

HUR KAN EKONOMI GÖRAS BEGRIPLIGT?

En studie om villkor för kraftfull ekonomiundervisning i samhällskunskap





Hur kan ekonomi göras begripligt?

En studie om villkor för kraftfull ekonomiundervisning i samhällskunskap

Niclas Modig

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2023:12

Hur kan ekonomi göras begripligt?

En studie om villkor för kraftfull ekonomiundervisning
i samhällskunskap

Niclas Modig

Hur kan ekonomi göras begripligt? - En studie om villkor för kraftfull
ekonomiundervisning i samhällskunskap

Niclas Modig

DOKTORSAVHANDLING

Karlstad University Studies | 2023:12

urn:nbn:se:kau:diva-94206

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7867-366-7 (tryck)

ISBN 978-91-7867-367-4 (pdf)

Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 41

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för samhälls- och kulturvetenskap
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2023

WWW.KAU.SE

Abstract

This thesis seeks to understand what constitutes important economics knowledge from a disciplinary perspective and how such knowledge is recontextualized in textbooks and teacher training to become teachable to social studies students in Sweden's upper secondary schools. It consists of four substudies: two covering disciplinary economics knowledge and two covering preservice social studies teachers.

The first and second substudies focus on disciplinary economics knowledge. The first substudy, which was based on an online questionnaire for Swedish economics scholars at higher education institutions, shows that six economics terms/principles are especially important for people to understand. Such knowledge may be considered powerful economics knowledge. The second substudy demonstrates that there are great variations in the extent to which powerful economics terms appear in Swedish social studies textbooks and in how the language used shifts between everyday and scientific language. There is a risk that not all learners are given equal preconditions to develop economics knowledge through social studies textbooks. The third and fourth substudies focus on how preservice social studies teachers develop the ability to teach economic knowledge and show that students' individual pedagogical content knowledge (PCK) depends on theoretical and practical studies. Students are unconfident about their economics knowledge, which may negatively affect their willingness and ability to teach economics when they become inservice social studies teachers.

Overall, there appears to be a problem with the recontextualization of economics knowledge in Swedish social studies textbooks and with economics education for preservice social studies teachers. This may negatively affect economics education. As a result, it is important to strengthen preservice social studies teachers' economics knowledge through increased economics content during teacher training. The importance of imparting powerful economics knowledge and shifting between everyday and scientific language in textbooks and during teaching needs to be highlighted for policymakers, textbook authors, and teacher educators.

Förord

There's no such thing as a free lunch

(Milton Friedman, 1912–2006, amerikansk nationalekonom)

Att läsa den här meningen är väl gratis? Nej, faktiskt inte. Faktum är att de sekunder du har lagt på att läsa så här långt innebär en kostnad för dig. Även om du fått avhandlingen och inte haft några inköpskostnader så har du likväl kostnader i form av tiden du lagt på att läsa. Den tiden hade du kunnat använda till något annat. Hur märkligt det än verkar så anser du att ditt bästa alternativ just i denna stund är att läsa de här raderna vilket också innebär att du väljer bort ditt näst bästa alternativ. Nationalekonomer beskriver detta med begreppet *alternativkostnad*, det vill säga att allt du gör kostar dig något. Resonemanget är också giltigt på övergripande samhällsnivå eftersom genomförandet av en politisk reform alltid sker på bekostnad av en annan. Goda ekonomikunskaper, till exempel om alternativkostnad, är därmed viktiga för att kunna fatta kvalificerade beslut gällande privata och samhällsfrågor och alltså nödvändiga för ett kvalificerat demokratiskt deltagande. Därför är ekonomiska kunskaper något alla elever bör utveckla. Av det följer att samhällskunskapslärare, som ansvarar för grundläggande gymnasial ekonomiutbildning, har ett viktigt uppdrag i att tillgängliggöra och undervisa ekonomi för elever.

Föreliggande avhandling bidrar med kunskap om vad som kan tänkas utgöra särskilt viktiga ekonomiska kunskaper, i vilken utsträckning de kommer till uttryck i svenska samhällskunskapsböcker avsedda för gymnasiet och hur blivande samhällskunskapslärare utvecklar förmåga att undervisa om ekonomi. Förutsatt att du inte har något bättre alternativ, föreslår jag att du ägnar ytterligare en stund åt avhandlingen för att utveckla din kompetens gällande ekonomiundervisning i samhällskunskap på gymnasiet. Väljer du att göra det, är du i gott sällskap. Det är nämligen många nationalekonomer, studenter, kollegor och vänner som åtminstone någon gång under avhandlingsprojektet tyckt att deras bästa alternativ har varit att hjälpa mig med data, kommentarer och synpunkter, tack till er alla. Två som ofta prioriterat avhandlingen framför annat är mina handledare Niklas Jakobsson och Martin

Jakobsson. Stor tack för ert engagemang. Ett alldeles särskilt tack riktar jag till min fru och livskamrat Annlis och till våra barn Wilma, Isac och Wille eftersom ni accepterat att jag under perioder valt avhandlingsarbete framför er. Nu vänder jag på prioriteringen. Ni är viktigast av allt.

/Niclas

Artiklar ingående i avhandlingen¹

Modig, N. (2017). Lärarstudenters ekonomididaktiska kunskapsutveckling i samhällskunskap. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 7(3), 23–45.

<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19046/17237>

Modig, N. (2021). What do economic scholars consider powerful economic knowledge of importance for people in their private and public lives? Implications for teaching and learning economics in social studies. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2200–2215.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716319>

Modig, N. (2022). Why powerful economic content and scientific language in social studies textbooks matters. *Journal of Social Science Education*, 21(2), 22–48. <https://doi.org/10.11576/jsse-3969>

Modig, N., & Jakobsson, N. (2023). Are they ready for teaching? A study of preservice teachers' confidence in the field of economics.

(Manuskript inlämnat för publicering).

¹ Sammanläggningsavhandlingen innehåller två studieobjekt: *ekonomikunskap* och *samhällskunskapslärarstudenter*. Det första studieobjektet behandlas i artiklarna Modig (2021) och Modig (2022), i kappan benämnda delstudie 1 och delstudie 2. Det andra studieobjektet behandlas i artiklarna Modig (2017) och Modig och Jakobsson (2023), i kappan benämnda delstudie 3 och delstudie 4.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1 INLEDNING | 9 |
| 1.1 PROBLEMBAKGRUND | 9 |
| 1.2 UNDERSÖKNINGSPROBLEMET | 11 |
| 1.3 AVHANDLINGENS TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER..... | 13 |
| 1.4 ETT REKONTEXTUALISERINGSPROBLEM | 16 |
| 1.5 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR | 19 |
| 1.6 DISPOSITION | 20 |
| 2 PRODUKTION, REKONTEXTUALISERING OCH REPRODUKTION AV EKONOMISK KUNSKAP | 23 |
| 2.1 AVHANDLINGENS INRAMANDE TEORI | 23 |
| 2.1.1 <i>Bernsteins teoribygge</i> | 24 |
| 2.1.2 <i>Legitimation Code Theory</i> | 27 |
| 2.1.3 <i>The epistemic-pedagogic device</i> | 29 |
| 2.1.4 <i>Fälten inom the epistemic-pedagogic device</i> | 31 |
| 2.1.4.1 Rekontextualiseringsfältet | 32 |
| 2.1.4.2 Produktionsfältet..... | 33 |
| 2.1.4.3 Reproduktionsfältet..... | 35 |
| 2.1.4.4 Sammanfattning och betydelse av the epistemic-pedagogic device för studien | 35 |
| 2.2 DELSTUDIERNAS ARBETANDE TEORIER..... | 36 |
| 2.2.1 <i>Powerful knowledge, threshold concepts och semantiska profiler för att studera ekonomisk kunskap</i> | 37 |
| 2.2.2 <i>Professionell lärarkunskap</i> | 44 |
| 2.3 TEORIERNAS I RELATION TILL THE EPISTEMIC-PEDAGOGIC DEVICE | 49 |
| 3 METOD | 53 |
| 3.1 SAMHÄLLSKUNSKAP OCH EKONOMIUNDERVISNING, ETT KOMPLEXT FENOMEN | 53 |
| 3.2 AVHANDLINGENS METODER FÖR ATT STUDERA AKTIVITETER INOM REKONTEXTUALISERINGSFÄLTET | 55 |
| 3.3 ETISKA ÖVERVÄGANDEN | 59 |
| 3.4 METODDISKUSSION | 60 |
| 4 SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNET OCH TIDIGARE FORSKNING OM SAMHÄLLSKUNSKAP | 63 |
| 4.1 SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNET | 63 |
| 4.2 SVENSK SAMHÄLLSKUNSKAPSDIDAKTISK FORSKNING | 65 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 EKONOMIDIDAKTISK FORSKNING INOM SAMHÄLLSKUNSKAP | 68 |
| 4.4 SAMMANFATTNING | 71 |
| 5 STUDIEOBJEKTET EKONOMIKUNSKAP | 73 |
| 5.1 TIDIGARE FORSKNING OM EKONOMIKUNSKAPER | 73 |
| 5.2 SAMMANFATTNING AV DELSTUDIE I, OM SÄRSKILT VIKTIG EKONOMISK KUNSKAP | 75 |
| 5.3 TIDIGARE FORSKNING OM EKONOMIINNEHÅLL I LÄROBÖCKER..... | 76 |
| 5.4 SAMMANFATTNING AV DELSTUDIE II, OM EKONOMIINNEHÅLL I LÄROBÖCKER | 78 |
| 5.5 DELSTUDIERNAS KUNSKAPSBIDRAG | 80 |
| 6 STUDIEOBJEKTET SAMHÄLLSKUNSKAPSLÄRARSTUDENTER..... | 83 |
| 6.1 TIDIGARE FORSKNING OM EKONOMIDIDAKTISK KUNSKAPSUTVECKLING | 83 |
| 6.2 SAMMANFATTNING AV DELSTUDIE III, OM EKONOMIDIDAKTISK KUNSKAPSUTVECKLING..... | 84 |
| 6.3 TIDIGARE FORSKNING OM LÄRARSTUDENTERS SJÄLVFÖRTROENDE | 85 |
| 6.4 SAMMANFATTNING AV DELSTUDIE IV, OM LÄRARSTUDENTERS SJÄLVFÖRTROENDE..... | 87 |
| 6.5 DELSTUDIERNAS KUNSKAPSBIDRAG | 88 |
| 7 AVSLUTANDE DISKUSSION OCH SLUTSATSER | 91 |
| 7.1 SÄRSKILT VIKTIG EKONOMISK KUNSKAP | 91 |
| 7.2 LÄRARSTUDENTERS UNDERVISNINGSFÖRMÅGA GÄLLANDE EKONOMI..... | 93 |
| 7.3 ETT REPRODUKTIONSPROBLEM SOM BOTTNAR I ETT REKONTEXTUALISERINGSPROBLEM | 94 |
| 7.4 AVSLUTANDE KOMMENTAR..... | 95 |
| 7.5 VIDARE FORSKNING..... | 97 |
| SUMMARY | 99 |
| INTRODUCTION | 99 |
| AIM AND RESEARCH QUESTIONS..... | 99 |
| THEORETICAL FOUNDATION | 100 |
| METHOD AND DATA | 102 |
| DISCUSSION AND CONCLUSIONS..... | 103 |
| REFERENSER | 107 |

1 Inledning

Föreliggande text utgör kappan till en sammanläggningsavhandling som behandlar temat *ekonomiutbildning knuten till ämnet samhällskunskap i Sverige*. Förutom kappan består avhandlingen av fyra delstudier, två berör vilken ekonomikunskap som bör tas upp i samhällskunskapsämnet och vad som sedan tas upp i läroböcker (Modig, 2021, 2022) och två handlar om blivande samhällskunskapslärares förberedelser att undervisa om ekonomi i gymnasieskolan (Modig, 2017; Modig & Jakobsson, 2023). Avhandlingens tema behandlas därmed genom två studieobjekt: *ekonomikunskap* och *samhällskunskapslärarstudenter*. Kappan bidrar med kunskap om studieobjektens betydelse för att elever ska få tillgång till och ges möjlighet att tillägna sig ekonomiska kunskaper inom den svenska gymnasieskolan.

1.1 Problembakgrund

Ekonomi utgör en väsentlig del av livet och de flesta frågor som människor ställs inför i egenskap av till exempel konsument, producent, investerare, sparare, arbetstagare, arbetsgivare och medborgare i det offentliga rummet, rymmer ekonomiska dimensioner (Boije & Ragnarsson, 2020; Jappelli, 2010; Miller & VanFossen, 2008). Det kräver kompetens att handskas med komplexa ekonomiska frågor och därför är det viktigt att ekonomiska kunskaper tillgängliggörs för kommande generationer. Formell ekonomiutbildning kan fungera som en viktig kanal för detta och inom de flesta moderna utbildningssystem förekommer ekonomiutbildning både på grundläggande och på avancerad nivå. Internationellt sker grundläggande gymnasial ekonomiutbildning vanligtvis inom ett eget ekonomiämne som kan sorteras in under social studies (Miller & VanFossen, 2008), medan den i svenska gymnasieskolan sker inom det tvärvetenskapliga samhällskunskapsämnet (nationalekonomi, statsvetenskap och sociologi) innehållande både samhällsekonomi och privatekonomi (Skolverket, u.å.). Men trots att ekonomi alltså är ett viktigt kunskapsområde som ges betydande utrymme inom formell utbildning visar forskning från stora delar av världen att människor generellt sett verkar ha bristfälliga ekonomiska kunskaper (Boije & Ragnarsson, 2020; Davies et al., 2002; Erner et

al., 2016; Hansen et al., 2002; Lusardi & Mitchell, 2011; Shanks, 2019; Walstad & Allgood, 1999; Wobker et al., 2014). Orsaker till det kan spåras till att elever ofta har svårt att lära sig ekonomi och att lärare som ansvarar för grundläggande ekonomisk utbildning upplever att ekonomiundervisning är svårt och att de känner osäkerhet inför uppdraget (Akhan, 2015; Anthony et al., 2015; Asano et al., 2013; Ayers, 2016; Grimes et al., 2010; Kristiansson, 2014; Löfström & van den Berg, 2013; Miller & VanFossen, 2008; Modig, 2017; Scahill & Melican, 2005; Sosin et al., 1997). Forskning visar alltså att det verkar föreligga både ett lärande- och ett undervisningsproblem gällande ekonomiskunskaper. Avhandlingen fokuserar det senare. Dels genom att studera vilken ekonomisk kunskap som är särskilt viktig att behärska i egenskap av privatperson och samhällsmedborgare för att kunna fatta beslut på robust grund och hur den kommer till uttryck i gymnasieläroböcker i samhällskunskap. Dels genom att studera hur blivande lärare i samhällskunskap, som i kommande yrkesliv ska ansvara för grundläggande ekonomiutbildning, utvecklar sin förmåga att undervisa ekonomiskt innehåll. Detta är viktigt att studera eftersom utbildning, i detta fall ekonomiutbildning, enligt Biesta (2011) bör bidra till kvalifikation för fortsatta studier och för samhälls- och yrkesliv. Därtill till socialisation så att elever blir en del av och bevarar sociala, kulturella och politiska traditioner och till subjektifiering så att elever blir självständiga och utvecklar kritiskt tänkande. Samhällskunskapsämnet på gymnasiet har (liksom andra ämnen) en central roll i att uppfylla dessa utbildningsfunktioner. Ämnet ska till exempel bidra till att elever utvecklar *kunskaper om* demokrati, samhällsfrågor och samhällsförhållanden, och *kunskaper om* ideologiska, politiska, ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och till att elever utvecklar *förmåga att* analysera samhällsfrågor och *förmåga att* kritiskt granska och tolka information (Skolverket, u.å.). Goda *kunskaper om* ekonomi uppfattas i föreliggande studie som en förutsättning (bland andra) för att kunna utveckla *förmåga att* analysera, granska och tolka information, vilka är nödvändiga förmågor för att kunna utöva demokratiskt inflytande. Dessa kunskaper och förmågor är också viktiga att erövra eftersom Earle et al. (2017) menar att många västerländska demokratier utvecklats till ekonokratier, det vill säga ekonomiska system kontrollerade av sakkunniga ekonomiska experter som därmed kan utöva makt över politiska beslut. Om människor inte förstår ekonomi och hur ekonomiska

system fungerar riskerar sådana kunskapsbrister att leda till minskat demokratiskt inflytande. Därför är det viktigt att svenska samhällskunskapslärare behärskar ekonomi och ekonomiundervisning så att elever får tillgång till och ges möjlighet att tillägna sig ekonomiska kunskaper som kan bidra till att de kan förstå och hantera befintliga ekonomiska system och teorier. Detta samtidigt som de också ges möjlighet att utveckla kunskaper som gör att de kan ifrågasätta, pröva och diskutera dominerande ekonomiska föreställningar. Goda ekonomikunskaper är därmed väsentliga för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle. Weber (2002) menar att ekonomiundervisning bör bidra till att elever utvecklar förmåga att hantera privatekonomi, att förstå begrepp, teorier och strukturer och att utveckla förmågor och färdigheter som krävs för ett aktivt medborgarskap kring gemensamma ekonomiska frågor. Ytterligare ett skäl till att elever bör utveckla ekonomiska kunskaper är att behovet av ekonomiska kunskaper tycks ha ökat under hela 2000-talet till följd av ökad interaktion mellan individer och finansiella system och i takt med ökade valmöjligheter kring ekonomiska frågor som krediter och sparande och om beslut kring finansiering av boende, sjukvård och pension (Aprea et al., 2016; Boije & Ragnarsson, 2020; OECD, 2005). Eftersom människor lever och agerar i ett samhälle både som enskilda individer och som samhällsmedborgare är det också rimligt att betrakta bristfälliga ekonomiska kunskaper både som ett individuellt problem och som ett samhällsproblem.

1.2 Undersökningsproblemet

Givet att människor tycks ha otillräckliga ekonomikunskaper och att orsaker till det kan spåras till en utbildning som har svårigheter att lära nästa generation ekonomi, är det intressant att studera orsaker till dessa svårigheter. Ett sätt att göra det skulle kunna vara att studera hur ekonomi tar sig uttryck i undervisningen, men avhandlingens fokus riktas istället mot aktiviteter som *betingar* undervisningen. Det görs genom att studera vilka ekonomiska kunskaper som är särskilt viktiga att behärska och hur blivande samhällskunskapslärare, som ansvarar för ekonomisk grundutbildning i gymnasieskolan, utvecklar förmåga att undervisa om ekonomi. Avhandlingens övergripande undersökningsproblem är därför att studera *vilken slags ekonomikunskap ele-*

ver i skolan behöver utveckla och hur väl lärare förbereds att undervisa denna ekonomikunskap. Undersökningsproblemet kan därmed delas upp i två studieobjekt som övergripande benämns: ekonomikunskap och samhällskunskapslärarstudenter.

Mera precist fokuserar det första studieobjektet ekonomisk ämnesteor. Dels undersöks vad som kan tänkas utgöra särskilt viktig ekonomiteoretisk kunskap (Modig, 2021), dels undersöks hur ekonomisk kunskap av detta slag kommer till uttryck genom gymnasieläroböcker i samhällskunskap (Modig, 2022). Systematiska kartläggningar gällande sådana ekonomikunskaper och hur/om de uttrycks i samhällskunskapsläroböcker på gymnasiet verkar vara begränsade. Behovet av sådana kartläggningar är därför stort och kan ge betydelsefull vägledning om vilket ekonomiinnehåll samhällskunskapsundervisningen på gymnasiet bör ta upp och om vilket stöd gällande detta innehåll lärare och elever kan få av samhällskunskapsböcker. Resultaten från delstudierna kan därmed få betydelse för samhällskunskapslärarutbildningar och för läroboksförfattare, eftersom studierna dels ger information som kan användas för att utveckla kvaliteten på ekonomiskt ämnesinnehåll i samhällskunskapslärarutbildningar, dels kan användas för att utveckla kvaliteten på ekonomiavsnitten i läroböcker i samhällskunskap.

Inom det andra studieobjektet undersöks hur samhällskunskapslärarstudenter utvecklar förmåga att undervisa om ekonomi (Modig, 2017) samt blivande samhällskunskapslärares självförtroende gällande ekonomikunskaper (Modig & Jakobsson, 2023). Det kan ge vägledning för att utveckla ekonomiavsnitten i samhällskunskapslärarutbildningen så att blivande samhällskunskapslärare ges goda förutsättningar att förbereda sig inför ekonomiundervisningsuppdraget.

De båda studieobjekten förs samman i föreliggande kapp som två fenomen som tar form inom det så kallade *rekontextualiseringsfältet*. Dels bestående av det *officiella* rekontextualiseringsfältet, där till exempel utbildningsdepartement och läroplansförfattare kan placeras, dels det *pedagogiska* rekontextualiseringsfältet, där till exempel lärarutbildningar, utbildningstidskrifter och läromedelsförlag kan placeras

(Bernstein, 1990, 2000; Maton, 2014).² Både samhällskunskapslärarytbildningar och läroboksproduktion är exempel på aktiviteter som sker inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet utanför själva gymnasieskolan och dess undervisning, men som har betydelse för aktiviteter inom densamma.

1.3 Avhandlingens teoretiska utgångspunkter

Resultaten från delstudierna Modig (2017, 2021, 2022) och Modig och Jakobsson (2023) ges i kappan en utbildningssociologisk inramning, genom att *the epistemic-pedagogic device*³ (Maton, 2014) används för att diskutera hur ekonomiska kunskaper och samhällskunskapslärarytstudenter, har betydelse för elevers möjligheter att lära sig ekonomi och utveckla ekonomiska kunskaper. The epistemic-pedagogic device är en vidareutveckling av utbildningssociologen Basil Bernsteins *the pedagogic device* (Bernstein, 1990, 2000). Karl Maton, utbildningssociolog och lingvistik, använder *the epistemic-pedagogic device* (Maton, 2014) för att beskriva den formella utbildningens kunskapsöverföring, dels genom att elever får tillgång till kunskap, dels genom att de ges möjligheter att tillägna sig kunskap (Maton [2013, 2014] använder termerna *access to* och *acquire/acquisition* och så gör också Bernstein [1999]). Detta sker inom ramen för tre samverkande fält i form av *produktionsfältet*, *rekontextualiseringsfältet* och *reproduktionsfältet*. En utgångspunkt i kappan är att *vems* och *vilka* kunskaper som anses vara legitima påverkar samhälllig och social reproduktion (Bernstein, 1990, 2000; Maton, 2014). Reproduktion och överföring av kunskaper i formella utbildningssammanhang förstås i kappan som en komplex process som sker i interaktion mellan lärare och elever och som påverkas av sociala och kulturella sammanhang. Tankefiguren *the epistemic-pedagogic device* (Maton, 2014) med de tre samverkande fälten, gör det möjligt att studera denna process. I kappan diskuteras delstudierna

² Det är möjligt att tala om rekontextualiseringsfältet som ett fält bestående av flera fält. Diskussionen i kappan förs i huvudsak på en övergripande abstraktionsnivå och därför används singularformen. Produktionsfältet, rekontextualiseringsfältet och reproduktionsfältet beskrivs i avsnitt: 2.1.4 Fälten inom *the epistemic-pedagogic device*.

³ *The epistemic-pedagogic device* beskrivs närmare i avsnitt: 2.1.3 *The epistemic pedagogic device*.

särskilt i relation till rekontextualiseringsfältet eftersom ekonomikunskaper och blivande samhällskunskapslärares förmåga att undervisa ekonomi har betydelse för den undervisning som sedan realiserar i skolan.

