart, samhällskunskas

pens avsaknad av övergripande identitet som universitetsämne samt disciplinärt skolade universitetslärares tvekan inför ämnets karaktär. Dessa problem har alla en grund i den bristande överensstämmelsen mellan skolämne och universitetens traditionella organisatoriska disciplinindelning. En bakomliggande fråga handlar om vilka kunskaper som kan anses vara nödvändiga för en samhällskunskapslärare. Denna fråga är relevant inte bara för lärarutbildning och skola utan också för disciplinerna eftersom det handlar om spridningen av ny kunskap och, inte minst, återväxten av nya samhällsvetenskapare.

I denna artikel har vi utifrån ämnesutbildningens historia och dagens samhällslärarutbildning vid Umeå universitet diskuterat olika sätt att hantera mötet mellan lärarutbildning för skolans samhällskunskapsämne och universitetets samhällsvetenskap. Disciplinära studier för lärarstudenterna är ett sätt, att låta samhällskunskap bilda ett eget universitetsämne är ett annat, båda förknippade med sina möjligheter och problem. Givet den fortsatta förekomsten av ett centralt ämne samhällskunskap i skolan, för vilket lärare ska utbildas, tycks en mer utvecklad och aktiv diskussion om samhällskunskap som universitetsämne och om skillnader och likheter mellan erfarenheterna vid olika lärosäten vara önskvärd.

Not

1. För ytterligare information, se: <http://kursplaner.educ.umu.se/kursplaner>

Referenser

- Almgren, Ellen (2006): *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala universitet: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Brolin, Per-Erik (1965): Universitetens utbildning av lärare i läroämnena och den nya skolan. I SOU 1965:31: *Specialundersökningar om lärarutbildning*. 1960 års lärarutbildningssakkunniga V. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, s 199–219.
- DsU 1981:16, *Ämnesanalyser för gymnasieutredningen, del 4*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Eklund, Niklas (2006): *Teaching teachers in Sweden-university lecturers looking at civics for teacher education at Umeå University*. Forskningsrapport presenterad vid XX Congress of the International Political Science Association, 9–13 juli, Fukuoka, Japan.

- Englund, Tomas (1986): *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen.
- Fridjonsdottir, Katrin, red (1990): *Svenska samhällsvetenskaper: utvecklingslinjer, problem, perspektiv*. Stockholm: Carlsson & SCASSS.
- Galison, Peter (1997): *Image and Logic: A Material Culture of Microphysics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gieryn, Thomas F. (1999): *Cultural Boundaries of Science: Credibility on the Line*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gulbenkian-kommittén (1998): *Öppna samhällsvetenskaperna: Rapport från Gulbenkian-kommittén för samhällsvetenskapernas omstrukturering*. Göteborg: Daidalos.
- Jarl, Maria (2004): *En skola i demokrati? Föräldrarna, kommunen, dialogen*. Göteborg: Göteborg Studies in Politics 86.
- Kjellgren, Hanna (2008): Skolan som värdeförmedlare. I Jon Pierre, red: *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Klein, Julie Thompson (1996): *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*. Charlottesville & London: University Press of Virginia.
- Klein, Julie Thompson (2005): *Humanities, Culture, and Interdisciplinarity: The Changing American Academy*. Albany: State University of New York Press.
- Larsson, Anna & Wisselgren, Per (2006): The historiography of Swedish sociology and the bounding of disciplinary identity. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 42(2), s 159–176.
- Larsson, Anna (2001): *Det moderna samhällets vetenskap: Om etableringen av sociologi i Sverige 1930–1955*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för historiska studier.
- Larsson, Anna & Suolinna, Kirsti (2008): Mellan etnologi och modern sociologi: K. Rob. V. Wikman som medlare i Finland och Sweden. *Sociologisk forskning* 13(2), s 19–36.
- Larsson, Anna (2008): Textbooks, syllabuses and disciplinary formation in Sweden. *Current Sociology* 56(2), s 235–251.
- Larsson, Hans-Albin (1997): Demokrati, historia och medborgarutbildning. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 6(2), s 53–80.
- Messer-Davidow, Ellen; David R. Shumway & David J. Sylvan, red (1993): *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- March, James & Olsen, Johan P. (1989): *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.

- Maxwell, Joseph (1996): *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Morberg, Åsa (1999): *Ämnet som nästan blev: En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*. Stockholm: HLS.
- Pierre, Jon, red (2008): *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Proposition 1967:4*. Stockholm: Riksdagstrycket.
- Rudvall, Göte (2001): *Lärarutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*. Malmö: Malmö högskola.
- SFS 1953:610*. Stockholm: Riksdagstrycket.
- Shapin, Steven (1992): Discipline and Bounding: The history and sociology of science as seen through the externalism-internalism debate. *History of Science* 30, s 333–369.
- Silverman, David (2001): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Smith, Roger (1997): *The Fontana History of the Human Sciences*. London: Fontana Press.
- SOU 1965:25. *Studieplaner för lärarutbildning*. 1960 års lärarutbildningssakkunniga III. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Star, Susan Leigh & Griesemer, James R. (1989): Institutional ecology, “translations” and boundary objects: amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science* 19, s 387–420.
- Stoker, Gerry (2006): *Why Politics Matters: Making Democracy Work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wisselgren, Per (2006): *Regulating the Science-Policy Boundary: The Myrdals and the Swedish Tradition of Governmental Commissions*. Uppsala: Avdelning för vetenskapshistoria.
- Zander, Ulf (1997): Från nationell demokratisk överideologi eller berättelsen om samhällskunskapens uppgång och historieämnets fall. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 6(2), s 21–51.