Med the pedagogic device (Bernstein, 1990, 2000) synliggjorde Bernstein hur skolan i stor utsträckning reproducerar medelklassens kunskaper och därmed sociala makthierarkier. Senare under karriären närmade sig Bernstein (1999) också själva kunskapsinnehållet med hjälp av begreppen *horisontell* och *vertikal diskurs*⁴, där det förra beskriver konkreta vardagliga kunskaper beroende av kontext och det senare abstrakta teoretiska kunskaper som möjliggör generaliseringar. Detta innebar att det kunskapssociologiska intresset försköts från att försöka förstå utbildningssystemets roll för samhällelig och social reproduktion utifrån *vems* kunskap som anses vara legitim, till att fokusera *vilken* kunskap som ses som legitim och som borde reproduceras. Detta skifte brukar kallas den kunskapssociologiska vändningen (Bernstein, 1999; Bladh, 2020; Maton, 2014; Young, 2007) och innebar en förflyttning från fokus på kunskapers externa relationer till interna relationer (Moore & Maton, 2001). Med begreppet externa relationer gör Moore och Maton (2001) en poäng av att sociala och politiska processer utanför akademien kan forma sociala maktstrukturer. Sådana yttre maktförhållanden påverkar vilken slags kunskap som värderas viktigare än annan kunskap och vem som ska ha tillgång till den. Med begreppet interna relationer vänder de på perspektivet och menar att kunskapsproduktionen också styrs av ämnesdiscipliner och epistemiska sammanslutningar och att sådana interna relationer också påverkar maktstrukturer. Maton (2014) fortsätter diskussionen med hjälp av the epistemic-pedagogic device så att Bernsteins tidiga fokus på *vems* kunskaper som reproduceras förenas med Bernsteins senare fokus på horisontell och vertikal diskurs och på *vilken* kunskap som reproduceras. I Matons (2014) modell produceras ny kunskap inom produktionsfältet, företrädesvis genom forskning vid universitet. Inom rekontextualiseringsfältet placeras den producerade kunskapen i ett pedagogiskt sammanhang ämnat för utbildning genom att den fångas

⁴ Horisontell och vertikal diskurs beskrivs närmare i avsnitt: 2.1.4.2 produktionsfältet.

upp av institutioner som utbildningsdepartement, läromedelsförlag och lärarutbildningar. Den rekontextualiserade kunskapen realiseras sedan genom olika utbildningsinstanser inom reproduktionsfältet. Mest konkret sker detta i klassrum genom lärares undervisning och elevers lärande.

Inom de olika delstudierna används också ett antal arbetande teorier för att analysera genererad data. För att studera ekonomikunskap (Modig, 2021, 2022) används tre teorier. För det första används begreppet *powerful knowledge* (Young, 2008, 2009b, 2013) som bygger på Bernsteins (1999) resonemang om vertikala diskurser där teoretisk kunskap skapas. *Powerful knowledge* innebär att särskilt betydelsefull kunskap framträder inom ämnesdiscipliner och som, om den utvecklas hos elever, kan leda till nya och fördjupade sätt att förstå världen. Med *powerful knowledge* skiljer Young mellan vetenskaplig disciplinär kunskap och vardaglig kunskap och menar att vetenskaplig disciplinär kunskap utgör en viktig komponent i undervisning. Vidare menar Young att *powerful knowledge*, är något alla borde ha rätt till. För det andra används begreppet *threshold concepts* (Meyer & Land, 2003, 2005) som beskriver att det inom ämnesdiscipliner finns särskilt betydelsefulla termer som kan fungera som portaler till ny och fördjupad förståelse av fenomen. *Powerful knowledge* och *threshold concepts* används i Modig (2021) för att studera särskilt betydelsefulla ekonomiska termer och vad det innebär att göra det möjligt för elever att tillägna sig denna typ av kunskap. För det tredje används begreppet *semantiska profiler* (Maton, 2013, 2014) som betonar betydelsen av att växla mellan vardagligt språk/vetenskapligt språk och vardaglig kunskap/vetenskaplig disciplinär kunskap i undervisningssammanhang, för att därigenom skapa förutsättningar för kumulativt kunskapsbygge hos elever. Maton (2013, 2014) används i Modig (2022) för att studera hur beskrivningar och förklaringar av ekonomiska termer växlar mellan vardagligt språk/vetenskapligt språk och vardaglig kunskap/vetenskaplig disciplinär kunskap i gymnasieläroböcker i samhällskunskap. I detta sammanhang används också Bernsteins (1999) begrepp horisontell och vertikal diskurs.

För att studera avhandlingens andra studieobjekt, samhällskunskapslärarstudenter (Modig, 2017; Modig & Jakobsson, 2023) används två

teorier. För det första används Shulmans (1986, 1987) resonemang om *professionell lärarkunskap*, vilket innebär att lärare behöver kunna transformera ämnesdisciplinär kunskap till skolkunskap i undervisningssituationer och att denna förmåga är beroende av lärares ämnes-teoretiska kunskaper, allmänpedagogiska kunskaper, läroplansteoretiska kunskaper, pedagogiska innehållskunskaper/ämnesdidaktiska kunskaper (Shulman använder begreppet *pedagogical content knowledge*, PCK), kunskaper om elever och deras karakteristika, kunskaper om undervisningens sammanhang och kunskaper om undervisningens mål, syften och värden. Dessa smälter samman till en för lärare unik och professionell kunskap (Neumann et al., 2019; Shulman, 1986, 1987). I avhandlingen fokuseras särskilt ämnesteoretiska kunskaper och pedagogiska innehållskunskaper/ämnesdidaktiska kunskaper (PCK), för att studera hur blivande samhällskunskapslärare utvecklar ekonomisk undervisningskompetens. För det andra används begreppet *perceived self-efficacy* (Bandura, 1986, 1997) som handlar om att människors självförtroende i att utföra en uppgift påverkar hur de tänker, känner och agerar. Teorin används för att studera blivande samhällskunskapslärares självförtroende gällande ekonomiskunskaper, vilket också bör påverka lärares undervisning om ekonomi.

1.4 Ett rekontextualiseringsproblem

Forskning visar alltså att reproduktion av ekonomiska kunskaper verkar fungera dåligt. Eftersom grundläggande ekonomiutbildning sker inom samhällskunskap i den svenska gymnasieskolan är en utgångspunkt i avhandlingen att ekonomiutbildningen och hur ekonomi kommer till uttryck i läroböcker i samhällskunskap, kan vara en bidragande orsak till bristfällig reproduktion. Detta indikerar att det kan finnas ett rekontextualiseringsproblem, det vill säga ett problem med att transformera producerad ekonomisk kunskap till pedagogiserad kunskap som är möjlig att undervisa i gymnasieskolan.

Gericke et al. (2018) menar att *transformation*⁵ är ett nyckelbegrepp för att förstå och beskriva vad som sker med kunskap som frambringats inom produktionsfältet (i Gericke et al. [2018] beskriven som powerful knowledge bunden till Young och hans kollegors forskning) när den lyfts in i ett utbildningssammanhang och ska göras relevant och möjlig för elever att lära. Rekontextualisering av producerad ekonomisk kunskap bör rimligen ha betydelse för reproduktion av ekonomisk kunskap i skolan och i samhället. Inom avhandlingen studeras således rekontextualisering av ekonomiska kunskaper främst i relation till produktion av ekonomiska kunskaper och mindre i relation till reproduktion.

I kappan diskuteras rekontextualiseringen utifrån ekonomikunskap och samhällskunskapslärostuder, vilka kan ses som två spår i avhandlingen. Inom det första spåret diskuteras rekontextualiseringsproblemet i Modig (2021, 2022) utifrån ekonomikunskap. I Modig (2021) undersöks vad forskare i nationalekonomi, som producerar ekonomikunskap, anser utgör särskilt viktig ekonomisk kunskap nödvändig att förstå och bemästra för att kunna fatta väl underbyggda beslut som privatperson och som samhällsmedborgare. Det motiveras av att forskarna, baserat på resonemanget om powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013), kan antas ha särskild kännedom om vad som kan räknas som legitim/giltig vetenskaplig ekonomisk kunskap som är väsentlig att reproducera. Dels är forskarna verksamma inom epistemiska sammanslutningar inom produktionsfältet, dels verkar de i det ekonomiska vardagslivet och kan förstå ekonomiska frågor med en unik vetenskaplig utgångspunkt. Sammantaget gör detta att de kan bidra med relevanta svar på frågan om vilket ekonomiskt innehåll, i form av ekonomiska termer, som kan anses vara centralt att behärska begreppsligt. Av det följer att innehållet också är viktigt att studera ur ett rekontextualiseringsperspektiv. Detta sker i Modig (2022) som studerar rekontextualisering av de ekonomiska termerna, som forskarna lyfter fram i Modig (2021), i 17 gymnasieläroböcker i samhällskunskap i

⁵ I forskningslitteraturen förekommer olika begrepp för den omvandlingsprocess som transformation av producerad kunskap innebär, till exempel: transposition (Chevallard, 2007), omstilling (Ongstad, 2006), rekonstruktion (Duit et al., 2012), transformation (Shulman, 1987) och rekontextualisering (Bernstein, 1971). I avhandlingen används begreppen transformation och rekontextualisering.

Sverige. Forskning har visat att lärare och elever regelbundet använder läroböcker i planering- och undervisningssammanhang (Chingos & Whitehurst, 2012; Hirsh, 2019; Richardson, 2004) och därför finns det skäl att studera vilken ekonomisk kunskap som tas upp i läroböckerna och hur det sker. Om viktiga ekonomiska termer saknas och/eller behandlas bristfälligt kan det bidra till att ekonomiundervisningen påverkas negativt. Rekontextualisering av viktiga ekonomiska termer ses därmed som ett (bland flera) villkor för reproduktion av ekonomiska kunskaper.

Inom det andra spåret diskuteras i Modig (2017) och i Modig och Jakobsson (2023) rekontextualiseringsproblemet utifrån samhällskunskapslärlärostudenter. Modig (2017) bygger på djupintervjuer med fyra samhällskunskapslärlärostudenter och ger inblick i studenternas förståelse av ekonomiinnehållet, samt hur förståelsen och undervisningsförmågan utvecklas under nationalekonomiska studier och i samband med verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Resultatet visar att studenterna förstår enskilda ekonomiska termer, men att de har svårt att se hur termerna hänger samman i en helhet. Studenterna blir också medvetna om reproduktionsproblematiken först i samband med VFU och inser då att ekonomiinnehållet behöver transformeras. Modig och Jakobsson (2023) undersöker samhällskunskapslärlärostudenters självförtroende i relation till deras egna ekonomiska kunskaper, eftersom forskning visar att självförtroende kring den egna förmågan att kunna något (perceived self-efficacy) är viktigt för att lyckas med det man ska kunna (Bandura, 1986, 1997). Modig och Jakobsson (2023) visar att studenterna generellt sett undervärderar sina kunskaper, vilket indikerar bristande självförtroende kring uppdraget att reproducera ekonomiskunskaper genom samhällskunskapsundervisning. Lågt självförtroende gällande ämnesteoritiska kunskaper och undervisningsförmåga kan leda till att lärare undviker att undervisa ett ämnesinnehåll (Lee & Fouts, 2005; Mintrop, 2002). Därmed framträder också ett rekontextualiseringsproblem i termer av lågt självförtroende kring ett väsentligt kunskapsinnehåll som ska undervisas inom samhällskunskap. I detta andra spår har alltså ytterligare en viktig aspekt identifierats i form av ett rekontextualiseringsproblem, där blivande samhällskunskapslärostudenter känner osäkerhet både inför ekonomiinnehållet och gällande förmågan att transformera innehållet till undervisning.

Sammantaget indikerar delstudierna Modig (2017, 2021, 2022) och Modig och Jakobsson, (2023) att en (av flera) orsaker till problemet med att reproducera ekonomikunskaper kan vara att det finns rekontextualiseringsproblem bakom reproduktionsproblemet, som dels går att knyta till själva innehållet, dels går att knyta till utbildningen av samhällskunskapslärare och deras förmåga att transformera innehållet. Kunskapsbidraget, utöver resultaten i de fyra delstudierna, blir att reproduktionsproblemet bättre kan förstås (och därmed kanske också åtgärdas) om kunskap också utvecklas om hur producerade ekonomiska kunskaper pedagogiseras inom rekontextualiseringsfältet.

1.5 Syfte och frågeställningar

Problembakgrunden visar att ekonomiska kunskaper är nödvändiga för att kunna verka inom ramen för ett komplext ekonomiskt liv och att utbildning fyller en väsentlig funktion när det gäller att tillgängliggöra ekonomiska kunskaper för elever. Samtidigt framträder en bild av bristfällig reproduktion av ekonomiska kunskaper och att orsaker till det kan spåras till utbildningssystemet, eftersom elever tycker att det är svårt att lära sig ekonomi och eftersom lärare tycker det är svårt att undervisa om detsamma. Detta leder vidare till undersökningsproblemet att studera vilken ekonomisk kunskap som är särskilt viktig för människor att behärska i egenskap av privatperson och samhällsmedborgare och hur blivande samhällskunskapslärare, som ska ansvara för ekonomisk grundutbildning i gymnasieskolan, utvecklar förmåga att undervisa om ekonomi. Sammantaget mynnar problembakgrunden och undersökningsproblemet ut i avhandlingens övergripande syfte att undersöka tänkbara orsaker till svårigheter gällande överföring av ekonomiska kunskaper från en generation till en annan genom formell utbildning. Syftet preciseras med tre forskningsfrågor:

1. Vilken ekonomiteoretisk kunskap är särskilt viktig att bemästra i egenskap av privatperson och samhällsmedborgare och hur kommer sådan kunskap till uttryck genom gymnasieläroböcker i samhällskunskap?
2. Hur utvecklar blivande samhällskunskapslärare ekonomisk undervisningskompetens och hur upplever blivande samhällskunskapslärare sina förmågor att bedriva ekonomiundervisning på gymnasiet?
3. Hur kan bristfällig reproduktion av ekonomiska kunskaper förstås som ett rekontextualiseringsproblem bundet till utbildningens val och hantering av ekonomiteoretisk kunskap å ena sidan och utbildning av samhällskunskapslärare inom ekonomi å den andra?

Utifrån ovanstående inledning, syfte och frågeställningar avgränsas studien till att fokusera aktiviteter som *betingar* undervisningen och som kan kopplas till undervisningsproblemet gällande ekonomikunskaper. Avhandlingen fokuserar i huvudsak rekontextualisering av ekonomisk kunskap och riktar också visst fokus mot produktion av ekonomisk kunskap. Studien behandlar därmed inte samhällskunskapslärares ekonomiundervisning i sig och inte heller hur elever utvecklar ekonomikunskap.

1.6 Disposition

I det inledande kapitlet introduceras avhandlingen genom redogörelser för problembakgrunden, undersökningsproblemet, avhandlingens teoretiska utgångspunkter, ett tänkbart rekontextualiseringsproblem och syfte och frågeställningar. I det andra kapitlet beskrivs och diskuteras avhandlingens inramande teori och de i delstudierna arbetande teorierna, samt hur de kan förstås i relation till undersökningsproblemet och i relation till varandra. Det tredje kapitlet behandlar metodologiska överväganden, genom att relationen mellan teorierna och de datagenerering- och analysmetoder som använts beskrivs och diskuteras visavi studieobjekten och avhandlingens övergripande tema. De tre inledande kapitlen gör det möjligt att förstå hur studien kan positioneras teoretiskt och metodologiskt. Kapitel fyra behandlar tidigare

forskning om samhällskunskapsdidaktisk forskning och ekonomididaktisk forskning inom samhällskunskap eftersom avhandlingen vill bidra med ny kunskap till dessa båda fält. Det femte kapitlet behandlar studieobjektet ekonomikunskap genom att delstudie 1 och 2 sammanfattas och relateras till tidigare forskning om ekonomikunskap. Kapitel sex berör studieobjektet samhällskunskapslärover studenter genom att delstudie 3 och 4 sammanfattas och relateras till tidigare forskning om samhällskunskapslärover studenter. Det innebär att kapitel, fyra, fem och sex innehåller tre forskningslägen i form av tidigare samhällskunskapsdidaktisk forskning, tidigare forskning om ekonomiteoretisk kunskap och tidigare forskning om hur blivande lärare utvecklar undervisningsförmåga. Slutligen diskuteras delstudiernas resultat och avhandlingens forskningsfrågor i det avslutande sjunde kapitlet.

2 Produktion, rekontextualisering och reproduktion av ekonomisk kunskap

I föregående kapitel presenterades bakgrunden till studien och undersökningsproblemet. Vidare introducerades de teoretiska utgångspunkterna och avslutningsvis formulerades syftet och avhandlingens frågeställningar. I det här kapitlet fördjupas de teoretiska utgångspunkterna genom att avhandlingens teoretiska inramning och delstudiernas arbetande teorier beskrivs och diskuteras i relation till varandra och i relation till undersökningsproblemet. Inledningsvis beskrivs avhandlingens inramande teori och hur den används för att diskutera resultatet av delstudierna. Därefter beskrivs de arbetande teorierna och hur de kan förstås visavi studieobjekten och den inramande teorin.

2.1 Avhandlingens inramande teori

The epistemic-pedagogic device (Maton, 2014), som ryms inom det mera omfattande teoretiska ramverket Legitimation Code Theory (LCT) (Maton, 2014), används för att diskutera resultaten av delstudierna, samt för att diskutera hur ekonomisk ämnesteorier transformeras till pedagogiserad ekonomisk kunskap möjlig att undervisa på gymnasiet. The epistemic-pedagogic device är en vidareutveckling av the pedagogic device (Bernstein, 1990, 2000) medan LCT är en vidareutveckling av Bernsteins kodteori (Bernstein, 1971, 1973, 1977). Bernstein (1990, 2000) försökte genom sitt teoribygge, som mynnade ut i the pedagogic device, förstå social reproduktion utifrån *vems* kunskap som anses vara legitim. Under senare delen av karriären började han också intressera sig för hur kunskapsteoretiskt innehåll, alltså *vilken* kunskap, påverkar social reproduktion (Bernstein, 1999). Det är detta senare intresse som Maton (2014) bygger vidare på när han utvecklar the epistemic-pedagogic device för att ännu tydligare förstå *vilken* kunskap som ses som legitim och som därmed borde reproduceras, samt för att förstå hur reproduktionen går till. I avhandlingen uppfattas the epistemic-pedagogic device utgöra en del av samhället där kunskap cirkulerar inom och mellan tre samverkande fält: produktionsfältet, rekontextualiseringsfältet och reproduktionsfältet, vilka tillsammans har betydelse för reproduktion av kunskapsinnehåll och sociala strukturer. Eftersom delstudierna undersöker ekonomisk ämnesteorier frambringad

inom produktionsfältet och hur den rekontextualiseras i läroböcker i samhällskunskap, samt hur blivande samhällskunskapslärare, också inom rekontextualiseringsfältet, utvecklar förmåga att undervisa ekonomi, är the epistemic-pedagogic device möjlig att använda som inramande teori. Först beskrivs Bernsteins teoribygge som ledde fram till utformandet av the pedagogic device och därefter beskrivs Matons (2014) vidareutveckling till the epistemic-pedagogic device. Slutligen redogörs för hur ramverket används för att diskutera resultatet av avhandlingens delstudier och kappans forskningsfrågor.

2.1.1 Bernsteins teoribygge

Fundamentet till the epistemic-pedagogic device (Maton, 2014) utgörs av utbildningssociologen Basil Bernsteins teoribygge the pedagogic device, som i sin tur bygger på den franske sociologen Émile Durkheims arbeten om social arbetsdelning (Durkheim, 1979; Young & Muller, 2013). En central tematik för Bernstein var att försöka förstå utbildningssystemets roll för samhällelig och social reproduktion. Bernstein försökte förklara hur mikrofönelomen som språk, klassrumspraktik, pedagogik och makrofönelomen som klassrelationer, makt och social arbetsdelning upprätthåller och reproducerar sociala strukturer (Nylund, 2013; Singh, 2002; Wheelahan, 2007). Även om Bernsteins fokus delvis förändrades över tid bestod huvudfrågan att försöka förstå varför barn från olika sociala klasser får med sig olika kunskaper från skolan och hur kunskap fördelas mellan olika sociala klasser (Nylund, 2013; Wheelahan, 2007). Under detta arbete utvecklade Bernstein tankefiguren the pedagogic device (Bernstein, 1990, 2000) i tre olika faser.

Under den första fasen studerade Bernstein (1971, 1973) skillnader i språkbruk inom arbetarklass och medelklass (Andersson Varga, 2014; Nylund, 2013). Bernstein menar att olika språkliga koder förekommer inom klasserna och att barn från arbetarklassen socialiseras in i det han kallar *the restricted code* (begränsad språklig kod), medan barn ur medelklassen visserligen lär sig *the restricted code* men också socialiseras till *the elaborated code* (utvecklad språklig kod). Den begränsade koden innebär att språket är kontextbundet, förutsägbart och ordfattigt, medan den utvecklade koden karakteriseras av att vara kontextobun-

den, oförutsägbar och ordrik. Orsaken till att olika språkliga koder utvecklas beror på samhällets sociala arbetsdelning och på att språk utvecklas i relation till de sammanhang i vilka människor befinner sig (Bernstein, 1971, 1973).

I den andra fasen riktade Bernstein (1977) fokus mot frågor om hur makt och kontroll påverkar utbildningssystem (Andersson Varga, 2014; Nylund, 2013) och använder det han kallar *the educational knowledge code* (pedagogisk kod) för att analysera grundläggande principer för utbildning. I detta arbete använder Bernstein begreppen *klassifikation* för att analysera makt och *inramning* för att analysera kontroll. Klassifikation handlar om gränsdragningar mellan olika kategorier så som kunskapsfält, discipliner, skolämnen, lärare och elever utifrån maktrelationer. Klassifikationen kan också vara mer eller mindre stark och ju starkare klassifikation, desto tydligare definierade gränsdragningar. Inramning handlar om kommunikationen inom olika kategorier, det vill säga om strukturen på pedagogiken och om frågor kring hur undervisningen bör organiseras utifrån innehåll, ordning och tempo. Även inramning kan variera i styrka och syns via regler för vem som styr kommunikationen (Bernstein, 1977). Klassifikationsbegreppet kan alltså länkas till innehållsfrågan i ett ämne, och handlar om vad som räknas som legitim kunskap medan inramningsbegreppet kan länkas till metodfrågan, det vill säga hur legitim undervisning om kunskapen sker.

Under den tredje fasen utvecklades begreppet *the pedagogic device* för att kunna analysera hur rådande maktstrukturer producerar kunskap som rekontextualiseras till pedagogiska diskurser, vilka sedan reproduceras (Bernstein, 1990). Bernstein menade att *the pedagogic device* styr social reproduktion via tre fält: produktionsfältet, rekontextualiseringsfältet och reproduktionsfältet, som i sin tur styrs av distribuerande, rekontextualiserande och utvärderande regler. De distribuerande reglerna styr produktionsfältet och påverkar maktrelationer mellan olika sociala grupper och vad som anses vara giltig kunskap och reglerar därmed vilka grupper som får tillgång till en viss kunskap. De rekontextualiserande reglerna styr hur producerad kunskap pedagogiseras inom rekontextualiseringsfältet och de utvärderande reglerna,

som utformas i den pedagogiska praktiken, alltså i undervisningssammanhang, används för att pröva kunskapen och avgöra vad som är giltig kunskap och giltigt beteende. Enligt Bernstein (2000) har fälten och reglerna en hierarkisk relation, vilket innebär att rekontextualisering av kunskap inte kan ske utan produktion av kunskap och att reproduktion av kunskap inte kan ske utan rekontextualisering. Kunskapsproduktion sker huvudsakligen genom forskning medan rekontextualisering av kunskaper dels sker inom det officiella rekontextualiseringsfältet vid till exempel utbildningsdepartement genom utformning av läro- och ämnesplaner⁶, dels inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet genom till exempel lärarutbildningar. Reproduktionen av kunskap sker sedan i olika utbildningssammanhang och då framförallt i mötet mellan lärare och elever inom ramen för undervisningen under lektioner. Det innebär samtidigt att det sker en social reproduktion (Bernstein, 1990, 2000; Singh, 2002).

Även om Bernstein i stor utsträckning studerade språkliga koder var hans undersökningsproblem i grunden ett socialt fenomen, snarare än ett kognitivt. Hans fokus på samhällelig och social reproduktion innebar samtidigt att diskussionen om vilka ämnesteoretiska kunskaper som kan anses vara legitima och som därmed borde reproduceras hamnade vid sidan av the pedagogic device. Mot slutet av karriären började han även intressera sig för hur ämnesinnehåll påverkar social reproduktion. Under detta arbete utvecklade han begreppen horisontell och vertikal diskurs som beskriver konkreta, vardagliga kontextberoende kunskaper, respektive abstrakta teoretiska kunskaper som möjliggör

⁶ Av betydelse för avhandlingen är att det i USA förekommer undervisningsstandarder. En betydelsefull sådan är *Voluntary National Content Standards in Economics for American students from kindergarten to the twelfth grade (K–12)*, vilken kan användas för utveckling och planering av ekonomiundervisning (Siegfried & Krueger, 2010). Den beskrivs närmare i delstudie 1 (Modig, 2021) och i avsnitt: 5.1 Tidigare forskning om ekonomikunskaper. Sådana standarder förekommer inte i Sverige och lärare är istället hänvisade till ämnesplaner. Vid en jämförelse är det tydligt att de svenska ämnesplanerna för samhällskunskap (Skolverket, u.å.) är mera övergripande gällande ekonomiskt innehåll jämfört med *Voluntary National Content Standards in Economics for American students from kindergarten to the twelfth grade (K–12)* (Siegfried & Krueger, 2010).

generaliseringar (Bernstein, 1999). Det är detta fokus på ämnesinnehållet som Maton (2014) vidareutvecklar med the epistemic-pedagogic device.

2.1.2 Legitimation Code Theory

The epistemic-pedagogic device är också bundet till Legitimation Code Theory (LCT), vilket är ett teoretiskt ramverk som Maton (2013, 2014) utvecklat och som gör det möjligt att studera principer för vad som legitimerar viss kunskap framför annan. LCT bygger på socialrealism, som i sin tur bottnar i kritisk realism (Maton, 2014). Det senare är en ontologisk utgångspunkt som innebär att en oberoende, komplex och kontextuell verklighet existerar, även en samhällelig sådan, oavsett om människan har kunskap om den eller inte. Synsättet innebär att kunskap om verkligheten produceras i relation till olika tidsmässiga, rumsliga och sociokulturella sammanhang, vilket möjliggör kunskapsbyggande om världen och samhällen baserat på existerande kunskap producerad av olika aktörer. Med en sådan utgångspunkt är det rimligt att anta att nationalekonomer verksamma inom epistemiska sammanslutningar besitter kunskap om vad som kan utgöra särskilt viktig ekonomisk kunskap (jfr Young, 2008, 2009b, 2014). Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att nationalekonomerna ger *en* bild och att motsvarande undersökningar i andra tidsmässiga, rumsliga och kulturella sammanhang troligen skulle mynna ut i andra resultat.

Vidare bygger LCT på Bernsteins kodteori (Bernstein, 1971, 1973, 1977), den franske sociologen Pierre Bourdieus fältteori (Bourdieu, 1984) och systemisk-funktionell lingvistik (SFL) utvecklad av den brittisk-australiensiske lingvisten Michael Halliday i slutet av 1970-talet (Maton & Doran, 2017). Maton (2014) menar i likhet med Bourdieu (1984) att samhällen består av flera mer eller mindre autonoma fält, organiserade efter olika logiker och intressen, samt att det inom dessa fält finns uppfattningar om vad som är legitim kunskap och om vem som ska producera den. Fälten tillskrivs olika status och det pågår en maktkamp mellan och inom dessa fält, då olika aktörer samarbetar och konkurrerar om status och legitimitet. Inom ramen för LCT studeras den underliggande logiken bakom denna kamp genom fem så kallade legitimeringskoder: specialiserad kod, semantisk kod, autonomikod,

temporal kod och densitetkod (Maton, 2013, 2014, 2016a, 2016b). Bland dessa är specialiserad kod och semantisk kod de mest utvecklade. Med specialiserad kod menar Maton (2014) att det alltid görs kunskapsanspråk gällande något och av någon, "there are always knowledges and there are always knowers" (s. 96) och att detta sker i två typer av relationer: epistemiska relationer och sociala relationer. Epistemiska relationer berör starka och svaga kunskapsstrukturer i form av olika kunskapsanspråk gällande den verkliga och symboliska världen. I utbildningssammanhang handlar det om relationen mellan det som ska utföras och det som ska läras. Sociala relationer berör istället relationer mellan kunskapsanspråk och aktörer inom de olika fälten, det vill säga förhållandet mellan det som ska utföras och den som utför det i termer av starka och svaga kännarstrukturer (Maton, 2013, 2014). Med semantisk kod skiljer Maton (2013, 2014) mellan vardagligt och vetenskapligt språk och menar att språk varierar i styrka utifrån kontextberoende i form av språkets abstrakta/konkreta karaktär (semantisk gravitation, SG) och utifrån grad av informationstäthet (semantisk densitet, SD).⁷ Enligt Maton (2013, 2014) är det nödvändigt att undervisningsspråket växlar i styrka gällande SG och SD för att kumulativt kunskapsbygge ska kunna ske hos elever.

Semantisk kod används i avhandlingen för att studera hur ämnesspecifik kunskap och ämnesspecifikt språk, samt växlingar mellan vardagligt språk/vetenskapligt språk och vardaglig kunskap/vetenskaplig disciplinär kunskap, kan användas för kumulativt kunskapsbygge.

I början av 2000-talet kom Maton i kontakt med australiensiska forskare och systemisk-funktionell lingvistik (SFL) och sedan mitten av 2010-talet finns en etablerad koppling med flera beröringspunkter mellan LCT och SFL (Martin & Maton, 2017). En är att alla elever, oavsett socioekonomisk bakgrund, ska kunna nå framgång i skolan och SFL bygger i det avseendet vidare på Bernsteins resonemang om hur kunskap fördelas mellan olika grupper (Halliday, 2007; Martin & Rose,

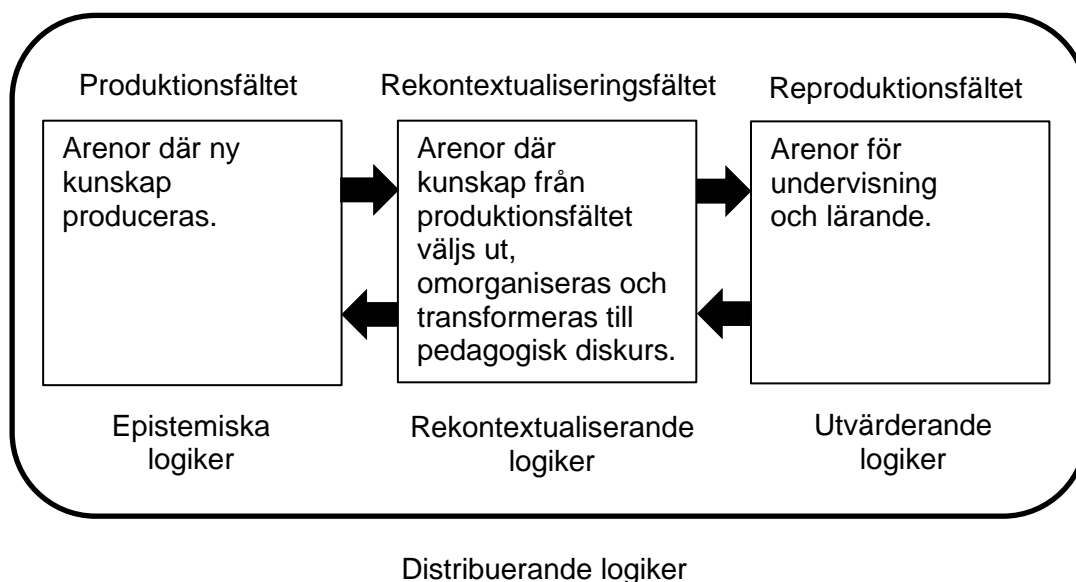
⁷ Semantisk gravitation (SG) och semantisk densitet (SD) i relation till vardagligt och vetenskapligt språk beskrivs närmare i avsnitt: 2.2.1 Powerful knowledge, threshold concepts och semantiska profiler för att studera ekonomisk kunskap.

2008). En annan beröringspunkt är att språket och det sammanhang språket används i utgör en central resurs för meningsskapande och lärande (Halliday, 2007; Martin & Rose, 2008), vilket har likheter med resonemanget inom LCT om betydelsen av att växla mellan vardagligt och vetenskapligt språk. Vidare betraktas språk som något komplext och förståelse av språk, samtal och texter har i relation till sammanhanget betydelse för undervisningen (Holmberg et al., 2014).

2.1.3 The epistemic-pedagogic device

Med en utgångspunkt i socialrealism kan kunskap alltså produceras i olika sammanhang, genom att varje kunskapspraktik formar en egen Legitimation Device baserad på egna principer och logiker (Maton, 2014). Pedagogiska kunskapspraktiker formas inom the epistemic-pedagogic device där det pågår diskussioner och maktkamper om vad som utgör legitim kunskap (Maton, 2014). Denna process sker i olika riktningar genom att kunskap cirkulerar inom the epistemic-pedagogic device. En riktning går från produktionsfältet, där epistemisk kunskap produceras vid universitet i första hand, till rekontextualiseringsfältet där kunskapen pedagogiseras och transformeras genom till exempel läroplaner, läromedel och lärarutbildningar. Slutligen når den producerade och rekontextualiserade kunskapen reproduktionsfältet där skolkunskaper undervisas i olika utbildningssammanhang i interaktionen mellan lärare och elever under lektionstid i olika klassrum. Omvänt kan skolkunskaper i reproduktionsfältet intellektualiseras genom att beprövade erfarenheter systematiseras och förmedlas till rekontextualiseringsfältet, som i sin tur påverkar produktionsfältet. Detta synsätt, att kunskap cirkulerar, är en utveckling jämfört med Bernstein (2000) som menar att produktionsfältet, rekontextualiseringsfältet och reproduktionsfältet har en hierarkisk relation, vilket innebär att rekontextualisering av kunskap inte kan ske utan produktion av kunskap, samt att reproduktion av kunskap inte kan ske utan rekontextualisering. I avhandlingen används Matons (2014) synsätt som innebär att kunskap cirkulerar inom the epistemic-pedagogic device. Aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet fokuseras särskilt genom att ekonomiskt innehåll i läroböcker studeras (Modig, 2022), samt genom att blivande samhällskunskapslärares utveckling av ekonomisk undervisningsför-

måga studeras (Modig, 2017; Modig & Jakobsson, 2023). Vidare fokuseras relationen mellan produktionsfältet och rekontextualiseringsfältet eftersom även urval av särskilt viktigt ekonomiskt innehåll studeras utifrån ett epistemiskt perspektiv (Modig, 2021). Matons (2014) vidareutveckling till the epistemic-pedagogic device innebär också att Bernsteins (2000) regler för social reproduktion har ersatts med logiker, eftersom Maton (2014) menar att aktiviteterna i fälten snarare följer olika logiker och att begreppet regler kan leda till att kunskapspraktiker uppfattas vara deterministiskt styrda. Produktionsfältet styrs av epistemiska logiker som påverkar hur tidigare kunskaper kan bidra till att ny kunskap skapas och som styr vem som tillåts skapa legitim kunskap. Rekontextualiseringsfältet styrs av rekontextualiseringslogiker, vilka påverkar hur producerad kunskap pedagogiseras och transformeras till pedagogisk diskurs. Reproduktionsfältet styrs av utvärderingslogiker som styr utbildning, lärande och relationen mellan lärare och elever inom pedagogiska praktiker och som också avgör giltigheten av förvärvade kunskaper. De distribuerande logikerna är verksamma inom alla tre fält i the epistemic-pedagogic device och utgörs av de principer som strukturerar tillgången till kunskap och därmed maktrelationen mellan olika sociala grupper (Maton, 2014; Singh, 2002) (se figur 1).



Figur 1. The epistemic-pedagogic device (efter Maton, 2014, s. 51).

Därmed kan the epistemic-pedagogic device användas för att förklara hur ett ämne eller en ämnesdiskurs pedagogiseras, samt för att förklara hur kunskap produceras, rekontextualiseras och reproduceras. I den här avhandlingen innebär det att det är transformationsprocessen av producerad ekonomisk ämnesdisciplinär kunskap till pedagogiserad ekonomisk kunskap som är av särskilt intresse. Intresset motiveras av avhandlingens undersökningsproblem, det vill säga att reproduktionen av ekonomiska kunskaper verkar vara bristfällig och att samhällskunskapslärare generellt sett verkar vara osäkra på sina ekonomiska kunskaper. Bristfällig reproduktion av ekonomisk kunskap kan därför antas vara beroende av aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet. Eftersom otillräckliga ekonomiska kunskaper verkar reproduceras finns det anledning att undersöka hur producerad ekonomisk kunskap (Modig, 2021) rekontextualiseras genom läroböcker i samhällskunskap (Modig, 2022). Vidare finns det anledning att undersöka hur ekonomisk kunskap rekontextualiseras inom samhällskunskapsläraryrket (Modig, 2017), samt vilket självförtroende samhällskunskapslärostudenter har gällande den egna ekonomiska kunskapen i anslutning till och efter sina teoretiska studier under lärarutbildningen (Modig & Jakobsson, 2023). Rekontextualisering och relationen till produktion av ekonomisk kunskap är intressant att studera eftersom det saknas systematiska studier gällande vilket ekonomiskt kunskapsinnehåll som är särskilt viktigt. Föreliggande studie bidrar därför med kunskap om rekontextualisering av producerad ekonomisk kunskap och vilken roll rekontextualisering har gällande reproduktion av ekonomisk kunskap. Relationen rekontextualisering och reproduktion (som inte explicit är föremål för denna studie) är också intressant och kan till exempel studeras genom att undersöka hur de böcker som har analyserats i Modig (2022) används av lärare i undervisningen och genom att undersöka hur lärare agerar när de reproducerar kunskap genom undervisning. Detta har dock inte studerats i någon av avhandlingens fyra delstudier.

2.1.4 Fälten inom the epistemic-pedagogic device

Fälten inom the epistemic-pedagogic device gör det möjligt att studera hur rekontextualisering av producerad ekonomisk kunskap har betydelse för reproduktion av ekonomiska kunskaper inom skolsystemet

och hur ekonomiska kunskaper tillgängliggörs för kommande generationer. Samtliga delstudier i avhandlingen kan relateras till ekonomiundervisning inom samhällskunskap. I kappan sätts delstudiernas resultat huvudsakligen i relation till rekontextualiseringsfältet, enligt logiken att aktiviteter som *betingar* undervisning har betydelse för det som sedan sker i undervisningen. Nedan beskrivs därför först rekontextualiseringsfältet och därefter produktionsfältet och reproduktionsfältet.

2.1.4.1 Rekontextualiseringsfältet

Inom rekontextualiseringsfältet byggs pedagogiska diskurser gällande vilket innehåll som ska överföras till vem och hur överföringen ska gå till. Det vill säga vilken av den kunskap som produceras i produktionsfältet som ska omvandlas till innehåll för undervisning och hur formerna för denna undervisning ska se ut. Bernstein (1990, 2000) menar att omvandlingen påverkas av olika aktörer med skilda ideologiska utgångspunkter och skiljer i detta sammanhang mellan det officiella och det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. Aktörer som utbildningsdepartement och läroplansförfattare placeras inom det officiella rekontextualiseringsfältet och inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet placeras lärarutbildningar, utbildningstidskrifter och läromedelsförlag (Bernstein, 1990). Därmed kan officiella styrdokument som ämnesplaner i samhällskunskap länkas till det officiella rekontextualiseringsfältet, medan läroböcker i samhällskunskap kan kopplas till det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. Vidare menar Bernstein (1990) att det också finns en lokal dimension av det pedagogiska rekontextualiseringsfältet, eftersom lärare och lärarlag tolkar styrdokument och utformar undervisning baserat på sina tolkningar. Det innebär att Bernstein dels ser lärare som aktörer inom reproduktionsfältet där de genomför utbildning utifrån fastslagna styrdokument, dels som aktörer inom rekontextualiseringsfältet. Flera av dagens forskare (jfr Kitson, 2020; Nordgren, 2021; Randahl & Kristiansson, 2022) tillskriver lärare en betydelsefull och aktiv roll som rekontextualiseringsagenter.

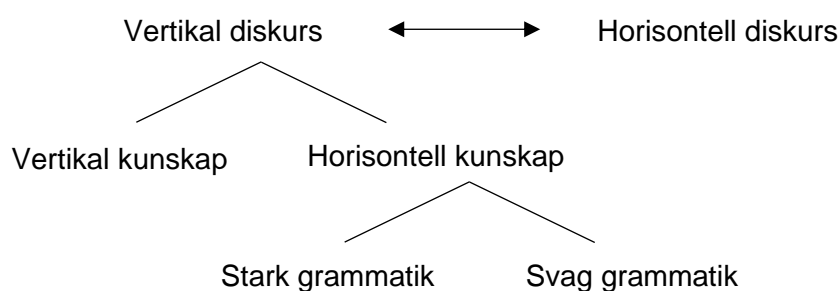
Delstudierna Modig (2017, 2021, 2022) och Modig och Jakobsson (2023) kan därmed länkas till det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. Studierna motiveras sammantaget med att det förefaller finnas en

kunskapslucka gällande rekontextualisering av producerade ekonomiska kunskaper och den blir än tydligare när undersökningen knyts till samhällskunskaps- och ekonomididaktisk forskning längre fram i kappan. Modig (2017) exemplifierar att rekontextualiseringsfältet påverkas av båda de andra kringliggande fälten och att kunskap cirkulerar inom the epistemic-pedagogic device, snarare än att fälten har en hierarkisk relation (Maton, 2014). I Modig (2017) är det tydligt att studenternas utveckling av ekonomisk undervisningskompetens påverkas i ämnesteoretisk riktning under de teoretiska nationalekonomikurserna, medan studenterna under VFU:n blir varse om att den ämnesteoretiska kunskapen måste transformers så att den passar avsedd elevgrupp. Exemplet kan illustrera hur rekontextualiseringsfältet påverkas av både produktionsfältet (ämnesteori) och reproduktionsfältet (den verksamhet inom vilken utbildningens praktik är förlagd).

2.1.4.2 Produktionsfältet

Ny epistemisk kunskap produceras huvudsakligen genom forskning vid universitet (Bernstein, 2000). Bernstein bygger i detta avseende på Durkheim (1912/1995) som menar att det finns två universella grundläggande kunskapsformer som framträder i olika sociala sammanhang. Dels profan vardaglig kunskap, dels helig esoterisk kunskap. Vardagliga kunskaper är organiserade i horisontella diskurser och skapas och lärs i vardagliga sammanhang och kan användas för att hantera vardagliga kontextbundna problem. Därför kan vardagliga kunskaper oftast inte överföras till andra sammanhang och därmed har vardagliga kunskaper också begränsad betydelse bortom den specifika kontexten. Disciplinbaserad ämnesspecifik kunskap är å andra sidan organiserad i vertikala diskurser och omfattar abstrakt, teoretisk och generaliserbar kunskap. Sådan kunskap är kontextoberoende och bidrar till fördjupad förståelse av världen och gör det möjligt att analysera och ifrågasätta rådande samhällsstrukturer. Därmed ger sådan kunskap makt (Bernstein, 1999, 2000). Vetenskaplig kunskap organiserad i en vertikal diskurs är därför särskilt betydelsefull inom formell utbildning eftersom sådan kunskap är generell och användbar i olika sammanhang. Den kan också leda till alternativa sätt att tänka och förstå ett visst fenomen. Vidare är sådan kunskap betydelsefull för att utveckla specifika

disciplinära kunskaper och generiska förmågor som kritiskt, förklarande och utforskande förhållningssätt (Young, 2008, 2009a; Wheelahan, 2007). Bernstein (1999) menar vidare att samhällsvetenskaper ofta är kulturellt betingade och utgör typiska exempel på horisontell kunskap (inom den vertikala vetenskapliga diskursen), medan naturvetenskapliga discipliner är tydliga och systematiska och utgör exempel på vertikal kunskap. Bernstein (1999) gör ytterligare en distinktion inom horisontell kunskap utifrån om kunskapen har stark eller svag grammatik. Horisontell kunskap med stark grammatik har tydlig språklig och begreppslig styrka och kan användas för att göra precisa beskrivningar av ett fenomen, medan horisontell kunskap med svag grammatik har svagare språklig och begreppslig styrka vilket leder till svårigheter att göra precisa beskrivningar. Horisontell kunskap med stark grammatik är besläktad med vertikal kunskap och är mindre beroende av kontext, medan horisontell kunskap med svag grammatik har en tydligare dragning mot vad som kännetecknar vardaglig kontextberoende kunskap inom ramen för en horisontell diskurs (se figur 2).



Figur 2. Kunskapsdiskurs och kunskapsstruktur (efter Bernstein, 1999, s. 168).

Ekonomikunskap är, enligt Bernstein (1999), tillsammans med matematik och lingvistik, exempel på horisontell kunskap med stark grammatik, medan sociologi, socialantropologi och kulturstudier är exempel på horisontell kunskap med svag grammatik. Detta innebär att ekonomiska termer som till exempel *alternativkostnad*, *pris*, med de tillhörande termerna *utbud* och *efterfrågan* sannolikt är möjliga att använda i olika kontexter utan att det leder till otydlighet utifrån sociala och kulturella betingelser. Det innebär vidare att exemplifierade ekonomiska termer kan anses utgöra särskilt viktig ekonomisk kunskap, eftersom

de hjälper elever att förstå ekonomi på ett mera kvalificerat och kraftfullt vis. Detta genom att termerna möjliggör förståelse och handlande bortom kontextbundna situationer.

2.1.4.3 Reproduktionsfältet

Det är i reproduktionsfältet som den rekontextualiserade kunskapen realiseras i form av undervisning, lärande och bedömning genom olika utbildningsinstanser. Den producerade kunskapen omvandlas en första gång inom rekontextualiseringsfältet till pedagogiserad kunskap och en andra gång när lärare omvandlar den pedagogiserade kunskapen till klassrums kunskap (Singh, 2002). Därmed påverkas alltså klassrumsaktiviteter av aktiviteter inom produktionsfältet. Dessa styrs av de distribuerande logikerna och av aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet där rekontextualiserande logiker reglerar hur producerad kunskap pedagogiseras. Klassrumsaktiviteter påverkas också av aktiviteter inom reproduktionsfältet, där de utvärderande logikerna avgör vad som är giltig kunskap och giltigt beteende. Enligt Bernstein (2000) innebär det att det finns en maktdimension genom hela processen, eftersom logiker kopplade till de olika fälten avgör vad som är legitim kunskap värd att undervisa. Maton (2014) nyanserar hierarkierna och menar att kunskap cirkulerar genom processen.

2.1.4.4 Sammanfattning och betydelse av the epistemic-pedagogic device för studien

Sammanfattningsvis kan alltså the pedagogic device (Bernstein, 1990, 2000) användas för att förstå hur makt regleras och reproduceras, vilket också får konsekvenser för produktion av kunskap och reproduktion av sociala strukturer, medan Matons (2014) vidareutveckling till the epistemic-pedagogic device kan användas för att förstå produktion, rekontextualisering och reproduktion av kunskapsinnehåll och hur det i sin tur påverkar social reproduktion. I föreliggande kapp används Matons (2014) vidareutveckling för att rama in avhandlingens övergripande tema, ekonomiutbildning knuten till ämnet samhällskunskap i Sverige, som behandlas utifrån två studieobjekt: ekonomikunskap och samhällskunskapslärarstudenter. Studieobjektet ekonomikunskap be-

läroböcker i samhällskunskap studeras i delstudie 2 (Modig, 2022) med hjälp av *semantiska profiler* (Maton, 2013, 2014) och *powerful knowledge* (Young, 2008, 2009b, 2013). Samhällskunskapslärostuderanter som studieobjekt undersöks i delstudie 3 (Modig, 2017) med hjälp av Shulmans (1986, 1987) teori om *professionell lärarkunskap* och med hjälp av reflektionsverktyget *Content Representation (CoRe)*⁸ som gör det möjligt att undersöka lärares och lärarstudenters uppfattningar om ett ämnes innehållsmässiga sida (Loughran et al., 2004). Slutligen studerar Modig och Jakobsson (2023) i delstudie 4, blivande samhällskunskapslärares självförtroende gällande den egna ekonomiska kunskapen utifrån teorin om *perceived self-efficacy* (Bandura, 1986, 1997). Nedan beskrivs grunderna i de arbetande teorierna och hur de kan förstås visavi studieobjekten och den inramande teorin.

2.2.1 Powerful knowledge, threshold concepts och semantiska profiler för att studera ekonomisk kunskap

Utbildningssociologen Michael Young, som likt Maton, följer Durkheims och Bernsteins tradition (Young & Muller, 2013) har intresserat sig för den innehållsmässiga sidan av kunskap som skolan förmedlar. Young menar att det inom varje ämne finns särskilt betydelsefull kunskap som bidrar till att elever utvecklar förmåga att påverka sina liv och som möjliggör fördjupad och kvalificerad förståelse av omvärlden. Sådan kunskap kallar Young (2008, 2009b, 2013) *powerful knowledge* och skiljer därmed mellan vardaglig kunskap och vetenskaplig disciplinär kunskap och använder begreppet för att diskutera hur skolämnesinnehåll kan väljas i relation till akademiska discipliner (Young, 2008, 2009b, 2014; Young & Muller, 2010). Enligt Young är vetenskapligt frambringad kunskap något som i första hand utvecklas inom epistemiska sammanslutningar vid universiteten (Young, 2008, 2009b, 2014). Därmed är det, med stöd av teorin om *powerful knowledge* och hur sådan kunskap frambringas, meningsfullt att undersöka vad nationalekonomer verksamma vid universitet och högskolor anser utgör särskilt viktig ekonomisk kunskap. *Powerful knowledge* är emellertid

⁸ CoRe beskrivs närmare i avsnitt: 3.2 Avhandlingens metoder för att studera aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet.

komplext och kan förstås på olika vis. Kunskapen i sig är kraftfull då den är disciplinbaserad, abstrakt, teoretisk, evidensbaserad, pålitlig och existerar bortom den erfarenhetsbaserade kunskapen. Den är dessutom möjlig att testa och pröva. Disciplinärt utvecklad kunskap är också kraftfull eftersom den bidrar till och skapar möjligheter att förstå omvärlden på ett fördjupat och kvalificerat vis (Young, 2008, 2009b, 2014; Young & Muller, 2010). Vidare kan powerful knowledge uppfattas och användas som ett mål om disciplinär kunskap används som en resurs för att utveckla elevers intellektuella kapacitet (Deng, 2015; Nordgren, 2017).

Young intresserar sig för skolans utjämnande uppdrag och menar att vetenskapligt frambringad kunskap kan bidra till social utjämning om powerful knowledge tillgängliggörs för alla elever. Inkludering av powerful knowledge i ämnesplaner borde därför ses som en viktig läroplansprincip (Bladh, 2020) och av det följer att powerful knowledge bör vara en väsentlig del av ämnesplaner och undervisningen i skolan. Historiskt har så inte alltid varit fallet, istället har skolan förmedlat *knowledge of the powerful*, det vill säga elitens kunskap (i detta avseende bygger Young på Marx & Engels [1964] som menar att härskande idéer i ett samhälle definieras av härskande samhällsklasser) som använts för att bevara maktskillnader i samhället. Men knowledge of the powerful säger inget om kunskapen i sig och därför föreslår Young istället begreppet powerful knowledge då sådan kunskap kan öppna upp för nya sätt att förstå världen och skapa möjlighet för kvalificerat demokratiskt deltagande (Young, 2007, 2008). Detta förändrade synsätt kan, som tidigare nämnts, beskrivas som en utbildningssociologisk kunskapsvändning som innebär en förskjutning från ett tidigare dominerande socialkonstruktivistiskt perspektiv med fokus på *vems* kunskaper till ett mera socialrealistiskt perspektiv med tydligare fokus på *vilken* kunskap. En central kritik som riktats mot betydelsen av powerful knowledge är att resonemanget anses bygga på en elitistisk kunskapssyn som innebär att vissa kunskaper betonas framför andra utan hänsyn till sociala och kulturella sammanhang, samt att kunskaper och färdigheter som är relevanta för ekonomin och arbetsmarknaden betonas samtidigt som ämnen som konst och humaniora marginaliseras (Furlong & Whitty, 2017). Muller och Young (2019) bemöter den kriti-

ken och menar att powerful knowledge inte bör förstås som en fast kunskapsmassa utan snarare som kunskap, som om den erövrats, har potential att leda till ökat demokratiskt inflytande. Vidare menar (Whitty, 2018) att betydelsen av powerful knowledge överskattats och att ekonomiska och politiska faktorer har större betydelse för utformandet av maktstrukturer, samt för att ha förbisett betydelsen av individers förmåga att forma sin egen kunskap och erfarenhet. Muller och Young (2019) bemöter även denna kritik och menar att tillgång till disciplinär kunskap inte är den enda faktor som formar maktrelationer, men hävdar att det är en avgörande faktor som tidigare förbisetts och att individer absolut har möjligheter att forma kunskap och erfarenhet men att dessa begränsas av andra större strukturer. Young menar vidare att ett allt för stort fokus på vems kunskaper riskerar leda till att kunskapens betydelse i sig försummas (Young, 2007). Med resonemanget bygger Young (2007, 2008) därmed vidare på Bernstein (1999) som riktade fokus mot kunskapsinnehållet med hjälp av begreppen horisontell och vertikal diskurs. Powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013) är alltså en typ av specialiserad kunskap som framträder inom alla ämnesdiscipliner och som behöver tillgängliggöras för alla elever via skollännen. Därmed blir det viktigt att powerful economic knowledge, utvecklad inom produktionsfältet (jfr Modig, 2021) omvandlas i rekontextualiseringsfältet (jfr Modig, 2022) så att den kan tillgängliggöras för elever i reproduktionsfältet. Skolan, och i detta fall samhällskunskapslärare, har i och med detta ett särskilt viktigt uppdrag gällande överföringen av grundläggande ekonomisk kunskap.

Ett liknande resonemang har utvecklats inom threshold concepts-forskningen (Meyer & Land, 2003, 2005).⁹ Utgångspunkten är att det inom varje ämnesdisciplin finns begrepp, så kallade threshold concepts, som är särskilt betydelsefulla att förstå och behärska och som fungerar som portaler till nya sätt att förstå och tänka om något.

⁹ Teorin om threshold concepts har växt fram inom det brittiska forskningsprojektet *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses* (ETL) i relation till olika akademiska discipliner, däribland nationalekonomi (Entwistle, 2009).

A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress. (Meyer & Land, 2003, s. 1)

Meyer och Land (2003) beskriver att threshold concepts är transformativa, irreversibla, integrerande, avgränsande och sannolikt svåra att lära. Det transformativa ligger i att begreppen i grunden kan förändra en persons uppfattning om någonting, till exempel ett ämne, vilket i sin tur kan leda till ett nytt sätt att förstå omvärlden. Denna nya och fördjupade förståelse är sannolikt irreversibel eftersom den ersätter tidigare förståelse. Threshold concepts är också integrerade med andra begrepp och skapar därmed möjligheter att uppfatta sammanhang som tidigare varit dolda. Vidare skapar de begreppsmässiga gränser för vad som är möjligt att förstå med hjälp av kunskap från en ämnesdisciplin och verkar också avgränsande mot andra discipliner. Sammantaget innebär det att begreppen sannolikt är svåra att lära och utgör *troublesome knowledge*.

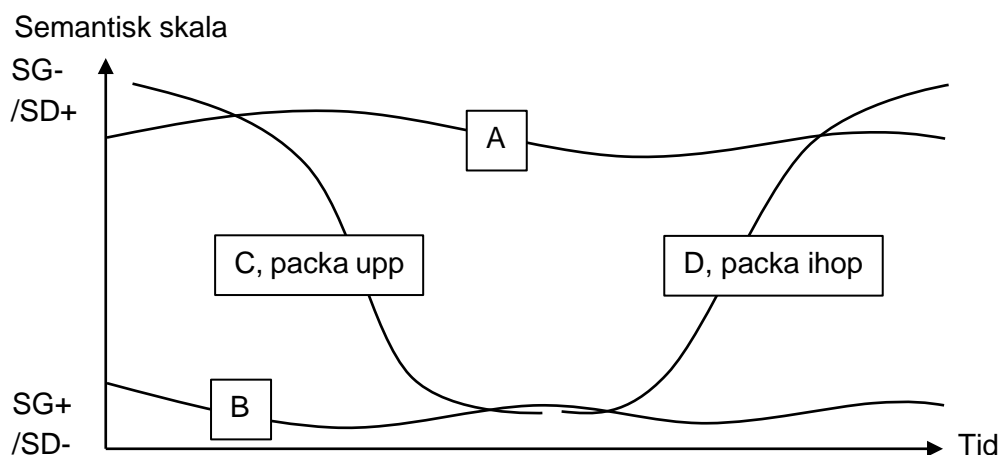
Resonemanget om troublesome knowledge härstammar från Perkins (1999) som definierar fyra former av troublesome knowledge. Kunskap kan utgöras av *inert knowledge*, vilket är tyst, outtalad kunskap som människan knappt är medveten om och därför sällan använder. Exempel på sådan kunskap är det passiva ordförrådet. Kunskap kan också utgöras av *ritual knowledge*, det vill säga rutinmässig kunskap som används utan eftertanke och utan egentlig förståelse (Perkins, 1999). Användandet av ekonomiska diagram som illustrerar ekonomiska förhållanden är exempel på *ritual knowledge* (Meyer & Land, 2003). Kunskap kan också vara *conceptually difficult knowledge* vilket är en icke intuitiv kunskap, till exempel att det kan vara svårt att förstå att tunga och lätta föremål faller med samma hastighet i vakuum (Perkins, 1999). Den fjärde formen av troublesome knowledge utgörs av *foreign knowledge*, alltså kunskap som är främmande och svår att förstå om inte sammanhanget är känt. Perkins (1999) exemplifierar *foreign knowledge* med att beslutet att fälla atombomben över Hiroshima kan anses idiotiskt utifrån dagens kontext men att USA:s dåvarande president Harry Truman sannolikt inte uppfattade det idiotisk baserat på dåtidens situation och kunskap.

Teorin om threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) gör det därmed möjligt att förstå vad det kan innebära för elever att erövra powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013) i form av särskilt betydelsefulla ekonomiska kunskaper som kan öppna för ny förståelse av disciplinen i sig och som kan leda till att elever utvecklar ett mera kvalificerat sätt att förstå omvärlden. Svårigheter som kan uppstå när powerful knowledge används i undervisningssammanhang inom reproduktionsfältet är alltså, baserat på resonemanget om threshold concepts, att den nya kunskapen kan vara svår för elever att ta till sig eftersom den kan innebära att tidigare lärande behöver rekonstrueras. Dessutom är den vetenskapligt frambringade kunskapen djupt integrerad inom en disciplin och tas ofta för given av de som förstått och kan använda kunskapen. Det riskerar leda till att begrepp och teorier inte alltid förklaras tillräckligt väl för elever och studenter (Davies, 2006, 2012; Meyer & Land, 2003; Perkins, 1999). I undervisningssammanhang behöver därför samtliga former av troublesome knowledge aktiveras, undersökas och problematiseras (Perkins, 1999). En grundläggande idé när det kommer till undervisning om threshold concepts är att begreppen inte bör förenklas eftersom förenklingar riskerar leda till missuppfattningar och till att begreppen används felaktigt (Davies, 2012). Sammanfattningsvis gör powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013) det alltså möjligt att diskutera vilken vetenskaplig kunskap som bör erbjudas inom skolan och som därmed behöver rekontextualiseras innan den når reproduktionsfältet, medan threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) bidrar med en förståelse av vilka olika aspekter som behöver beaktas när den vetenskapliga kunskapen transformeras inom rekontextualiseringsfältet.

Givet resonemanget om att powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013) kan bidra till nya sätt att förstå omvärlden, är det angeläget att studera hur sådan kunskap tillgängliggörs för elever genom omvandling i rekontextualiseringsfältet. I Modig (2022) sker detta genom att studera hur särskilt viktigt ekonomiskt innehåll kommer till uttryck i läroböcker i samhällskunskap. Vidare menar Young (2008, 2009b, 2014) och Maton (2013, 2014) att utbildningsinstanser är viktiga arenor för att länka vardagliga kunskaper, som elever kan tillägna sig i vardagsmiljöer, till vetenskapliga ämnesspecifika kunskaper så att elever ges möjlighet att utveckla fördjupade och mera kvalificerade sätt att

förstå världen. I denna process utgör språket en viktig dimension och Maton (2013, 2014) menar att det är nödvändigt att använda ett vetenskapligt språk innehållande ämnesspecifika termer i utbildningssammanhang och att växlingar mellan vardagligt språk/vetenskapligt språk och vardaglig kunskap/vetenskaplig disciplinär kunskap krävs för kumulativt kunskapsbygge. Därför används Matons (2013, 2014) resonemang om semantiska profiler tillsammans med powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013) i Modig (2022). Det vardagliga språket (jfr restricted code [Bernstein, 1971, 1973] och horisontell diskurs [Bernstein, 1999]) karaktäriseras av att vara kontextnära och konkret medan det vetenskapliga språket (jfr elaborated code [Bernstein, 1971, 1973] och vertikal diskurs [Bernstein, 1999]) är generellt, abstrakt, förtätat och komplext (Maton, 2013, 2014). Om det i undervisningen sker en rörelse från det konkreta till det abstrakta och från det abstrakta till det konkreta skapas semantiska vågor vilka kan bidra till elevers språkutveckling vilket kan leda till kumulativt kunskapsbygge. I detta sammanhang skiljer Maton (2013, 2014) mellan vardagligt språk och vetenskapligt språk genom att använda begreppen semantisk gravitation (SG) och semantisk densitet (SD). Ett språk med starkare semantisk gravitation (SG+) är konkret och kontextberoende medan ett språk med svagare semantisk gravitation (SG-) är abstrakt och mindre beroende av kontext. Semantisk densitet (SD) beskriver språkets informationstäthet och ett språk med starkare semantisk densitet (SD+) karaktäriseras av hög förekomst av innehållsbärande ord medan ett språk med svagare semantisk densitet (SD-) innebär det motsatta. Ett ämnesspecifikt vetenskapligt språk karaktäriseras alltså av svagare semantisk gravitation (SG-) och starkare semantisk densitet (SD+) genom att vara abstrakt, informationstätt och oberoende av kontext och formar därmed en hög flack linje (markerad A i figur 3), medan ett vardagligt språk karaktäriseras av starkare semantisk gravitation (SG+) och svagare semantisk densitet (SD-) och formar på så vis en låg flack linje (markerad B i figur 3) genom att vara konkret, mindre informationstätt och kontextbundet. Språket kan därmed forma fem olika semantiska profiler: 1) en hög flack linje (markerad A i figur 3) vilket innebär att språket i undervisningen riskerar att bli svårt och abstrakt, 2) en låg flack linje (markerad B i figur 3) vilket innebär att språket i undervisningen riskerar att bli vardagligt och förenklat, 3) en nedåtgående rulltrappa (markerad C i figur 3), 4) en uppåtgående rulltrappa

(markerad D i figur 3) och 5) när en nedåtgående och uppåtgående rulltrappa kombineras kan en semantisk våg framträda som startar på en abstrakt akademisk nivå och sedan skiftar ner till en konkret vardaglig nivå och sedan upp igen (illustrerad av C och D i figur 3), eller vice versa. Om växlingar mellan de olika nivåerna avstannar innebär det att möjligheten för kumulativt kunskapsbygge minskar.



Figur 3. Semantiska profiler. SG = semantisk gravitation, SD = semantisk densitet, + = starkare, - = svagare, A = hög flack linje (teoretisk och abstrakt nivå), B = låg flack linje (vardaglig nivå), C = nedåtgående rulltrappa, D = uppåtgående rulltrappa, C + D kan forma semantiska vågor (efter Maton, 2013, s. 13).

Maton (2013) menar att semantiska vågor skapas genom att abstrakt vetenskaplig kunskap knyts till mera vardaglig kunskap genom att den packas upp med hjälp av vardagligt språk och vardagliga termer och att kunskapen packas ihop när den länkas tillbaka till mera vetenskapligt och ämnesspecifikt språk. Därmed blir det viktigt att språket som används inom reproduktionsfältet (alltså i undervisningssammanhang) växlar mellan vardagligt och vetenskapligt språk och att förutsättningar för detta skapas inom rekontextualiseringsfältet i samband med lärarutbildning och framställning av läroböcker. Eftersom språket i läroböcker utgör en del av språket inom reproduktionsfältet blir det intressant att studera språket i läroböcker avseende växlingar mellan vardagligt och vetenskapligt språk.

Sammanfattningsvis används tre arbetande teorier i form av powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013), threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) och semantiska profiler (Maton, 2013, 2014) inom studie-objektet ekonomikunskap. Powerful knowledge används för att studera vilken typ av ekonomisk kunskap med ursprung i produktionsfältet (universitet) som bör beredas plats i reproduktionsfältet (skolan) (jfr Modig, 2021) och som därmed också behöver transformeras inom rekontextualiseringsfältet (här genom läroböcker och lärarutbildning) (jfr Modig, 2017, 2022; Modig & Jakobsson, 2023). Threshold concepts bidrar med insikt om de olika aspekter som behöver beaktas inom rekontextualiseringsfältet för att elever slutligen ska kunna tillägna sig kunskapen inom reproduktionsfältet. Semantiska profiler används för att visa på betydelsen av att det sker växlingar mellan vardagligt och vetenskapligt språk när producerade disciplinära ekonomiska kunskaper transformeras inom rekontextualiseringsfältet i samband med läroboksproduktion.

2.2.2 Professionell lärarkunskap

Inom studieobjektet samhällskunskapslärarstudenter fokuserar delstudie 3 (Modig, 2017) hur blivande samhällskunskapslärare utvecklar ekonomisk undervisningsförmåga och delstudie 4 (Modig & Jakobsson, 2023) vilket självförtroende blivande samhällskunskapslärare känner gällande den egna ekonomiska kunskapen. Båda delstudierna berör därmed det pedagogiska rekontextualiseringsfältet vilket gör det möjligt att även rama in studieobjektet samhällskunskapslärarstudenter med the epistemic-pedagogic device (Maton, 2014). Då fokus skiftar från produktion av ekonomiska kunskaper (Modig, 2021) och hur denna ekonomiska kunskap uttrycks i läroböcker (Modig, 2022) till samhällskunskapslärarstudenter (Modig, 2017; Modig & Jakobsson, 2023) används andra arbetande teorier än inom studieobjektet ekonomikunskap. För att studera lärarkunskap används Shulmans (1986, 1987) teori om *professionell lärarkunskap* och reflektionsverktyget *Content Representation (CoRe)* samt Banduras (1986, 1997) teori om *perceived self-efficacy*.

Det var i samband med årsmötet med the American Educational Researchers Association i Chicago år 1985 som den amerikanske utbildningspsykologen Lee Shulman första gången presenterade sina tankar om att lärares professionella kunskaper borde bestå av goda ämnesteoretiska kunskaper och goda kunskaper om framgångsrika undervisningsmetoder (Neumann et al., 2019). Shulman (1986) uttrycker att mycket av 1900-talets utbildningsforskning handlar om lärares undervisningsformer och mindre om ämnesinnehåll. Därför efterlyser han forskning om vilket ämnesinnehåll som undervisas inom olika ämnen, hur innehållet undervisas och hur lärare hanterar elevers svårigheter att tillägna sig innehållet. Denna typ av kunskap är avgörande för att utveckla undervisningsförmågan och Shulman (1986) menar att lärare behöver ha goda ämnesteoretiska kunskaper och goda kunskaper om vilka undervisningsmetoder som underlättar elevers lärande. Sådan kunskap kallar han *pedagogical content knowledge* (PCK) i vilken han inkluderar:

the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations – in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. Since there are no single most powerful forms of representation, the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practice. (Shulman, 1986, s. 9)

Shulman (1987) vidareutvecklar PCK-begreppet och menar att ett ämnesinnehåll behöver omvandlas för att kunna undervisas och sett i ljuset av Bernstein (1990, 2000) och Maton (2013, 2014) kan detta sägas ske inom rekontextualiseringsfältet och även inom reproduktionsfältet inom the epistemic-pedagogic device. Shulman (1987) använder begreppet transformation för detta och menar att lärares förmåga att transformera ett ämnesinnehåll till undervisning för en elevgrupp är beroende av flera olika kunskaper som smälter samman i en professionell lärarkunskap. Denna, för lärare professionella kunskap, består enligt Shulman (1987) av: ämnesteoretiska kunskaper, allmänpedagogiska kunskaper, läroplansteoretiska kunskaper, pedagogiska innehållskunskaper/ämnesdidaktiska kunskaper (PCK), kunskaper om elever och deras karakteristika, kunskaper om undervisningens sammanhang och kunskaper om undervisningens mål, syften och värden. Sär-

skild vikt lägger Shulman vid PCK vilken han definierar som "that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding" (Shulman, 1987, s. 8). Sedan Shulman (1986) introducerade PCK har begreppet fått stort genomslag inom naturvetenskapsdidaktisk forskning och inom matematikdidaktisk forskning (Ayers, 2018; Gess-Newsome, 2015; Kind, 2009) men är mindre använt inom samhällskunskaps-/social studies-forskning (Ayers, 2016; Powell, 2018; Swan & Hofer, 2011; Tuithof et al., 2019; Witzel Clause, 2016). Det har inneburit att PCK-begreppet tolkats och använts av forskare på olika vis (se Berry et al. [2015] för en översikt) men grunderna hos Shulman (1986, 1987) innebär att olika kunskaper, med PCK som särskilt betydelsefull kunskap, smälter samman i en för lärare unik och professionell lärarkunskap (se figur 4). Detta synsätt har fått stor acceptans inom ämnesdidaktisk forskning och PCK uppfattas allmänt som länken mellan ämnesteoretiska kunskaper och allmänna pedagogiska kunskaper och som en central beståndsdel för att kunna undervisa ett ämne (Berry et al., 2008; Berry et al., 2016; Neumann et al., 2019). Lärares professionella kunskap uppfattas här som att sju speciella kunskaper tillsammans bildar en unik och för lärare professionell kunskap och att PCK är särskilt betydelsefull då PCK utgör en kunskapsdimension som skiljer en ämneslärare från en ämnesexpert. Vidare uppfattas också ämnesteoretiska kunskaper och allmänpedagogiska kunskaper vara avgörande för att utveckla ämnesdidaktiska innehållsliga kunskaper (PCK). För att undersöka lärarstudenternas ekonomiska undervisningsförmåga i termer av PCK-utveckling används reflektionsverktyget Content Representation (CoRe) som har sin grund i PCK och som kan användas för att identifiera lärarstudenters PCK-utveckling (Loughran et al., 2004).



Figur 4. Lärares professionella kunskap, (fritt efter Shulman, 1986, 1987).

Det finns alltså flera viktiga beståndsdelar som bidrar till lärares professionella kunskap (Shulman, 1986, 1987). Till detta kan också läggas att lärares självförtroende gällande ämnesteoretiska kunskaper och undervisningsförmåga påverkar undervisningskvalitet (Nolan & Molla, 2017; Pajares, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Lågt självförtroende kring ett ämnesspecifikt innehåll verkar också vara en orsak till lågt självförtroende när det gäller att undervisa innehållet (Appleton, 1995). Därför studeras i delstudie 4 (Modig & Jakobsson, 2023) samhällskunskapslärarstudenters självförtroende gällande ekonomiska kunskaper. Lärares självförtroende kan studerats utifrån social kognitiv teori och begreppet perceived self-ef-

ficacy (Bandura, 1986, 1997) vilket innebär att tilltro till den egna förmågan att genomföra något påverkar tankar, känslor och agerande och att allt beteende påverkas av sociala och kulturella sammanhang (Bandura, 2012). Bandura (1986, 1997) menar att självförtroende är en "nondescript term that refers to strength of belief but does not necessarily specify what the certainty is about" (Bandura, 1997, s. 382) medan self-efficacy definieras som "People's judgment of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances" (Bandura, 1986, s. 391). Bandura skiljer därmed på självförtroende i generell mening och på situationsspecifikt självförtroende. Lärares självförtroende är en avgörande faktor för undervisningskvalitet (Nolan & Molla, 2017) och lågt självförtroende gällande ämnesteoretiska kunskaper och undervisningsförmåga kan till och med leda till att lärare undviker att undervisa ett ämnesinnehåll de känner osäkerhet kring (Lee & Fouts, 2005; Mintrop, 2002). Det har också visat sig att samhällskunskapslärare har lägst självförtroende kring ekonomiundervisning (Alviar-Martin et al., 2008; Losito & Mintrop, 2001; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001). Vidare visar forskning att lärares självförtroende gällande undervisningsförmåga påverkar elevers möjlighet att utveckla kunskap (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Banduras (1986, 1997) teori har också använts inom utbildningsforskning för att studera hur studenter bedömer sina möjligheter att nå utbildningsmål. Det har visat sig att studenters självförtroende påverkar deras motivation, ambition, uthållighet och resultat (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). En forskningsöversikt gällande universitetsstudenters akademiska självförtroende visar att det finns ett visst samband mellan högt akademiskt självförtroende och prestation samt vilja att välja utmanande uppgifter (Honicke & Broadbent, 2016).

I Modig och Jakobsson (2023) studeras blivande samhällskunskapslärares ekonomiteoretiska självförtroende eftersom det är intressant att undersöka om det svaga självförtroendet kring ekonomiundervisning bland verksamma samhällskunskapslärare grundläggs redan under lärarutbildningen. I delstudien ses situationsspecifikt självförtroende kring ekonomisk teoretisk kunskap som en aspekt som kan påverka studenternas självförtroende gällande ekonomiundervisning.

Sammantaget konstateras att samhällskunskapslärares undervisningsförmåga påverkas av flera olika kunskaper som smälter samman i en professionell lärarkunskap (Neumann et al., 2019; Shulman, 1986, 1987) samt av lärares självförtroende gällande ämnesteoretiska kunskaper och undervisningsförmåga (Lee & Fouts, 2005; Mintrop, 2002; Nolan & Molla, 2017). Därmed är detta faktorer som rimligen påverkar omvandlingen av producerad kunskap till undervisning inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (Bernstein, 1990, 2000; Maton, 2014).

2.3 Teorierna i relation till the epistemic-pedagogic device

Särskilt viktiga ämnesteoretiska kunskaper i form av powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013) och threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) förekommer som vertikala och horisontella diskurser (Bernstein, 1999) och inkludering av sådan kunskap i ämnesplaner bör vara en viktig läroplansprincip (Bladh, 2020). Därmed blir goda ämnesteoretiska kunskaper en förutsättning för att utveckla pedagogical content knowledge (PCK) (Shulman, 1986, 1987). Men det betyder inte att lärare, i avhandlingen, ses som passiva utförare som enbart ska undervisa ett förutbestämt akademiskt disciplinärt innehåll. Istället uppfattas lärare vara aktiva aktörer med ansvar att välja, organisera och presentera kunskap. Lärare ses därmed som aktiva agenter inom både reproduktionsfältet och rekontextualiseringsfältet inom the epistemic pedagogic device.

För att studera ekonomikunskap används teorierna om powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013), threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) och Legitimation Code Theory (LCT) med semantiska profiler (Maton, 2013, 2014). Teorierna gör det möjligt att studera vetenskaplig ekonomisk kunskap, producerad inom epistemiska sammanslutningar, i relationen till hur den via läroböcker rekontextualiseras till ekonomiinnehåll för skolämnet samhällskunskap inom svensk gymnasieskola. Teoriernas relation till the epistemic-pedagogic device förstås enligt logiken att vetenskaplig ekonomisk kunskap produceras inom epistemiska sammanslutningar vid universitet. En del av den vetenskapligt producerade ekonomiska kunskapen utgör powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013) och behöver tillgängliggöras

för elever genom att omvandlas inom rekontextualiseringsfältet innan den undervisas inom reproduktionsfältet. Threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) används för att studera vad det kan innebära att tillägna sig powerful knowledge genom att utveckla förståelse av särskilt viktiga ekonomiska termer. Sådana ekonomiska termer uppfattas i avhandlingen som powerful knowledge eftersom innebörden av termerna är disciplinärt utvecklad kunskap och därmed kraftfulla i sig och också eftersom de möjliggör fördjupad och kvalificerad förståelse av omvärlden. Disciplinär kunskap blir därmed en resurs för att utveckla elevers intellektuella kapacitet (Deng, 2015; Nordgren, 2017). Intellektuell utveckling är beroende av kumulativt kunskapsbygge vilket kan ske om språket i undervisningssammanhang växlar mellan vardagligt språk/vetenskapligt språk och vardaglig kunskap/vetenskaplig disciplinär kunskap (Maton, 2013, 2014). Därmed kan resonemanget om semantiska profiler användas tillsammans med powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013) för att förstå hur ekonomisk kunskap rekontextualiseras.

Shulmans (1986, 1987) resonemang om professionell lärarkunskap och Banduras (1986, 1997) teori om situationsspecifikt självförtroende (perceived self-efficacy) används för att studera samhällskunskapsläro-
lärostudenters förmåga att undervisa om ekonomi. Samhällskunskapsläro-
lärostudenters undervisningsförmåga påverkas av teoretiska ekonomistudier och av VFU (Modig, 2017). Därmed har i detta fall både produktionsfältet (i form av det akademiska ämnet nationalekonomi som i sig är tätt sammanbundet med forskardisciplinen) och reproduktionsfältet (i form av VFU) koppling till de aktiviteter som sker inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (lärarutbildning). Shulmans (1986, 1987) resonemang om att lärare behöver en professionell lärarkunskap är särskilt intressant i sammanhanget och Shulmans ramverk används för att fokusera ämnesteoretiska kunskaper och pedagogiska innehållskunskaper/ämnesdidaktiska kunskaper (PCK). Att det är skillnad mellan å ena sidan ämnesteoretiska kunskaper och å andra sidan PCK är alltså en viktig dimension av rekontextualisering av producerade kunskaper och the epistemic-pedagogic device används här för att bättre förstå processen då producerade ämnesteoretiska kunskaper pedagogiseras för att göras tillgängliga för elever. Enligt Bernstein

(2000) innebär denna process en rekonceptualisering av ett ämnesinnehåll snarare än en förenkling. Vidare används Banduras (1986, 1997) teori om situationsspecifikt självförtroende (perceived self-efficacy) eftersom forskning visat att lärares självförtroende gällande ämnesteoritiska kunskaper och undervisningsförmåga påverkar undervisningskvalitet (Nolan & Molla, 2017; Pajares, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) och att lågt självförtroende kring ett ämnesspecifikt innehåll kan orsaka lågt självförtroende när det gäller att undervisa innehållet (Appleton, 1995).

Sammantaget får teorierna betydelse för avhandlingen genom att giltig ekonomisk kunskap, powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013, 2014; Young & Muller, 2010), transformeras inom rekontextualiseringsfältet i the epistemic-pedagogic device (Maton, 2014) medan threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) används för att förstå vad det innebär för en person att tillägna sig powerful economic knowledge. I transformationsprocesser och i undervisningssituationer är lärare beroende av flera kunskaper (Shulman, 1986, 1987) och av situationsspecifikt självförtroende (Bandura, 1986, 1997). Detta får konsekvenser för lärarutbildningar, läroplansförfattare, läromedelsförfattare och lärare som behöver vara medvetna om vilket ekonomiskt innehåll som bör undervisas och att kunskapsutvecklingen hos elever är beroende av att undervisningen växlar mellan vardagligt språk/vetenskapligt språk och vardaglig kunskap/vetenskaplig disciplinär kunskap (Maton, 2013, 2014).

3 Metod

I föregående kapitel beskrevs och diskuterades hur avhandlingens teoretiska utgångspunkter används visavi studieobjekten och avhandlingens övergripande tema. Då delstudierna i avhandlingen söker svar på frågor av skiftande karaktär medför det att olika typer av data, både numeriska och icke numeriska, kan användas för att besvara frågeställningarna. Inom studieobjektet ekonomikunskap upprättades data som kan bidra med kunskap om vilka ekonomiska termer som är särskilt viktiga att förstå och behärska (Modig, 2021) och om och hur dessa kommer till uttryck i läroböcker i samhällskunskap (Modig, 2022). Materialet som ligger till grund för studieobjektet har genererats och analyserats med kvantitativa och kvalitativa metoder. Inom det andra studieobjektet, samhällskunskapsläroarstudenter, undersöks hur samhällskunskapsläroarstudenter utvecklar ekonomisk undervisningskompetens (Modig, 2017) samt samhällskunskapsläroarstudenters självförtroende gällande den egna ekonomiska kunskapen (Modig & Jakobsson, 2023) och inom studieobjektet används kvalitativa och kvantitativa data. I kapitlet beskrivs och diskuteras relationen mellan avhandlingens teorier och de metoder som använts. Dels beskrivs hur data skapats och analyserats i relation till avhandlingens studieobjekt, dels beskrivs hur delstudierna förenas till en helhet inom avhandlingen. Vidare redogörs för hur de olika metoderna kombineras. Kapitlet behandlar också etiska överväganden.

3.1 Samhällskunskap och ekonomiundervisning, ett komplext fenomen

Bakgrunden till avhandlingen är att människor generellt sett verkar ha bristfälliga ekonomiska kunskaper och att orsaker till det kan vara att elever har svårt att lära sig ekonomi, samt att lärare tycker det är svårt att undervisa om ekonomi och känner osäkerhet inför ekonomiundervisning. Utifrån detta har en argumentation förts om betydelsen av att studera rekontextualisering av ekonomisk kunskap eftersom aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet har betydelse för aktiviteter inom reproduktionsfältet. Detta har gjorts genom fyra delstudier med fokus på ekonomikunskap och samhällskunskapsläroarstudenter. Delstudierna bildar en helhet genom att urval och presentation av ekonomiskt

undervisningsinnehåll samt blivande samhällskunskapslärares utveckling av undervisningsförmåga gällande ekonomi, är exempel på aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet vilka kan påverka reproduktionen av ekonomiska kunskaper. Resonemanget baseras på Bernstein (1990, 2000) och Maton (2013, 2014, 2016a) som menar att det finns samband mellan produktion, rekontextualisering och reproduktion av kunskaper. Därmed kan aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet vara avgörande för elevers möjligheter att utveckla ekonomiska kunskaper inom reproduktionsfältet. Avhandlingen behandlar på så vis ett komplext tema, ekonomiutbildning knuten till ämnet samhällskunskap i Sverige. Komplexiteten utgörs av samhällskunskapsämnets tvärvetenskapliga karaktär, att det förekommer på olika nivåer i form av skolämne och lärarutbildningsämne och att ämnet kan beskrivas utifrån olika perspektiv, till exempel utifrån skolans styrdokument och utifrån samhällskunskapslärares förståelse av ämnet. Vidare är undervisning i sig en komplex process och lärares undervisningsförmåga är beroende av flera olika integrerade kunskaper som bildar en professionell lärarkunskap (Neumann et al., 2019; Shulman, 1986, 1987). Undersökningsproblemets komplexitet för också med sig att delstudiernas forskningsfrågor kräver olika typer av data och därför har olika metoder använts för att framställa och analysera data.

Metodologiskt är avhandlingen inspirerad av Mixed Methods Research (MMR) (Johnson et al., 2007). Data har genererats med hjälp av enkäter, dels en enkät med öppna frågor till nationalekonomer, dels en enkät med slutna frågor till samhällskunskapslärarstudenter, semistrukturerade djupintervjuer med samhällskunskapslärarstudenter och dokumentstudier av läroböcker. Samtliga metoder är vanliga inom utbildningsforskning (Cohen et al., 2017). Data som analyserats utgörs av text från enkäter, numeriska data från enkäter, text från transkriberingar av samhällskunskapslärarstudenters tal om ekonomiundervisning samt text från dokument i form av text och illustrationer ur läroböcker. MMR som metodologisk ansats innebär att kvalitativa och kvantitativa metoder kan användas inom en och samma studie (Johnson et al., 2007) och har beskrivits som "the third research paradigm in educational research" (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 14). Användandet av MMR är emellertid inte oproblemiskt eftersom olika metoder kan kopplas till olika kunskapsteoretiska utgångspunkter

(Hughes & Sharrock, 1997). Tidigare avråddes till och med från att kombinera kvantitativa och kvalitativa metoder eftersom "Each approach sponsors different procedures and has different epistemological implications" (Smith, 1983, s. 12) men detta synsätt tycks ha förändrats över tid. Johnson och Onwuegbuzie (2004) skriver att det är möjligt att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder inom en och samma studie och att MMR för med sig att styrkorna med kvalitativa och kvantitativa metoder kan kombineras och svagheter kan reduceras. Åsberg (2001) går ännu längre och menar att det egentligen är meningslöst att tala om kvalitativa och kvantitativa *metoder*. Istället bör begreppen användas om *data* som kan vara kvalitativ (i form av ord) eller kvantitativ (i form av siffror) och Åsberg menar att båda typerna av data kan säga viktiga saker om ett och samma fenomen. Då avhandlingen syftar till att undersöka tänkbara orsaker till svårigheter gällande ekonomisk kunskapsöverföring utifrån studieobjekten, ekonomikunskap och samhällskunskapslärarstudenter, och utifrån forskningsfrågor av skiftande karaktär, används olika metoder som genererar såväl numeriska data (siffror) som icke numeriska data (ord). Inom avhandlingen förenas båda typerna av data och de anses viktiga för att skapa kunskap om undersökningsfenomenen. MMR blir därmed en lämplig metodologisk ansats för föreliggande projekt som bygger på vida och komplexa frågeställningar som dels söker dra generella slutsatser gällande ekonomiinnehåll (jfr Modig, 2021, 2022), dels vill bidra med fördjupad förståelse kring hur enskilda samhällskunskapslärarstudenter utvecklar ekonomisk undervisningsförmåga (jfr Modig, 2017) och med kunskap om blivande samhällskunskapslärares självförtroende gällande ekonomiska kunskaper (jfr Modig & Jakobsson, 2023).

3.2 Avhandlingens metoder för att studera aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet

En utgångspunkt i avhandlingen är att det finns särskilt viktigt ekonomiskt innehåll som är nödvändigt att förstå och bemästra för att kunna hantera ekonomiska dimensioner av privata och samhällliga frågeställningar. Sådan kunskap kan kallas *powerful economic knowledge* (jfr Young, 2008, 2009b) och bör tillgängliggöras för elever via utbildningssystem genom att undervisningen tar upp detta innehåll. Förutsättningarna för att elever inom skolan ska kunna tillägna sig sådana

specialiserade kunskaper genom undervisning ökar om det sker växlingar mellan vardagligt språk/vetenskapligt språk och vardaglig kunskap/vetenskaplig disciplinär kunskap (Maton, 2013, 2014). Vilket detta särskilt viktiga ekonomiska innehåll kan tänkas vara undersöks med data genererad med hjälp av nationalekonomer verksamma inom ekonomiska epistemiska sammanslutningar vid svenska universitet och högskolor (Modig, 2021). Nationalekonomerna kan på goda grunder antas besitta kunskap om vilket ekonomiskt innehåll som är särskilt viktigt att förstå och bemästra. Därför ombads samtliga identifierade nationalekonomer med minst doktorsgrad vid svenska universitet och högskolor, 419 personer, lista vilka ekonomiska termer de anser är särskilt viktiga att förstå och bemästra, 180 av dem besvarade enkäten. Enkäten innehöll både stängda och öppna frågor vilket innebar att kvantitativa och kvalitativa data skapades. I ett första analyssteg genomfördes en deskriptiv analys genom att föreslagna ekonomiska termer sorterades utifrån frekvens. I ett andra steg genomfördes korstabellsanalyser för att undersöka samband mellan termer föreslagna ur ett privat perspektiv och ur ett samhällsperspektiv och i ett tredje steg analyserades de föreslagna termerna i relation till *powerful knowledge* (Young, 2008, 2009b, 2013), *threshold concepts* (Meyer & Land, 2003, 2005) och *Voluntary National Content Standards in Economics for American students from kindergarten to the twelfth grade (K–12)* (Siegfried & Krueger, 2010).¹⁰

Baserat på nationalekonomernas svar i Modig (2021) studerade Modig (2022) förekomsten av de sex mest frekvent föreslagna termerna i 17 läroböcker i samhällskunskap avsedda att användas i gymnasieskolans grundkurser i högskoleförberedande program (åtta böcker) och yrkesprogram (nio böcker). Först analyserades förekomsten av termerna kvantitativt utifrån frekvens genom att termerna identifierades med hjälp av sökfunktionen i digitala versioner av böckerna. Sökträffarna noterades sedan i de fysiska läroböckerna. Ekonomiavsnitten i de fysiska läroböckerna närlästes också för att säkerställa att förekomsten

¹⁰ *Voluntary National Content Standards in Economics for American students from kindergarten to the twelfth grade (K–12)* beskrivs närmare i delstudie 1 (Modig, 2021) och i avsnitt: 5.1 Tidigare forskning om ekonomikunskaper.

av termerna registrerats. Därefter analyserades termerna kvalitativt genom att ekonomiavsnitten närlästes med fokus på semantiska växlingar i språket. Dataframställningen till Modig (2021) skedde alltså med hjälp av en enkätundersökning och dataframställningen till Modig (2022) med digitala sökningar i läroböcker samt närläsning av ekonomiavsnitten i utvalda läroböcker. Modig (2021) vilar teoretiskt på *powerful knowledge* (Young, 2008, 2009b, 2013) och *threshold concepts* (Meyer & Land, 2003, 2005) och gör anspråk på att presentera generella resultat om vad som kan utgöra särskilt viktig ekonomisk kunskap. Resonemanget kan dra tankarna mot att det finns en yttre för evigt given observerbar objektiv verklighet, men i avhandlingen används *powerful knowledge*, i linje med intentionen hos Young (2008, 2009b, 2013), vilket innebär att *powerful knowledge* är dynamiskt och föränderligt, möjligt att ifrågasätta, testa och pröva. Resultatet i Modig (2021) bör uppfattas som generellt i den mening att data har genererats med hjälp av samtliga identifierade nationalekonomer med minst doktorsgrad, verksamma vid svenska universitet och högskolor. Samtidigt bör noteras att ekonomerna ger *en* bild av vad som kan tänkas utgöra särskilt viktig ekonomisk kunskap. Skulle motsvarande enkätundersökning genomföras med andra nationalekonomer eller bland till exempel företagare, politiker och miljövetare kan resultatet bli ett annat. Även om undersökningen ger *en* bild av verkligheten, skapad och konstruerad av nationalekonomer, så är undersökningen systematiskt genomförd och resultatet kritiskt prövat. Det innebär att resultatet kan anses vara betydelsefullt för att avgöra vad som utgör särskilt viktig ekonomisk kunskap. Ett liknande resonemang gäller Modig (2022) som teoretiskt vilar på *powerful knowledge* (Young, 2008, 2009b, 2013) samt semantiska profiler (Maton, 2013, 2014) och som utgörs av en litteraturstudie baserad på läroböcker i samhällskunskap. Modig (2022) gör anspråk på att ge en generell bild av hur ett avgränsat ekonomiskt innehåll (det av svenska nationalekonomer identifierade, särskilt viktiga ekonomiinnehållet) presenteras i svenska samhällskunskapsböcker, skrivna för att användas inom gymnasieskolans grundkurser i samhällskunskap, samt om och hur språket växlar mellan vardagligt och vetenskapligt språk.

En andra utgångspunkt i avhandlingen är att lärare behöver en unik, professionell lärarkunskap och att en central aspekt av den är förmåga

att transformera disciplinär kunskap till skolkunskap i undervisnings-situationer (Shulman, 1986, 1987). I avhandlingen fokuseras särskilt ämnesteoretiska kunskaper och pedagogiskt innehållsliga/ämnesdidaktiska kunskaper (PCK) för att studera hur blivande samhällskunskapslärare utvecklar kompetens att undervisa om ekonomi. Modig (2017) gör det genom att undersöka blivande samhällskunskapslärares uppfattningar om ekonomiskt innehåll och undervisning av detta innehåll. Det görs genom att använda reflektionsverktyget Content Representation (CoRe) utvecklat av Loughran et al. (2004). Verktyget gör det möjligt att få överblick över lärares viktigaste idéer (Big Ideas) för undervisning av ett visst undervisningsområde. Genom att ställa åtta detaljerade frågor till en Big Idea är det vid en analys av svaren möjligt att identifiera lärares/blivande lärares PCK.

1) Vad förväntar du dig att eleverna skall lära sig om idén? 2) Varför är det viktigt att eleverna vet just detta? 3) Vad vet du mer om idén (som du inte anser att eleverna behöver lära sig nu)? 4) Vilka svårigheter/ begränsningar finns med idén? 5) Vilken är din kunskap om elevers sätt att tänka i ämnet och hur påverkar dessa din undervisning? 6) Vilka andra faktorer kan påverka din undervisning om idén? 7) Vilka undervisningsmetoder skall du använda och av vilka anledningar? 8) Hur ska du underlätta elevernas förståelse och motverka deras förvirring beträffande dessa idéer? (Loughran et al., 2004, s. 384–386, egen översättning)

Nilsson och Loughran (2012) är ett exempel på forskare som använt CoRe för att studera lärarstudenters PCK-utveckling inom naturvetenskapliga ämnen. De visar att lärarstudenters PCK-utveckling är beroende av teoretiska och praktiska kunskaper. Modig (2017) har inspirerats av Nilsson och Loughran (2012) och data har upprättats med hjälp av semistrukturerade djupintervjuer med blivande samhällskunskapslärare, baserade på de åtta frågorna. Studenterna intervjuades vid tre tillfällen, innan och efter nationalekonomiska teoretiska studier och efter genomförd VFU. Studenternas utsagor transkriberades och analyserades med hjälp av en case level display-matris (Miles & Huberman, 1994) genom att studenternas individuella svar sammanställdes i matrisens horisontella led och svaren på varje fråga i det vertikala. Analyser av utsagorna gör det möjligt att identifiera hur studenternas PCK gällande ekonomiundervisning utvecklas i samband med teoretiska och praktiska studier. Den andra lärarstudentstudien (Modig & Jakobsson, 2023) vilar på teorin om perceived self-efficacy (Bandura,

1986, 1997) och används som ett tillägg till resonemanget om professionell lärarkunskap (Shulman, 1986, 1987) med syfte att studera blivande samhällskunskapslärares självförtroende gällande ekonomikunskaper. En dimension av undervisning, som kan kopplas till ämnesteoretiska kunskaper, handlar om att lärare måste kunna lita till det egna kunnandet och att de behöver ha självförtroende i undervisningssituationer (Lee & Fouts, 2005; Mintrop, 2002). Data till Modig och Jakobsson (2023) framställdes med hjälp av enkäter till blivande samhällskunskapslärare. Vid tre tillfällen, i anslutning till och under en ämnesteoretisk mikroekonomkurs, ombads de uppskatta vilket betyg de trodde de skulle få i kursen. Studenternas svar jämfördes över tid och med de faktiska betygen de fick. Hur de skattade sina egna ekonomiska kunskaper i relation till visat kunnande gjorde det möjligt att studera studenternas ekonomiteoretiska självförtroende under kursen. Resultaten i Modig (2017) och Modig och Jakobsson (2023) baseras på begränsade studentgrupper och kan naturligtvis inte generaliseras i samma utsträckning som resultaten i Modig (2021) och Modig (2022). Istället bör studierna ses som pusselbitar som kan bidra till ökad förståelse kring tänkbara orsaker till reproduktionsproblem av ekonomiska kunskaper. Vidare bidrar studierna till ökad kunskap om kopplingen mellan det akademiska ämnet nationalekonomi och lärarutbildningsämnet samhällskunskap, det vill säga kopplingen mellan produktionsfältet (nationalekonomisk ämnesteorier frambringad inom forskarämnet) och rekontextualiseringsfältet (lärarutbildningsämnet) samt reproduktionsfältet (skolämnet i samband med VFU).

3.3 Etiska överväganden

Delstudierna och forskningsprojektet i sin helhet följer EU:s dataskyddsförordning, General Data Protection Regulation, (Europaparlamentets och rådets förordning, 2016/679), etikprövningslagen (SFS 2003:460) och Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). I Modig (2021) har 180 nationalekonomer verkamma vid svenska universitet och högskolor besvarat en enkät gällande vad de anser är särskilt viktig ekonomisk kunskap. Vidare har ekonomiinnehåll i 17 samhällskunskapsböcker analyserats (Modig, 2022). Fyra samhällskunskapslärestudenter har djupintervjuats gäl-

lande ekonomiinnehåll och undervisningsformer i samband med teoretiska studier och VFU (Modig, 2017). Slutligen har 91 samhällskunskapslärostuderanter besvarat en enkät gällande vilket betyg de tror att de ska få på en kurs i mikroekonomi (Modig & Jakobsson, 2023). Det innebär att personuppgifter har behandlats i samband med datagenerering till Modig (2017, 2021) och Modig och Jakobsson (2023). Känsliga personuppgifter så som uppgifter om etniskt ursprung, politiska åsikter, religiös eller filosofisk övertygelse, medlemskap i fackförening, uppgifter om hälsa, sexualliv eller sexuell läggning, genetiska uppgifter eller biometriska uppgifter som entydigt identifierar en person (jfr Europaparlamentets och rådets förordning, 2016/679; SFS 2003:460; Vetenskapsrådet, 2017) har inte behandlats. Data och personuppgifter har förvarats på en lokal hårddisk och ingen data har förvarats på molntjänster. Alla deltagare har fått skriftlig information om forskningsprojekten. Samhällskunskapslärostuderanterna har också fått muntlig information om projekten och gett sitt samtycke till att medverka. Data har använts så att det i publicerade studier inte går att identifiera personerna.

3.4 Metoddiskussion

Delstudierna behandlar avhandlingens forskningsproblem från olika perspektiv och använder därför skiftande datagenerering- och analysmetoder, samt ramas in och diskuteras med hjälp av the epistemic-pedagogic device med betoning på de tre fält som är grundläggande för kunskapsöverföring genom utbildning. En utgångspunkt i avhandlingen är att kunskap kan produceras i olika tidsmässiga, rumsliga och sociokulturella sammanhang. Den verklighet som studeras i avhandlingen är ekonomiutbildning knuten till ämnet samhällskunskap i Sverige utifrån studieobjekten ekonomikunskap och samhällskunskapslärostuderanter. Studieobjekten kan också uttryckas som sociala fenomen, det vill säga något som uppstår då människor interagerar. Sådana sociala fenomen kan förklaras utifrån enskilda individer (metodologisk individualism) eller utifrån hänvisningar till andra sociala fenomen (metodologisk kollektivism) (Gilje & Grimen, 2007). Gilje och Grimen (2007) diskuterar Durkheim, som påverkat Bernstein och Maton, och menar att han var metodologisk kollektivist där huvudregeln är att sociala fenomen ska förklaras med hjälp av andra sociala fenomen. Med

en sådan utgångspunkt blir det möjligt att studera ekonomiutbildning utifrån fenomenen ekonomikunskap och samhällskunskapslärostuder. Givet att sociala fenomen (Durkheim [1895/2013] använder begreppet sociala fakta) uppstår då människor organiserar sig i samhällen möjliggörs studier av ekonomi som observerbar verklighet. Durkheim (1895/2013) menar nämligen att ekonomi är ett exempel på sociala fakta som går att studera som materiella ting och att sociala handlingar orsakas av observerbara sociala strukturer. För avhandlingen innebär det att när människor organiserar sig i samhällen uppstår grundläggande behov och objektiva förutsättningar och en sådan förutsättning är ekonomi. Ekonomi blir en del av samhällsbildningen och en objektiv social struktur som påverkar människors agerande, vilket kräver ekonomisk utbildning, något som i sin tur kräver kunskap om ekonomiutbildning. Då reproduktion av ekonomiska kunskaper verkar vara bristfällig blir det därför intressant att studera förutsättningar för reproduktion i form av rekontextualisering av producerad kunskap och därmed blir the epistemic-pedagogic device (Maton, 2014) möjlig att använda för att utveckla kunskap om denna process.

4 Samhällskunskapsämnet och tidigare forskning om samhällskunskap

Avhandlingen, med de två studieobjekten ekonomikunskap och samhällskunskapsläroplaner, ska uppfattas som en helhet som bidrar med kunskap om hur aktiviteter som betingar ekonomiundervisning kan påverka densamma och därmed också reproduktion av ekonomiska kunskaper. Båda studieobjekten berör ekonomi och samhällskunskap vilket innebär att avhandlingen kan relateras till samhällskunskapsdidaktisk forskning, till forskning om produktion och rekontextualisering av ekonomisk kunskap och till forskning gällande lärarstudenters utveckling av undervisningskompetens. Samhällskunskap och motsvarande ämnen i andra länder är i stor utsträckning nationella och behandlar huvudsakligen det aktuella landets villkor. Det innebär att det svenska samhällskunskapsämnet saknar en enhetlig internationell motsvarighet vilket gör det svårt att förhålla ämnet och nationell samhällskunskapsdidaktisk forskning till ett enskilt internationellt forskningsfält. Därför delas kappans avsnitt som behandlar tidigare forskning in i tre delar. I kapitel 4 beskrivs det svenska samhällskunskapsämnet och kortfattat dess internationella motsvarigheter, följt av en mera detaljerad redogörelse för hur svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning växt fram, vad den fokuserat samt hur avhandlingen bidrar med ny kunskap till fältet. Därefter behandlas de båda studieobjekten som två spår. I det första spåret (kapitel 5) behandlas ekonomikunskap genom att aktuell nationell och internationell forskning presenteras. Därefter sammanfattas delstudierna Modig (2021, 2022) och slutligen diskuteras delstudiernas kunskapsbidrag i relation till tidigare forskning. I det andra spåret (kapitel 6) behandlas samhällskunskapsläroplaner genom en redogörelse av aktuell nationell och internationell forskning med bäring på lärarstudenter följt av en sammanfattning av delstudierna Modig (2017) och Modig och Jakobsson (2023). Avslutningsvis diskuteras kunskapsbidragen i relation till presenterad forskning.

4.1 Samhällskunskapsämnet

Det svenska samhällskunskapsämnet är, relativt många andra ämnen i svensk skola, ungt och etablerades i grund- och gymnasieskolan under

1960-talet som en reaktion på andra världskrigets fasor, med syfte att bryta nationalistiska och auktoritära strömningar i samhället (Bromsjö, 1965; Englund, 1986b, 1986c; Larsson & Ledman, 2023; Olsson, 2016; SOU 1948:27; Zander, 1997). Viktiga kunskapsområden blev demokrati, statsskick, ideologier, ekonomi, nyheter och praktiska samhällsfärdigheter som att kunna betala räkningar via post och att ingå kontrakt (SOU 1948:27). Samhällskunskapsämnet fick även ansvar för den medborgarfostran som tidigare hade undervisats inom medborgarkunskap, kristendoms-kunskap och historia med samhällslära (Bromsjö, 1965; Englund, 1986a; SOU 1948:27; Zander, 1997) och är fortfarande det primära ämnet för demokratiutbildning i Sverige (Bjessmo, 1990; Børhaug, 2011; Kristiansson, 2014; Larsson, 2019; Sandahl, 2018; Sandahl et al., 2022; Skolverket, 2017). Idag har ämnet stark ställning som skol- och lärarutbildningsämne med akademisk bas i statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi men förekommer inte som egen akademisk disciplin och forskarämne (Bronäs & Selander, 2002; Eklund & Larsson, 2009; Kristiansson, 2015; Schüllerqvist, 2012; Skolverket, u.å.). Även dagens samhällskunskapsämne ska bidra till att elever fostras till demokratiska medborgare med förmåga att kritiskt kunna värdera information och att kunna fatta självständiga beslut (Bernmark-Ottosson, 2009; Bjessmo, 1990; Bronäs & Selander, 2002; Larsson & Ledman, 2023; Skolverket, u.å.).

Internationellt saknas en enhetlig motsvarighet till det svenska samhällskunskapsämnet och störst likheter har det med motsvarande ämnen i Norge, Finland och Danmark. I Norge har ämnet samfunnsfag undervisats som ett eget ämne sedan år 1959 baserat på statsvetenskap, sociologi, antropologi, socialpsykologi och med mindre inslag av juridik och kriminologi. Demokrati utgör också ett viktigt kunskapsinnehåll (Solhaug et al., 2020). I Finland introducerades samhällskunskap under början av 1900-talet, då som en del av historieämnet, och har sedan 1963 status som eget ämne innehållande frågor om statsvetenskap och nationalekonomi och också om samhälle, politik och juridik (Gullberg, 2023; Löfström, 2019). I Danmark etablerades ämnet Samfundsfag under 1960-talet och innehåller idag ekonomi, politik, sociologi och internationell politik (Hansen, 2020; Spanget Christensen, 2023). Inom den anglosaxiska delen av världen förekommer samhällskunskapsinnehåll inom citizenship education och civics (Barton, 2016;

Eklund & Larsson, 2009; Larsson, 2019). Citizenship education kan ses som ett paraplybegrepp och fångar upp de medborgarbildande dimensioner som ryms inom det svenska ämnet. Citizenship education innefattar också de båda perspektiven civic learning och sociocivic-learning där det förra rymmer formella disciplinära kunskaper oftast relaterade till statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi medan det senare rör sociala, politiska och ekonomiska aspekter av medborgarskap nödvändiga för demokratins fortlevnad (Dyngneson & Gross, 1982; Olsson, 2016). Inom anglosaxiska utbildningssystem kan civic learning och sociocivic-learning också placeras inom det bredare utbildningsområdet social studies. Någon exakt definition av social studies verkar inte existera (Hadley & Young, 2018; Zevin, 2015) även om det vanligtvis förknippas med ekonomi, sociologi, statsvetenskap, historia, geografi, antropologi, psykolog och medborgarskap (Arthur et al., 2008; Johnson, 2010; Thornton, 2008). Ekonomi är alltså ett kunskapsinnehåll som framträder inom de flesta samhällskunskapsvarianterna och som både lärare och elever verkar tycka är svårt, vilket motiverar forskning om ekonomiinnehåll och förmåga att undervisa detta innehåll.

4.2 Svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning

Tidig forskning om det relativt unga men samtidigt väletablerade skolämnet har främst bedrivits inom pedagogik och i viss utsträckning inom statsvetenskap med fokus på demokrati, medborgarskap och värdegrundsfrågor (Bernmark-Ottosson, 2009; Johnsson Harrie, 2011; Kristiansson, 2015; Olsson, 2016; Schüllerqvist, 2012). Den pedagogiska inriktningen har huvudsakligen behandlat villkoren för samhällskunskap som ett verktyg för demokrati och medborgarskap genom studier av läroplaner och kursplaner. I det sammanhanget är pedagogikprofessorn Tomas Englund en pionjär och har formulerat begreppet medborgerlig läroplanskod med vilket han visar hur skolan bidrar till att fostra elever så att de integreras i samhällets rådande struktur snarare än utvecklas till kritiskt ifrågasättande medborgare (Englund, 1986a, 1986b, 1986c). Andra samhällskunskapsforskare som följt i Englunds fotspår har kommit till liknande slutsatser och kritiserat ämnets (och skolans) begränsade förmåga att skapa ifrågasättande medborgare (Ledman, 2019; Lundberg, 2020). Ämnets koppling till demokrati och medborgarfrågor har också inneburit att statsvetenskaplig

forskning intresserat sig för i vilken utsträckning samhällskunskapsundervisning bidrar till att elever utvecklar politiska kunskaper och kompetenser. Exempel på sådan forskning är Almgren (2006) som studerat betydelsen av politiska kunskaper för demokratisk kompetens, Ekman (2007) som studerat skolans effekt för politiskt medborgarskap och politiskt självförtroende, Broman (2009) som undersökt om skolan bidrar till demokratisk socialisation och Sohl och Arensmeier (2015) som undersökt hur skolor kan bidra till att elever utvecklar förståelse för att enskilda medborgare kan påverka och bidra till förändringar i samhället. Pedagogiskt inriktad forskning kan sägas ha haft fokus på det officiella rekontextualiseringsfältet medan statsvetenskapligt inriktad forskning fokuserat utfallet av reproduktion. I båda fallen är det demokrati och medborgarskap som stått i fokus. Mindre fokus förefaller ha lagts på ekonomiskt innehåll och lärarstudenter i relation till rekontextualisering. Kappan och delstudierna bidrar därför, sett till tidigare pedagogiska och statsvetenskapliga bidrag, med kunskap om hur ekonomiskt ämnesinnehåll pedagogiseras inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet och om hur blivande lärare utvecklar förmåga att undervisa detta innehåll.

Mera tydlig svensk samhällskunskapsdidaktiskt inriktad forskning tog fart först en bit in på 2000-talet (Bergström & Ekström, 2015a; Bergström & Ekström, 2015b; Johnsson Harrie, 2011; Kristiansson, 2015; Olsson, 2016) och ämnesdidaktiska forskarskolor i samhällsorienterande ämnen blev viktiga dörröppnare. Exempel på sådana är *Forskarskolan för verksamma lärare i samhällskunskap och historia* (FLHS) och den något bredare *Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik - Forskarskolan för lärare* (CSD-FL) som innefattade historia, samhällskunskap, religionskunskap och geografi och som båda drevs vid Karlstads universitet (Lödén, 2012). Ett annat exempel är *Forskarskola i Learning study* (FLS) som etablerades 2012 vid Högskolan i Jönköping med samhällskunskapsdidaktik som en inriktning. Forskarskolorna har visserligen inneburit att andra perspektiv än demokrati, medborgarskap och värdegrundsfrågor tillkommit men det är ändå tydligt att svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning fortsatt, i likhet med de pedagogiska och statsvetenskapliga bidragen ovan, domineras av politik- och demokratifrågor (se Almgren, 2006; Andersson, 2012; Bernmark-Ottosson, 2005; Broman, 2009; Ekman, 2007;

Eriksson, 2006; Forsberg, 2011; Gustafsson, 2016; Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017; Hjelmér, 2012; Johansson et al., 2011; Jonasson Ring, 2015; Kent Larsson, 2007; Kristoffer Larsson, 2011, 2013; Odenstad, 2018; Rosvall, 2012; Sandahl, 2015; Sandin, 2015; Severin, 2002; Sohl & Arensmeier, 2015; Wall, 2011; Wikman, 2003; Öberg & Bäckström, 2021). Samtidigt finns det forskning som antingen haft en öppnare ingång att studera vad ämnet innefattar och syftar till, eller att den fokuserat på andra innehållsliga områden. En sådan forskningsinriktning handlar om hur lärare tänker kring och planerar sin undervisning (se Björklund, 2019; Blanck, 2014; Florin Sädbom, 2015; Jonasson Ring, 2015; Karlefjärd, 2011; Kristiansson, 2014, 2017; Lindmark, 2013; Morén, 2017; Odenstad, 2018; Olsson, 2016; Wall, 2011). Från 2010-talet och framåt kan också skönjas ett ökat intresse för klassrumsstudier (se Björklund & Sandahl, 2020, 2021; Jakobsson & Walkert, 2022; Jägerskog, 2020; Odenstad, 2018; Olsson, 2016; Tväråna, 2014) och för undervisning- och inlärningsprocesser i klassrummet (se Axelsson et al., 2021; Blanck, 2021; Jägerskog et al., 2021; Nygren et al., 2021; Sandahl, 2019, 2020; Tväråna, 2019a, 2019b). Vidare finns också forskningsprojekt som fokuserar betyg och bedömning i relation till samhällskunskap (se Grönlund, 2011; Jansson, 2011; Karlsson, 2011; Odenstad, 2010).

Sammanfattningsvis kan konstateras att stort intresse inom tidig samhällskunskapsforskning har riktats mot policydokuments och läroböckers betydelse för elevers möjligheter att utveckla demokrati- och medborgarkompetens i mening att skapa ett rättvist och jämställt samhälle. Även om läroplansforskningen (se Bjessmo 1990; Bromsjö, 1965; Englund, 1986a, 1986b; Kristoffer Larsson, 2011; Linde, 2003) och läroboksforskningen (se Arensmeier, 2018; Bergh, 2019; Bronäs, 2000; Johnsson Harrie, 2009; Modig, 2022; Nordmark, 2015; Skolverket, 2006; Wicke, 2019) som bedrivits visserligen kan kopplas till rekontextualiseringsfältet är det tydligt att det i de flesta fall är förutsättningar för och utfallet av undervisningen som legat i förgrunden inom samhällskunskapsforskning snarare än ämnesinnehållet och aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet. Därmed kan det också konstateras att mycket av den samhällskunskapsdidaktiska forskningen kan länkas till Bernsteins tidiga intresse kring skolans allmänna betydelse för social reproduktion och att mindre av forskningen har kretsat kring teoretiskt

kunskapsinnehåll och dess betydelse för social reproduktion. Föreliggande avhandling bidrar därför med kunskap om ekonomiskt innehåll i samhällskunskap och om blivande samhällskunskapslärares kompetens att undervisa detta innehåll vilket i förlängningen utgör viktiga villkor för elevers möjligheter att utveckla nödvändiga ekonomiska kunskaper.

4.3 Ekonomididaktisk forskning inom samhällskunskap

Det svenska samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet har, som framkommit ovan, vidgats sedan de första forskarskolorna inrättades, men forskning gällande ekonomiska dimensioner av ämnet är fortfarande begränsad, trots att det är tydligt att ekonomi som kunskapsinnehåll har en väletablerad plats i samhällskunskap. Det finns emellertid några undantag som kan kopplas till nationalekonomi och samhällskunskap (se Bernmark-Ottosson, 2009; Blanck, 2014; Jakobsson & Walkert, 2022; Jägerskog, 2020) och några som kan kopplas till privatekonomi och samhällskunskap (se Björklund, 2019, 2020, 2021; Björklund & Sandahl, 2020, 2021).

Bernmark-Ottosson (2009) har intervjuat fyra erfarna gymnasielärare i samhällskunskap om deras erfarenheter av ämnesundervisning och visar att lärarna upplever att de har goda kunskaper i nationalekonomi. Däremot upplever de att lärarstudenter de kommit i kontakt med har bristfälliga nationalekonomiska kunskaper och att lärarstudenterna helst undviker att undervisa om nationalekonomi. Bernmark-Ottosson visar också att lärarna tydligt knyter den egna ekonomiundervisningen till elevernas situation och att syftet med det är att bidra till att eleverna utvecklar förmåga att klara av att hantera den egna ekonomin.

Ett andra exempel, som åtminstone delvis kan kopplas till nationalekonomi, är Blanck (2014) som på grundskolenivå studerat hur samhällskunskapsämnet samspelar med andra ämnen inom tre ämnesintegrerade projekt. Ett av projekten benämns ”Pengarprojektet” i vilket samhällskunskap, historia, svenska, matematik och hem- och konsumentkunskap samverkar kring undervisning om ekonomiska kretslopp, samhällsekonomi, privatekonomi och budget. Resultatet visar att det förekommer olika typer av ämnessamspel: förvetenskapligt, hjälpande,

sammankopplande, förenande och omskapande och på olika grad av integration mellan ämnen. I de delar av projekten som domineras av ämnesspecifika kunskaper framträder samhällskunskap tydligt som huvudämne.

Vidare har Jakobsson och Walkert (2022) undersökt mönster i ekonomiundervisning inom samhällskunskap på högstadiet. Studien baseras på 32 filmade ekonomilektioner i årskurs 9 och visar att lektionerna i stor uträkning är lärarstyrda och bygger på ett välgrundat ämnesinnehåll. Innehållet är likartat och behandlar definitioner av ekonomi, privatekonomiska, företagsekonomiska och samhällsekonomiska frågor, marknadsekonomi, prisbildning, samt ekonomi som ett system bestående av hushåll, företag, banker och offentlig sektor.

Ytterligare ett ekonomididaktiskt forskningsprojekt med koppling till nationalekonomi är Jägerskog (2020) som i en interventionsstudie studerat hur olika visuella representationer påverkar gymnasieelevers förståelse av prisbildningsprocessen. I studien ingår tre samhällskunskapslärare och 94 gymnasieelever i åldern 16–18 år, fördelade i fyra olika gymnasieklasser, som under tre lektioner studerade prisbildning med hjälp av olika visuella representationer. I två klasser undervisades prisbildningsprocessen med hjälp av den traditionella prisbildningsgrafiken med efterfrågan och utbud och i två klasser användes loop-diagram (se Wheat [2007] för en beskrivning av loop-diagram). Eleverna genomgick ett förtest och ett eftertest samt deltog i gruppdiskussioner. Genom att jämföra elevernas uppfattningar av prisbildningsprocessen visar Jägerskog (2020) att eleverna utvecklade en mer kvalificerad förståelse av prisbildning i de klasser där loop-diagrammet användes. Jägerskog (2020) menar att detta visar att lärare måste vara medvetna om vilka effekter användandet av illustrationer kan få och att det är önskvärt att använda flera olika illustrationer för att undervisa ett fenomen.

Mattias Björklunds (2021) sammanläggningsavhandling är ett ekonomididaktiskt forskningsprojekt som fokuserar samhällskunskap och privatekonomi. I den första delen av avhandlingen studerades 21 samhällskunskapslärares uppfattningar om privatekonomi (Björklund, 2019, 2020) och i den andra hur privatekonomisk undervisning inom

ramen för samhällskunskap skulle kunna utvecklas (Björklund & Sandahl, 2020, 2021). Även om privatekonomi funnits med som en del av det centrala innehållet i samhällskunskap på gymnasiet sedan år 2011 menar Björklund (2019) att det inte är självklart vad privatekonomi ska handla om och därför studerade han hur svenska samhällskunskapslärare, verksamma på gymnasiet, uppfattar och undervisar privatekonomi. Resultatet visar att erfarna lärare använder sig av livserfarenhet i sin undervisning medan nyblivna lärare i större utsträckning tar stöd i styrdokument vilket leder till att lärarna har olika mål med undervisningen. Erfarna lärares privatekonomiska undervisning relaterar också vanligtvis till hushållsaspekter medan nyblivna lärare länkar samman privatekonomiska och samhällsekonomiska frågor. Björklund (2020) visar vidare att erfarna lärare tenderar att anpassa undervisningen efter elevernas ålder och utifrån om de studerar på ett yrkesprogram eller på ett högskoleförberedande program medan nyblivna lärare verkar mena att elever, oberoende av vilket program de studerar, har likartade behov av ekonomiska kunskaper. Därmed gör nyblivna lärare ingen skillnad på undervisningen i yrkesprogram eller högskoleförberedande program. Sammantaget visar också Björklund (2019, 2020) att lärarna tycker det är svårt att inkludera privatekonomi i samhällskunskap.

I den andra delen av avhandlingen ställdes 97 elever i ålder 16–17 år inför ett ekonomiskt problem som innebar att en fiktiv person fått höjd bolåneränta vilket i sin tur lett till att personen fått svårt att betala sina bolåneräkningar. Eleverna ombads skriftligen ta ställning till vem som hade ansvar för den uppkomna situationen. Två typer av svar framträdde i materialet, dels elever som menade att ansvaret låg hos individen, dels elever som relaterade problemet till andra aktörer, till exempel banker och politiska beslut. De elever som relaterade problemet till andra aktörer än enbart hushållen föreslog också individuella och politiska lösningar på problemet.

Resultatet visar att 16-åringar kan relatera privatekonomiska frågor till sammanhang bortom hushållen (Björklund & Sandahl, 2020). Resultatet från Björklund och Sandahl (2020) användes sedan till att utforma en undervisningsintervention om fyra lektioner som fokuserade relationen mellan individer, finansiella system och politiska beslut. In-

terventionen ledde till att de elever som kunde relatera privatekonomiska frågor till finansiella system och politiska beslut uppvisade en utvecklad privatekonomisk förståelse (Björklund & Sandahl, 2021). Sammantaget menar Björklund (2021) att den privatekonomiska undervisningen bör länkas till samhällskunskapsämnets basdiscipliner: statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi, att privatekonomiska frågor bör diskuteras i relation till finansiella system och politiska beslut och att elever behöver medvetandegöras om att privatekonomiska frågor ytterst handlar om individens val. Vidare menar Björklund (2021) att elever behöver diskutera och problematisera privatekonomiska frågor eftersom det tycks leda till utvecklad privatekonomisk förståelse.

4.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att det samhällskunskapsdidaktiska fältet domineras av politik- och demokratifrågor. Vidare framkommer att ekonomi visserligen är ett väletablerat undervisningsinnehåll i gymnasieskolan, men att ekonomiska dimensioner av samhällskunskapsämnet är mindre beforskat vilket gör att det finns skäl att studera det mer noggrant. Genomgången visar också att mycket av den samhällskunskapsdidaktiska forskningen hittills fokuserat styrdokumentens och läroböckers betydelse för demokratiutveckling och medborgarkompetens. På senare tid har även verksamma samhällskunskapslärares föreställningar om ämnet undersökts. Viss elevforskning har också förekommit. Det är också tydligt att forskning gällande samhällskunskapslärostuderanter och rekontextualiseringsfältet i relationen till de akademiska disciplinerna förekommer i mindre utsträckning. Läroplan- och läroboksstudier, som alltså inte tycks ha fokuserat ekonomiinnehåll, kan visserligen knytas till rekontextualiseringsfältet, dock med outtalad koppling mellan produktionsfältet och reproduktionsfältet. Forskning som undersöker produktionen av vetenskapligt producerad kunskap och dess plats i samhällskunskapsutbildning och hur den överförs från en generation till en annan är också begränsad. Föreliggande avhandling bidrar därmed till att öka kunskapen om rekontextualiseringen av ämnet i relation till nationalekonomi och om hur samhällskunskapslärostuderanter utvecklar förmåga att undervisa om ekonomi.

5 Studieobjektet ekonomikunskap

En utgångspunkt i avhandlingen är att ekonomiska kunskaper är avgörande för att kunna fatta välavvägda beslut. Därför studerar Modig (2021) vilka ekonomiska termer som är särskilt viktiga att behärska och förstå innebörden av i egenskap av privatperson och samhällsmedborgare genom att låta nationalekonomer vid svenska universitetet och högskolor svara på frågor om vad de anser utgör särskilt viktig ekonomisk kunskap. Modig (2022) undersöker sedan hur denna, av nationalekonomerna identifierade, särskilt betydelsefulla ekonomiska kunskap uttrycks i svenska gymnasieläroböcker i samhällskunskap. Nedan redogörs först för tidigare forskning som kan kopplas till produktion av ekonomisk kunskap och därefter följer en sammanfattning av delstudie 1 (Modig, 2021) och en beskrivning av hur studien kan relateras till tidigare forskning. Därefter redogörs för tidigare forskning gällande rekontextualisering av producerad ekonomisk kunskap följt av en sammanfattning av delstudie 2 (Modig, 2022) och en beskrivning av hur studien kan relateras till tidigare forskning. Slutligen diskuteras delstudiernas kunskapsbidrag.

5.1 Tidigare forskning om ekonomikunskaper

Forskning som kan kopplas till produktion av ekonomisk kunskap har bedrivits inom threshold concepts-forskningen (Meyer & Land, 2003, 2005). Davies och Mangan (2007) har föreslagit det de kallar en väv av ekonomiska threshold concepts bestående av: alternativkostnad, ekonomiska modeller, marginalbegreppet, välfärd och effektivitet, komparativa fördelar, partiell jämvikt, interaktion mellan marknader, elasticitet och kumulativa orsakssamband. De menar att dessa är särskilt betydelsefulla och därför borde ingå i undervisning. Även andra forskare har föreslagit alternativkostnad som ett möjligt ekonomiskt threshold concept (Reimann & Jackson, 2006; Shanahan, 2016; Shanahan et al., 2006). Shanahan (2016) menar att alternativkostnad kan vara ett betydelsefullt ekonomiskt threshold concept eftersom det sannolikt kan öka förståelsen för andra delar av ekonomi då det utgör grund för att förstå produktionsmöjligheter, konsumentteori, efterfrågan och utbud, pris, effektivitet, komparativa fördelar, incitament och marknader. Andra ekonomiska termer som föreslagits kunna utgöra ekonomiska

threshold concepts är elasticitet (Reimann & Jackson, 2006), marknadsmisslyckande och externa effekter (Löv Beer, 2016).

När producerad ekonomisk kunskap omvandlas till kunskap lämplig för undervisning sker det inom rekontextualiseringsfältet inom the epistemic-pedagogic device (Bernstein, 1990, 2000; Maton, 2014), det vill säga det fält där producerad ekonomisk kunskap sätts in i nya sammanhang av till exempel utbildningsdepartement, läroplansförfattare och lärarutbildningar. Exempel på ekonomisk forskning som kan knytas till rekontextualiseringsfältet är Karunaratne et al. (2016) som använt väven av threshold concepts (Davies & Mangan, 2007) i revideringsarbete av en kursplan för en grundkurs i mikroekonomi vid Macquarie universitet i Sydney i Australien. En jämförelse av studenters resultat i tidigare kurser, innan revideringen, med studenters resultat efter revideringen visar att den senare gruppen nådde bättre resultat i kursen. Vidare har ett omfattande rekontextualiseringsarbete bedrivits i USA där det sedan 1960-talet har publicerats riktlinjer, så kallade standards, kring vilket ekonomiinnehåll som bör undervisas upp till årskurs 12. Syftet med riktlinjerna är att vägleda skoldistrikt, kursplaneförfattare, läromedelsutvecklare och lärare i utformningen av ekonomiundervisningen. Arbetet fick förnyad kraft år 1994 då den amerikanska kongressen beslutade om *Goals 2000: Educate America Act*, och om en standardbaserad utbildningsreform. Detta resulterade i att Council on Economic Education (CEE) initierade ett förnyat arbete med att ta fram en standard för vilket ekonomiskt innehåll som bör undervisas i amerikanska K-12 skolor (från förskola till årskurs 12). I arbetet deltog representanter från flera ekonomiska organisationer, nationalekonomer från universitet och ekonomilärare (Siegfried & Meszaros 1998; Siegfried & Krueger, 2010; Walstad & Watts, 2015; Van-Fossen 1999). Arbetet resulterade i den andra upplagan av *Voluntary National Content Standards in Economics for American students from kindergarten to the twelfth grade (K-12)* som innehåller 20 grundläggande ekonomiska principer som CEE menar att varje elev bör behärska och som har en tydlig begreppsaserad utgångspunkt för ekonomiundervisning. Standarden innehåller också mikro- och makroekonomiska perspektiv samt privatekonomiska och internationella perspektiv. Den betonar också vikten av att elever utvecklar kritiskt

tänkande, problemlösningsförmåga och analytisk förmåga så att de kan fatta väl avvägda beslut (Siegfried & Krueger, 2010).

Vid en jämförelse av ekonomiforskning gjord inom ramen för threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) och *Voluntary National Content Standards in Economics for American students from kindergarten to the twelfth grade (K–12)* (Siegfried & Krueger, 2010) är det tydligt att ett neoklassiskt perspektiv dominerar och att likartat innehåll betonas. Det neoklassiska paradigmet har kritiserats av den brittiska nationalekonomen Kate Raworth som skrivit den mycket uppmärksammade *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist* och som menar att det är hög tid att ifrågasätta det dominerande innehållet och efterlyser fler pluralistiska perspektiv (Raworth, 2017). Raworth (2017) fortsätter därmed en diskussion som startade under 1980-talet (Garnett & Reardon, 2012) och som tog förnyad fart efter finanskrisen 2007–2009 (Brant, 2015).

5.2 Sammanfattning av delstudie I, om särskilt viktig ekonomisk kunskap

Modig, N. (2021). What do economic scholars consider powerful economic knowledge of importance for people in their private and public lives? Implications for teaching and learning economics in social studies. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2200-2215.

Modig (2021) undersöker vilka nationalekonomiska termer nationalekonomer, verksamma vid svenska universitet och högskolor, anser är särskilt viktiga att förstå och bemästra utifrån privata och samhällsliga perspektiv. Baserat på powerful knowledge (Young, 2008, 2009b, 2013), threshold concepts (Meyer & Land, 2003, 2005) och the epistemic-pedagogic device (Bernsteins, 1990, 2000; Maton, 2014) kan det hävdas att särskilt viktiga kunskaper produceras genom forskning inom epistemiska sammanslutningar vid universitet. Rimligen bör nationalekonomiforskare inom sådana sammanslutningar besitta ekonomiska kunskaper som lekmän vanligtvis saknar. Därmed bör nationalekonomerna kunna ge vägledning om vad som utgör särskilt betydelsefull kunskap inom ekonomifältet och vilken betydelse den har för att förstå och hantera ekonomi också utanför detta fält.

I en enkätundersökning med öppna frågor ombads därför 419 nationalekonomer vid svenska universitet och högskolor lista ekonomiska termer som de anser är särskilt viktiga att förstå och bemästra utifrån privata och samhällseliga perspektiv. Enkäten besvarades av 180 nationalekonomer. Svaren summerades utifrån frekvens och analyserades sedan i relation till *powerful knowledge* (Young, 2008, 2009b, 2013), *threshold concepts* (Meyer & Land, 2003, 2005) och i relation till *Voluntary National Content Standards in Economics for American students from kindergarten to the twelfth grade (K–12)* (Siegfried & Krueger, 2010) för att klargöra vilka termer som kan anses vara särskilt viktiga.

Resultatet visar att termerna: alternativkostnad, ränta, marginalbegrepp, efterfrågan och utbud, inflation och BNP/tillväxt är särskilt betydelsefulla. De föreslagna ekonomiska termerna har också likheter med de termer som förslagits som tänkbara ekonomiska *threshold concepts* i tidigare forskning (Davies & Mangan, 2007; Reimann & Jackson, 2006; Shanahan, 2016; Shanahan et al., 2006) och med termer som förekommer inom amerikanska undervisningsstandarder (Siegfried & Krueger, 2010).

5.3 Tidigare forskning om ekonomiinnehåll i läroböcker

Internationell forskning gällande ekonomiläroböcker är omfattande. Den amerikanske nationalekonomen och nobelpristagaren Paul Samuelsons lärobok *Economics* (Samuelson & Nordhaus 1984/2010) har blivit en klassiker bland läroböcker i ekonomi och haft stort inflytande över innehållet i efterföljare (Gottesman et al., 2005; Green, 2012; Skousen, 1997). Detta har i sin tur påverkat introduktionskurser i nationalekonomi så att neoklassiska ekonomiska perspektiv dominerat innehållet (Richardson, 2004). Ett exempel på läroboksforskning som fokuserat förekomsten av specifika ekonomiska termer och principer är Fike och Gwartney (2015) som studerat 23 amerikanska läroböcker i ekonomi avsedda för högre utbildning med fokus på hur public choice (skolbildning som analyserar hur politiker och förvaltningar fattar beslut baserat på antagandet att väljare, politiker och byråkrater styrs av egenintresse [Bergh & Jakobsson, 2022]), marknadsmisslyckande och politikermislyckande hanteras. Resultatet visar att ungefär

hälften av böckerna behandlar public choice och att det är sex gånger vanligare att böckerna behandlar marknadsmisslyckande jämfört med politikermislyckande. Eyzaguirre et al. (2014) har gjort en liknande undersökning och visar ett likartat resultat. Ytterligare ett exempel på läroboksforskning med begreppsfokus är Johansson och Malm (2017) som undersökt hur entreprenörskap förekommer i läroböcker och vetenskapliga artiklar som används inom mikro- och makroekonomikurser inom doktorandutbildningar i USA och Sverige. Resultatet visar att entreprenörskap behandlas i liten utsträckning och då entreprenörskap behandlas sker det ofta ytligt.

Exempel på internationell läroboksforskning med bredare perspektiv är Schmidt (2017) som menar att introducerade ekonomiböcker ofta är normativa och lägger stor vikt vid överskott i ekonomier, Green (2012) som visar att miljöekonomi ges litet utrymme, Robson (2001) som visar att ekonomiinnehåll i relation till etnicitet och kön förefaller ha ökat sedan 1980-talet och Madsen (2013) som menar att finanskrisen 2007–2009 påverkat innehållet i ekonomiläroböcker i begränsad utsträckning. Andra forskare (Colander, 2004; Wang & Yang, 2001) har undersökt hur ekonomiska modeller används och funnit att inkonsekvent användning av ekonomiska modeller i läroböcker kan ligga bakom studenters svårigheter med att förstå begreppet sunk cost (kostnader som redan uppstått och som inte kan återvinnas ska inte påverka framtida handlingsalternativ [Acemoglu et al., 2019]). Det är alltså tydligt att omfattande forskning har bedrivits internationellt gällande innehåll i ekonomiläroböcker och att forskningen skett utifrån flera olika perspektiv.

Det svenska forskningsläget gällande ekonomiinnehåll i svenska samhällskunskapsböcker verkar vara begränsad. En som intresserat sig för ekonomiinnehållet i svenska samhällskunskapsböcker är Bergh (2019) som funnit att det finns stora variationer i innehållet. Vid en genomläsning av sex av de mest använda böckerna finner Bergh (2019) att böckerna skiljer sig åt både avseende innehåll och språk och att flera felaktigheter förekommer. Bergh (2019) menar att det ofta saknas en tydlig definition av vad samhällsekonomi är, att det finns brister gällande beskrivningen av banker och dess funktion, att ingen av böckerna behandlar det faktum att kostnader kan övervältras så att kostanden för

till exempel en skattehöjning hamnar på någon annan än vad som från början var avsikten, att det förekommer ideologisk bias eftersom marknadsmisslyckanden problematiseras men inte stater misslyckande (jfr Eyzaguirre et al., 2014; Fike & Gwartney, 2015) och att makroekonomiska avsnitt har en merkantilistisk slagsida. Bristerna menar Bergh (2019) kan bero på att ekonomiavsnitten i de granskade böckerna är skrivna av journalister, lärare och lärarutbildare och inte av nationalekonomer. Ett annat exempel som kan länkas till samhällskunskap är Andersson (2016) som i en sammanläggningsavhandling behandlar företagsekonomi och närliggande ekonomiämnen på gymnasiet i relation till hållbarhetsfrågor. Andersson (2016) har studerat vilka företagarroller som framträder i läromedel och undervisning och i vilken utsträckning de olika företagarrollerna förbereder gymnasieelever att som framtida företagare hantera hållbarhetsfrågor. Resultatet i avhandlingen bygger på läromedelsanalyser (bland annat av böcker som är avsedda för samhällskunskapskursen Internationell ekonomi, 100 poäng), intervjuer med lärare och klassrumsobservationer. I avhandlingen (Andersson, 2016) och i en senare artikel (Andersson, 2018) identifieras tre olika företagarroller, de som anpassar sig till de etiska värden som uttrycks i lagar och regler och som därmed inte är rustade för att hantera hållbarhetsfrågor, de som adderar etiska värden som efterfrågas av andra och som därmed är illa rustade, och de som skapar etiska värden och som därmed är bättre rustade.

5.4 Sammanfattning av delstudie II, om ekonomiinnehåll i läroböcker

Modig, N. (2022). Why powerful economic content and scientific language in social studies textbooks matters. *Journal of Social Science Education*, 21(2), 22–48.

I delstudien undersöks förekomsten av sex särskilt viktiga ekonomiska termer som identifierats i Modig (2021) samt hur språket skiftar mellan vardagligt och vetenskapligt språk gällande termerna, i 17 svenska läroböcker i samhällskunskap avsedda för gymnasiet.

Teoretiskt vilar studien på Youngs (2008, 2009b) begrepp *powerful knowledge* och Matons (2013, 2014) resonemang om semantiska profiler. De ekonomiska termerna: alternativkostnad, marginalbegrepp, efterfrågan och utbud, ränta, inflation och BNP/tillväxt har föreslagits vara särskilt viktiga termer att kunna hantera (Davies & Mangan, 2007; Modig, 2021; Siegfried & Krueger, 2010). Dessa termer skulle alltså baserat på Young (2008, 2009b) kunna bidra till att elever kan utveckla förmåga att förstå omvärlden på nya och fördjupade vis (Young, 2014). I lärobokstext och i undervisning är det viktigt att språket skriftar mellan att vara vardagligt och vetenskapligt då det leder till att elever ges möjlighet till kunskapsbygge (Maton, 2013). Därför används semantiska profiler (Maton, 2013, 2014) för att analysera språket i lärobokstexter.

Resultatet visar att termerna: BNP/tillväxt, ränta, efterfrågan och utbud och inflation förekommer i samtliga undersökta böcker medan marginalbegrepp i form av marginalränta förekommer i en bok och att termen alternativkostnad inte förekommer i någon av böckerna. Det är också tydligt att de undersökta termerna förekommer i mindre omfattning i böcker avsedda för yrkesprogram än i böcker avsedda för högskoleförberedande program. Vidare framkommer att språket i de undersökta böckerna generellt sett skiftar från teoretiskt till vardagligt språk och från vardagligt till teoretiskt. Det sker oftast isolerat genom vad Maton (2013) kallar nedåtgående rulltrappor som innebär att ekonomiska termer packas upp och konkretiseras utan att packas ihop igen och genom uppåtgående rulltrappor då vardagliga förklaringar av fenomen packas ihop och kopplas till ekonomiska termer dock utan att konkretiseras igen. Däremot är det svårt att identifiera några tydliga semantiska vågor. Eftersom Maton (2013) menar att skiftningar mellan vetenskapligt ämnesspecifikt språk och vardagligt språk behövs för kumulativt kunskapsbygge innebär resultatet att det kan finnas risk för att elever ges begränsade förutsättningar att utveckla ekonomiska kunskaper. Vikten av att använda *powerful economic knowledge* i undervisning och i läroböcker och vikten av ett genomtänkt användande av läroböcker och ämnesspecifikt språk och vardagligt språk för att skapa semantiska vågor, bör därför betonas för läromedelsförfattare, lärarutbildare och lärare.

5.5 Delstudiernas kunskapsbidrag

Delstudie 1 (Modig, 2021) bidrar med kunskap om vad som kan tänkas utgöra särskilt viktig ekonomiteoretisk kunskap. Resultatet kan förstås som en del av produktionsfältet inom the epistemic-pedagogic device (Maton, 2014) med intresset riktad mot vilken betydelse ekonomisk kunskap har för allmänheten privat och i offentligheten, dock utan koppling till utbildning. Vid en jämförelse mellan de ekonomiska termerna som nationalekonomerna föreslår (Modig, 2021), de termer som förslagits som tänkbara ekonomiska threshold concepts (Davies & Mangan, 2007; Reimann & Jackson, 2006; Shanahan, 2016; Shanahan et al., 2006) och de termer som förekommer inom den amerikanska undervisningsstandarden (Siegfried & Krueger, 2010) framträder att alternativkostnad, ränta, marginalbegrepp, efterfrågan och utbud, inflation, BNP/tillväxt kan anses vara särskilt viktiga. Resultatet innebär att termerna är särskilt viktiga att ta hänsyn till i ekonomiutbildningen för blivande samhällskunskapslärare. Likaså är det viktigt att verk samma lärare tar hänsyn till dessa termer när de planerar ekonomiundervisning för sina gymnasieelever. I delstudie 2 (Modig, 2022) länkas den ekonomiska kunskapen till utbildning då den av ekonomerna föreslagna kunskapen behöver pedagogiseras inom rekontextualiseringsfältet (jfr Bernstein, 1990, 2000; Maton, 2014). Delstudie 2 bidrar i detta sammanhang med kunskap om hur särskilt viktig ekonomisk kunskap kommer till uttryck i läroböcker i samhällskunskap. Resultatet visar att termen alternativkostnad inte förekommer i någon av böckerna och att övriga termer förekommer i varierad omfattning samt att det är svårt att identifiera några tydliga semantiska vågor i språket i undersökta böcker. Båda studierna kan alltså relateras till det pedagogiska rekontextualiseringsfältet eftersom studierna behandlar hur producerad ekonomisk kunskap transformeras inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. Vid en jämförelse mellan studierna Modig (2021) och Modig (2022) framträder ett rekontextualiseringsproblem då föreslagna termer inte förekommer i tillräcklig utsträckning i läroböckerna. Detta är ett problem eftersom forskning visar att lärare regelbundet använder läroböcker (Chingos & Whitehurst, 2012; Hirsh, 2019) och därmed är det rimligt att anta att samhällskunskapslärare använder läroböcker som vägledning gällande ekonomiskt undervisningsinnehåll då de generellt sett känner osäkerhet inför att undervisa

om ekonomi (Akhan, 2015; Anthony et al., 2015; Asano et al., 2013; Ayers, 2016; Grimes et al., 2010; Kristiansson, 2014; Löfström & van den Berg, 2013; Miller & VanFossen, 2008; Modig, 2017; Scahill & Melican, 2005; Sosin et al., 1997). Givet att så är fallet är det alltså viktigt att läroböcker håller hög kvalitet. Därför bör resultaten ha betydelse för läroboksförfattare som bör ta hänsyn till identifierade ekonomiska termer så att de ges tydligare utrymme i samhällskunskapsläroböcker och så att språket i läroböckerna tydligare skiftar mellan vardagligt språk och vetenskapligt språk. Resultaten från studierna bör också ha betydelse för lärarutbildare och verksamma samhällskunskapslärare som bör säkerställa att blivande samhällskunskapslärare och elever i skolan erbjuds adekvat ekonomiutbildning. Vidare kan resultaten användas för att förstå hur aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet kan ha betydelse för utfallet av aktiviteter inom reproduktionsfältet.

6 Studieobjektet samhällskunskapslärarstudenter

Ytterligare en utgångspunkt i avhandlingen är att lärare behöver utveckla en för lärare unik och professionell kunskap för att kunna undervisa (Gess-Newsome, 1999; Shulman, 1986, 1987) och att lärare är beroende av att ha självförtroende gällande undervisning (Nolan & Molla, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Därför undersöker Modig (2017) hur blivande samhällskunskapslärare utvecklar ekonomididaktiska kunskaper i samband med teoretiska och praktiska studier. I Modig och Jakobsson (2023) undersöks blivande samhällskunskapslärares självförtroende gällande ekonomiteoretiska kunskaper. Nedan redogörs först för tidigare forskning om ekonomididaktisk kunskapsutveckling och därefter beskrivs delstudie 3 (Modig, 2017) och hur den kan relateras till tidigare forskning. Sedan följer en redogörelse för tidigare forskning gällande lärarstudenters självförtroende och därefter sammanfattas delstudie 4 (Modig & Jakobsson, 2023) som också relateras till tidigare forskning. Slutligen diskuteras delstudiernas kunskapsbidrag.

6.1 Tidigare forskning om ekonomididaktisk kunskapsutveckling

Pedagogical content knowledge (Shulman, 1986, 1987) är centralt för en lärares undervisningskompetens och begreppet har fått stort genomslag inom ämnesdidaktisk forskning i naturvetenskapliga ämnen och matematik (Ayers, 2018; Gess-Newsome, 2015; Kind, 2009; se Kind [2009] för en översikt) men är mindre använt inom samhällskunskap/social studies (Ayers, 2016, 2018; Powell, 2018; Swan & Hofer, 2011; Tuithof et al., 2019; Witzel Clause, 2016). Än mer begränsad är PCK-forskning gällande ekonomi (Ayers, 2018) även om några exempel förekommer. Ett är Swan och Hofer (2011) som använt begreppet technological pedagogical content knowledge (TPCK), vilket är en utökning av PCK som innebär att en teknologisk aspekt läggs till PCK för att undersöka hur verksamma social studies-lärare kan använda teknik i form av podcaster inom ekonomiundervisning. Ett senare exempel är Ayers (2016) som i en undersökning genomförd i en ekonomikurs för verksamma och blivande social studies-lärare visar att PCK ökar om ekonomisk teori varvas med ämnesdidaktiska inslag i form av lektionsplaneringar och undervisningsexempel. PCK-forskning förekommer

också i relation till andra ämnen som ryms inom social studies. Flest exempel kan hämtas från historia (se Tuithof et al. [2019] för en översikt). Ett tidigt exempel är Gudmundsdottir och Shulman (1987) som intervjuade och observerade en erfaren lärare och en oerfaren lärare. De visar att båda hade goda ämnesteoretiska kunskaper och att den erfarna läraren dessutom hade väl utvecklad PCK. Andra senare exempel är Monte-Sano (2011) och Monte-Sano och Budano (2013) som undersöker blivande och oerfarna historielärares PCK-utveckling. Ett exempel med koppling till geografi är Witzel Clause (2016) som studerar danska geografilärares topic-specific professional knowledge (TSPK) gällande väder och klimatförändringar. Avsaknaden av PCK-forskning i relation till social studies kan förklaras av att social studies (i likhet med samhällskunskap) är tvärvetenskapligt vilket innebär att ämnets kärna och struktur är vagt definierad. För att kunna utveckla ett PCK-ramverk inom social studies krävs därför först att ämnets kunskapsstrukturer definieras (Powell, 2018). Även om innebörden av PCK-begreppet diskuterats sedan det introducerades är ändå de flesta forskare överens om att pedagogiska innehållskunskaper/ämnesdidaktiska kunskaper (PCK) bildas av goda ämnesteoretiska kunskaper och goda allmänna pedagogiska kunskaper och att goda ämnesteoretiska kunskaper är en förutsättning för att utveckla PCK (Kind & Chan, 2019).

6.2 Sammanfattning av delstudie III, om ekonomididaktisk kunskapsutveckling

Modig, N. (2017). Lärarstudenters ekonomididaktiska kunskapsutveckling i samhällskunskap. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 7(3), 23–45.

I delstudien undersöks hur blivande samhällskunskapslärare utvecklar förmåga att undervisa om ekonomi inom samhällskunskap på gymnasiet. Enligt Shulman (1986, 1987) utgör akademiska discipliner den primära källan till de ämnen som undervisas i skolan och lärare behöver förmåga att transformera de akademiska disciplinerna till skolämnen. Även om Shulman inte ingår i the pedagogic device-traditionen synliggör han relationen mellan produktion, rekontextualisering och

reproduktion av kunskaper. Shulman menar att flera typer av kunskaper smälter samman till en enhetlig undervisningskompetens och bland dessa intar pedagogiska innehållskunskaper/ämnesdidaktiska kunskaper (pedagogical content knowledge, PCK) en central roll. I studien används CoRe och Big Ideas (Loughran et al., 2004) som analysverktyg för att studera hur fyra blivande ämneslärare i samhällskunskap utvecklar PCK om ekonomiundervisning i samband med nationalekonomiska teoretiska studier och i samband med verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Studenterna djupintervjuades innan teoretiska studier i nationalekonomi (7,5 hp mikroekonomi och 7,5 hp makroekonomi), efter de teoretiska studierna och efter fem veckors genomförd VFU.

Resultatet visar att studenterna utvecklade PCK som en process beroende av teoretiska och praktiska studier. Innan teoretiska studier uppvisade studenterna vaga uppfattningar om vad nationalekonomi är. Efter teoretiska studier hade PCK utvecklats så att studenternas utsagor hade tydligt ämnesteoretiskt fokus och efter genomförd VFU uttryckte studenterna att ämnesteori behöver transformeras för att göras begriplig för elever. Studenterna uttryckte också att ämnesteori behöver förenklas och att ett urval av ämnesteoretiska termer behöver göras. Resultatet visar också att studenternas individuella PCK är svagt utvecklad efter nationalekonomikurserna och de uppger att ämnet känns svårt att undervisa. Den huvudsakliga svårigheten tycks bottna i att studenterna har svårt att hantera mängden ekonomiska termer och att de har svårt att se hur olika ekonomiska termer kan länkas samman.

6.3 Tidigare forskning om lärarstudenters självförtroende

Forskning visar att lärares självförtroende gällande ämnesteoretiska kunskaper påverkar yrkesutövningen och är en nyckelfaktor för undervisningskvalitet (Nolan & Molla, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Det finns även forskning som visar att lågt självförtroende kan leda till att lärare undviker att undervisa ett bestämt innehåll (Lee & Fouts, 2005; Mintrop, 2002).

Forskning som explicit fokuserar på blivande samhällskunskapslärares självförtroende kring ekonomisk kunskap verkar vara begränsad. Anthony et al. (2015) har i en studie som bygger på ett Test of Economic Literacy (TEL) (se, Walstad et al., [2013] för en närmare beskrivning av TEL) med 84 grundskollärarstudenter funnit att de har bristfälliga ekonomiska kunskaper och menar att det är sannolikt att dessa i sin kommande yrkesutövning undviker ekonomiundervisning om det är möjligt. Liknande resonemang framträder i en belgisk enkätundersökning bland 368 blivande samhällskunskapslärare gällande förmåga och vilja att undervisa om ekonomi. Resultatet visar att endast 35 % av studenterna anser sig ha goda ekonomiska kunskaper och att ännu färre, 30 %, uppfattar sig kompetenta att bedriva ekonomiundervisning (De Moor & Verschete, 2017). Henning och Lucey (2017) är ytterligare ett exempel som i en undersökning genomförd i mellanvästern i USA visar att 19 av 32 blivande grundskollärare upplevde sig vara okvalificerade för ekonomiundervisning. Högskole- och universitetsstudenter kan också uppleva sviktande självförtroende gällande den egna studieförmågan i början av sina högre studier på grund av bristande ämneskunskaper (Christie et al., 2008) men självförtroendet kan öka i takt med ökad erfarenhet och vana av högre studier (Putwain & Sander, 2016). Vidare finns forskning som visar att optimistiska förväntningar kan ha positiv effekt på akademiska prestationer samtidigt som orealistiska föreställningar om den egna akademiska förmågan kan leda till akademiska misslyckanden (Icekson et al., 2020).

Även forskning gällande verksamma samhällskunskapslärares självförtroende kring ekonomisk kunskap är begränsad men har studerats inom *Civic Education Study* (CIVED) och *The International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) som organiserades av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001). Huvudfokus i studierna är ungas attityder till demokrati och de innehåller också information om lärares självförtroende gällande undervisning av samhällsvetenskapligt innehåll. I CIVED-studien, som genomfördes år 1999, genererades data med hjälp av 9000 lärare verksamma i 28 olika länder. Den visar att lärarna hade lägst självförtroende gällande ekonomiska frågor, juridiska system, fackföreningar, internationella organisationer och migration (Alviar-Martin et al., 2008; Lehmann, 2004; Torney-

Purta et al., 2001). ICCS-studien från år 2009 omfattar 62 000 lärare från 38 olika länder och resultatet visar likheter med CIVED-studien. Lärarna uppgav att de upplevde lägst självförtroende när de undervisade om nationalekonomi, företagsekonomi, institutioner och domstolar och upplevde högst självförtroende i samband med undervisning om mänskliga rättigheter, jämställdhet och miljöfrågor (Schulz et al., 2010). Liknande resultat återfinns också i senare mindre omfattande studier. I en belgisk studie uppgav 30 % av 300 gymnasielärare att de upplevde sig kompetenta att undervisa om ekonomi och hälften att de hade tillräckliga ekonomikunskaper (De Beckker et al., 2019). 26 av 35 tillfrågade grundskollärare i en undersökning i Australien ansåg sig vara ekonomiskt kunniga men endast hälften kände sig bekväma med ekonomiundervisning (Sawatzki & Sullivan, 2017). Vidare framkommer i en enkätundersökning bland 504 K-12 lärare i åtta amerikanska stater att färre än 20 % ansåg sig vara väl förberedda för ekonomiundervisning och 39 % ansåg sig vara oförmögna att undervisa om ekonomi (Way & Holden, 2009).

6.4 Sammanfattning av delstudie IV, om lärarstudenters självförtroende

Modig, N., & Jakobsson, N. (2023). Are they ready for teaching? A study of preservice teachers' confidence in the field of economics. (Manuskript inlämnat för publicering).

Modig och Jakobsson (2023) undersöker blivande samhällskunskapslärares självförtroende gällande ekonomiska kunskaper. Artikeln har teoretisk bas i socialkognitiv teori (Bandura, 1986, 1997) som innebär att tilltro till den egna förmågan att genomföra något (perceived self-efficacy) påverkar tankar, känslor och agerande och att alla typer av beteenden påverkas av sociala och kulturella sammanhang. Till detta kan läggas att lärares självförtroende kring undervisning påverkar lärarens agerande och därmed elevers lärande (Nolan & Molla, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). En utgångspunkt i Modig och Jakobsson (2023) är att situationsspecifikt självförtroende kring ekonomiska kunskaper är en aspekt som påverkar samhällskunskapslärarstudenters självförtroende när det kom-

mer till att undervisa ekonomi. I undersökningen ombads 91 samhällskunskapslärostuderter som läste en 7,5 hp-kurs i mikroekonomi att besvara en enkätfråga vid tre tillfällen under kursens gång gällande vilket betyg de trodde att de skulle få på kursen. Studenternas förväntningar på den egna prestationen jämfördes sedan med det faktiska resultatet. Det visade sig att 48,35 % av studenterna underskattade sina ekonomiska kunskaper vid inledningen av ekonomistudierna. En vecka innan den skriftliga tentamen underskattade nästan sex av tio (58,24 %) studenter sina ekonomiska kunskaper och efter att ha skrivit tentamen underskattade fortfarande 58,24 % av studenterna sina ekonomiska kunskaper. Resultatet innebär att studenterna i undersökningen har lågt självförtroende gällande ekonomikunskaper och att de underskattar sina egna ekonomiska kunskaper. Att ha ämnesspecifika kunskaper är en förutsättning för att kunna undervisa (Gess-Newsome, 1999; Shulman, 1986, 1987) och lärare måste också ha självförtroende gällande undervisning (Nolan & Molla, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Avsaknad av ämnestoretiska kunskaper kan leda till lågt självförtroende i undervisningssituationer och i värsta fall till att lärare undviker att undervisa innehållet (Lee & Fouts, 2005; Mintrop, 2002). Resultatet innebär att blivande samhällskunskapslärores ämnestoretiska ekonomiska kunskaper behöver förbättras då det kan leda till ökat självförtroende i undervisningssammanhang vilket i sin tur kan leda till ökad kvalitet i ekonomiundervisning inom grund- och gymnasieskolan.

6.5 Delstudiernas kunskapsbidrag

Delstudie 3 (Modig, 2017) och delstudie 4 (Modig & Jakobsson, 2023) bidrar med kunskap om hur samhällskunskapslärostuderter utvecklar ekonomisk undervisningsförmåga (Modig, 2017) och i vilken utsträckning samhällskunskapslärostuderter känner självförtroende gällande de egna ekonomiska kunskaperna (Modig & Jakobsson, 2023). Liksom delstudie 1 (Modig, 2021) och delstudie 2 (Modig, 2022) kan studierna relateras till det pedagogiska rekontextualiseringsfältet inom the epistemic-pedagogic device (Maton, 2014) eftersom lärarutbildningen och blivande samhällskunskapslärostuderter förmåga att omvandla ekonomisk teori till undervisning är aktiviteter som sker

inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. Delstudiernas resultat visar att samhällskunskapslärostudenternas individuella PCK gällande ekonomi är svagt utvecklad, att de upplever att ekonomi känns svårt att undervisa (Modig, 2017) och att samhällskunskapslärostudenter har lågt ekonomiskt självförtroende (Modig & Jakobsson, 2023). Detta bör rimligen få betydelse för utformningen av ekonomiutbildning av samhällskunskapslärostudenter så att studenternas teoretiska kunskaper stärks gällande *powerful economic knowledge* i form av alternativkostnad, ränta, marginalbegrepp, efterfrågan och utbud, inflation och BNP/tillväxt (Modig, 2021) och så att ämnesdidaktiska inslag i utbildningen ökar.

PCK-forskning gällande samhällskunskap och ekonomi verkar vara begränsad och resultatet i Modig (2017) påminner om Ayers (2016) så tillvida att Modig (2017) visar att studenternas PCK-utveckling påverkades av teoretiska och praktiska studier. Baserat på identifierad PCK-forskning förefaller goda ämnesteoretiska kunskaper vara en förutsättning för att utveckla PCK. Därmed kan antas att bristfälliga ekonomiteoretiska kunskaper begränsar lärostudenters möjlighet att utveckla PCK vilket kan leda till bristfällig ekonomiundervisning som verk samma lärare. Om lärostudenter och oerfarna lärare saknar PCK kan det alltså leda till negativa konsekvenser för reproduktionen av ekonomiska kunskaper.

Även forskning gällande blivande samhällskunskapslärores och verk samma samhällskunskapslärores självförtroende gällande ekonomiundervisning verkar vara begränsad. Den forskning som identifierats visar att samhällskunskapslärores känner osäkerhet inför ekonomiundervisning. Resultatet i Modig och Jakobsson (2023) stärker den bilden. Ett rimligt antagande är att detta grundläggs redan under lärarutbildningen eftersom kunskapspraktiker formas inom *the epistemic-pedagogic device* (Maton, 2014) där rekontextualiseringsfältet ingår. När det gäller blivande samhällskunskapslärores bristande självförtroende finns risk att denna följer med in i arbetslivet vilket kan leda till negativa konsekvenser för reproduktionen av ekonomiska kunskaper.

Sammantaget bidrar delstudierna med ytterligare kunskap om hur blivande samhällskunskapslärare utvecklar ekonomisk undervisningsförmåga och med kunskap om samhällskunskapslärares och blivande samhällskunskapslärares ekonomiska självförtroende. Båda perspektiven är viktiga för att förstå ekonomiundervisning inom ramen för samhällskunskap.

7 Avslutande diskussion och slutsatser

I kapitlet diskuteras forskningsfrågorna:

1. Vilken ekonomiteoretisk kunskap är särskilt viktig att bemästra i egenskap av privatperson och samhällsmedborgare och hur kommer sådan kunskap till uttryck genom gymnasieläroböcker i samhällskunskap?
2. Hur utvecklar blivande samhällskunskapslärare ekonomisk undervisningskompetens och hur upplever blivande samhällskunskapslärare sina förmågor att bedriva ekonomiundervisning på gymnasiet?
3. Hur kan bristfällig reproduktion av ekonomiska kunskaper förstås som ett rekontextualiseringsproblem bundet till utbildningens val och hantering av ekonomiteoretisk kunskap å ena sidan och utbildning av samhällskunskapslärare inom ekonomi å den andra?

7.1 Särskilt viktig ekonomisk kunskap

Resultatet i Modig (2021) indikerar att det finns en kontextövergripande giltighet gällande vilket ekonomiskt innehåll som kan anses vara särskilt viktigt att behärska (jfr Davies & Mangan, 2007; Reimann & Jackson, 2006; Shanahan, 2016; Shanahan et al., 2006; Siegfried & Krueger, 2010). De ekonomiska termerna: alternativkostnad, ränta, marginalbegrepp, efterfrågan och utbud, inflation och BNP/tillväxt (Modig, 2021), kan – utifrån Youngs (2008, 2009b) resonemang om betydelsen av begreppskunskap och förståelse av vad dessa begrepp möjliggör – utgöra powerful economic knowledge i ett skolsammanhang. När ekonomiska begrepp och termer inte framträder tydligt i syfte och centralt innehåll i ämnesplanerna för det svenska samhällskunskapsämnet (jfr Skolverket, u.å.) indikerar det ett vagt och allmänt officiellt rekontextualiseringsfält jämfört med den amerikanska motsvarigheten innehållande en ekonomisk undervisningsstandard (jfr Siegfried & Krueger, 2010) som är tydligt begreppsligt utformad. Detta för med sig att kraven ökar på det pedagogiska rekontextualiseringsfältet som genom läroböcker och lärarutbildningar tydligare behöver transformera tänkbar powerful economic knowledge så att den blir undervisningsbar och begriplig för elever i gymnasieskolan. Men när

förekomsten av de föreslagna termerna undersöks i Modig (2022) visar det sig att termen alternativkostnad inte förekommer alls, att marginalbegrepp förekommer i en undersökt bok medan termerna: BNP/tillväxt, ränta, efterfrågan och utbud och inflation, förekommer i samtliga undersökta böcker. Vidare framkommer att undersökta termer framträder i mindre omfattning i böcker avsedda för gymnasieskolans yrkesprogram än i böcker avsedda för gymnasieskolans högskoleförberedande program. Det är också tydligt att språket i böckerna inte formar de semantiska vågor som Maton (2013, 2014) menar är nödvändiga för att kumulativt kunskapsbygge ska kunna ske. Detta innebär för det första att de ekonomiska termer som ekonomer anser är särskilt viktiga att behärska inte fullt ut fångas upp av läroböckerna och att språket i böckerna inte i tillräckligt hög utsträckning bidrar till goda villkor för kunskapsbyggande hos elever som tar del av innehållet. Detta ökar trycket på samhällskunskapslärare, oavsett vilket gymnasieprogram de undervisar inom, att dels ge alla elever tillgång till de begrepp som saknas och som är centrala för att förstå ekonomi, dels att behandla begreppen språkligt så att de packas upp och ihop på ett sätt som möjliggör kunskapsbyggande. För det andra innebär resultatet att det finns risk för att alla elever inte ges likvärdig tillgång till och likartade förutsättningar att utveckla ekonomiska kunskaper eftersom läroböcker avsedda för yrkesprogram har ett klart begränsat ekonomiskt innehåll jämfört med innehållet i böcker avsedda för högskoleförberedande program. Det senare kan man dock knappast enbart lasta läromedelsförfattare för eftersom skillnaderna i utformningen av böckerna kan förklaras av att det centrala innehållet i ämnesplanerna för samhällskunskapskurser skiljer sig åt beroende på inriktning (jfr Skolverket, u.å.). Likväl innebär skillnaderna att den utjämnande intentionen med *powerful knowledge* (Young, 2007, 2008, 2009a, 2009b) inte möjliggörs, åtminstone inte ur ett läroboksperspektiv. Det blir då viktigt att lärare som ska undervisa detta innehåll har förmåga att undervisa så att grundläggande och centrala ekonomiska begrepp, som saknas i läroböcker för elever inom yrkesprogram, används i undervisningen så att eleverna får möjlighet att tillägna sig dem och att lärare också i detta sammanhang beaktar betydelsen av att skapa semantiska vågor för elevers ekonomiska kunskapsbyggande.

7.2 Lärarstudenters undervisningsförmåga gällande ekonomi

När fokus skiftas till lärarstudenter och ekonomiundervisning visar det sig att aktiviteter inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet inte i tillräcklig utsträckning lyckas förbereda studenterna för undervisningsuppdraget (Modig, 2017) och att de känner osäkerhet kring de egna ekonomiska kunskaperna (Modig & Jakobsson, 2023). Denna osäkerhet visar sig också efter genomgången ekonomikurs, oavsett vilket resultat de fått i kursen. Det kan tolkas som att även de studenter som klarat kursen känner osäkerhet kring den egna ekonomikompetensen och att bristfälligt självförtroende kan böttna i bristande förståelse för grunderna i ekonomi. De känner sig tämligen säkra på vad enskilda begrepp innebär isolerade från varandra men är betydligt mer osäkra på hur begreppen hänger ihop och ger en mer sammanhängande förståelse av ekonomi (Modig, 2017). Detta leder sannolikt till att lärarstudenterna har begränsade möjligheter att utforma undervisningen så att den formar semantiska vågor enligt Matons (2013, 2014) intention. Vidare framkommer att studenterna uppfattar att god undervisning handlar om att knyta an till elevers erfarenheter och språk (Modig, 2017) vilket i och för sig visar på en insikt att knyta vetenskaplig kunskap till vardagskunskap men som samtidigt kan riskera att leda till att det ekonomiteoretiska innehållet hamnar i bakgrunden. Därmed finns en risk att upp-packning av ekonomiska begrepp överbetonas på bekostnad av betydelsen av att *också* packa ihop dem.

Om blivande lärare inte känner självförtroende gällande ekonomiska kunskaper kan det innebära att det finns risk att studenterna kommer ut i arbetslivet med lågt ekonomiskt självförtroende vilket riskerar att påverka deras undervisningsförmåga negativt (Nolan & Molla, 2017). Det kan i sin tur få negativa konsekvenser för elevers möjlighet att utveckla ekonomiska kunskaper i gymnasieskolan, särskilt om man lägger till det som Modig (2017) visat, det vill säga att studenterna anger en uttalad osäkerhet om hur ekonomiska begrepp hänger ihop och dessutom tycks överbetona att språkligt vardagliggöra ekonomiskunskapen. Istället för att ta sig an de ekonomiteoretiska perspektiven i undervisningen kan nyblivna samhällskunskapslärare lockas att fokusera undervisningen kring elevernas vardagsförståelse, vilket med Matons (2013, 2014) resonemang om semantiska profiler, innebär att undervisningsspråket riskerar att forma en låg flack linje vilket i sin tur

innebär att möjligheten till kumulativt kunskapsbygge minskar. Därför är det rimligt att diskutera frågan om blivande samhällskunskapslärares ekonomiteoretiska kunskaper behöver stärkas genom att eftersträva mer sammanhängande kunskaper, särskilt eftersom goda ämnesteoretiska kunskaper av det slaget är en förutsättning för att utveckla PCK (Kind & Chan, 2019; Shulman, 1986, 1987). I anslutning till detta finns det också anledning att lyfta fram behovet av att stärka lärarstudenters förmåga att packa upp och att packa ihop dessa kunskaper när de övar på att undervisa under sin VFU. Sådan kompetens skulle sannolikt öka studenternas förmåga att skapa semantiska vågor som, enligt Maton, möjliggör såväl ett kontextrikt (upp-packning) som ett begreppslikt tätt och sammanhängande (ihop-packning) ekonomiskt kunskapsbyggande.

7.3 Ett reproduktionsproblem som bottnar i ett rekontextualiseringsproblem

Sammantaget visar Modig (2017, 2021, 2022) och Modig och Jakobsson (2023) att det verkar föreligga ett rekontextualiseringsproblem inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet av dubbel dignitet och från två centrala håll i form av att studenterna uppvisar svårigheter att transformera nationalekonomisk teori till undervisning och att läroböcker inte fullt ut fångar upp särskilt viktigt ekonomiskt innehåll. För det första tycks det finnas ett glapp mellan vad som kan anses utgöra särskilt viktiga ämnesdisciplinära kunskaper i form av centrala ekonomiska begrepp (Modig, 2021) och i vilken omfattning och hur de kommer till uttryck i läroböcker (Modig, 2022). Dessutom är det tydligt att innehållet i läroböckerna inte medieras effektivt språkligt då växlingar mellan vardagligt språk/vetenskapligt språk och vardaglig kunskap/vetenskaplig disciplinär kunskap (Maton, 2013, 2014) är begränsat i undersökta läroböcker. Det är också tydligt att det finns skillnader gällande hur ekonomisk kunskap tillgängliggörs för gymnasielever då ekonomiinnehållet i läroböcker avsedda för yrkesprogram är tydligt begränsat jämfört med innehållet i böcker avsedda för högskoleförberedande program (Modig, 2022). Därför är det viktigt att läromedelsförfattare medvetandegörs om vikten av att använda adekvata vetenskapliga ekonomiska begrepp i läroböcker och att språket i böckerna växlar mellan en teoretisk, abstrakt nivå och en vardaglig, konkret nivå

på ett sätt så att dessa nivåer sammanlänkas tydligt. För det andra tycks det också finns ett glapp mellan de ämnesdisciplinära kunskaper lärarstudenterna tar till sig i ekonomikurserna under lärarutbildningen och deras förmåga att transformera de ämnesdisciplinära kunskaperna till undervisning (Modig, 2017; Modig & Jakobsson, 2023). Dessutom tycks det finnas ett glapp mellan studenternas ämnesmässiga förståelse av enskilda begrepp och hur de hänger ihop som en helhet inom ett ekonomiskt system (Modig, 2017). Att inte ha sammanhängande ekonomisk förståelse med sig ut på VFU, och sen som ny lärare i skolan där det förväntas att eleverna ska nå en sammanhängande relationell begreppslig förståelse, torde innebära att det finns ett transformationsproblem som indikerar att lärarstudenterna inte ges tillräckliga möjligheter att utveckla denna förmåga inom lärarutbildningen. Då det enligt Bernstein (1990, 2000) och Maton (2013, 2014, 2016a) finns ett samband mellan produktion, rekontextualisering och reproduktion av kunskaper är det därför rimligt att anta att överföringsproblem av ekonomiska kunskaper från en generation till en annan inom reproduktionsfältet åtminstone delvis kan förklaras av brister inom rekontextualiseringsfältet. Det innebär att åtgärder inom rekontextualiseringsfältet borde få effekter inom reproduktionsfältet. Sådana åtgärder skulle kunna handla om att bättre förbereda blivande samhällskunskapslärare för ekonomiundervisning genom att deras ämnesteoretiska kunskaper fördjupas och genom att deras undervisningsförmåga utvecklas. Det kan ske genom att ekonomiutbildning för blivande samhällskunskapslärare utformas med betoning på termerna: alternativkostnad, ränta, marginalbegrepp, efterfrågan och utbud, inflation och BNP/tillväxt. Fördjupade kunskaper kring dessa termer skulle kunna leda till ökat ekonomiskt självförtroende bland samhällskunskapslärare eftersom goda ämnesteoretiska kunskaper är en förutsättning för PCK-utveckling (Kind & Chan, 2019; Shulman, 1986, 1987). Därför behöver ekonomiutbildningen för blivande samhällskunskapslärare dels bidra med djupa ekonomiteoretiska kunskaper, dels öka de didaktiska inslagen.

7.4 Avslutande kommentar

Avhandlingsprojektet bygger på att det finns särskilt viktig ekonomisk kunskap i form av powerful economic knowledge som, om den erövrats

av elever i samhällskunskapsundervisningen, gör det möjligt för elever att utveckla förståelse för ekonomi på ett mera kvalificerat och kraftfullt vis vilket också möjliggör förståelse och handlande bortom kontextbundna situationer. Som framgått utgör ekonomi ett viktigt undervisningsinnehåll i samhällskunskap på gymnasiet samtidigt som samhällskunskapsämnet är det primära skolämnet för demokratiutbildning med syfte att fostra elever till demokratiska medborgare som kan värdera och analysera information för att kunna fatta självständiga beslut (Bjessmo, 1990; Bronäs & Selander, 2002; Børhaug, 2011; Kristiansson, 2014; Larsson, 2019; Sandahl, 2018; Sandahl et al., 2022; Skolverket, 2017; Skolverket, u.å.). Mycket av den tidigare samhällskunskapsdidaktiska forskningen har fokuserat demokrati och medborgarskap och avhandlingen bidrar med ny kunskap om ekonomiområdet inom samhällskunskapsämnet, dels gällande vad som kan tänkas utgöra särskilt viktig ekonomisk kunskap och hur den kommer till uttryck i läroböcker, dels hur blivande samhällskunskapslärare utvecklar förmåga att undervisa ekonomi. Avhandlingen bidrar också med kunskap om att ekonomisk disciplinär ämnesteoretisk kunskap utgör en viktig byggsten i demokratisk kompetens eftersom de flesta frågor som människor ställs inför i egenskap av privatpersoner och samhällsmedborgare innehåller ekonomiska dimensioner. Goda ekonomikunskaper kan därmed ses som *en* förutsättning (bland andra) för ett kvalificerat demokratiskt deltagande. Vidare visar avhandlingen att blivande samhällskunskapslärares undervisningskompetens gällande ekonomi behöver stärkas genom fördjupade ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska kunskaper. Dessutom bidrar avhandlingen med kunskap om att det är viktigt att läromedelsförfattare och verksamma lärare medvetandegörs om vikten av att använda adekvata vetenskapliga ekonomiska begrepp i läroböcker och i undervisningsspråket och om betydelsen av att språket växlar mellan en teoretisk, abstrakt nivå och en vardaglig, konkret nivå. Stärkta ekonomikunskaper och stärkt förmåga bland samhällskunskapslärare att undervisa ekonomi leder sannolikt till ökade möjligheter för elever att utveckla grundläggande ekonomisk kunskap värdefull för att fatta välavvägda beslut. Förbättrade ekonomiska kunskaper leder sannolikt också till ökat demokratiskt inflytande eftersom ekonomiska kunskaper bidrar till kompetens att ifrågasätta och diskutera gamla och nya ekonomiska teorier.

Produktion av sådan särskild ekonomisk kunskap sker i första hand inom epistemiska sammanslutningar vid universiteten (Young, 2008, 2009b, 2014) och därför har nationalekonomer tillfrågats om vilka ekonomiska kunskaper de menar är särskilt viktiga att tillägna sig. En invändning mot att låta nationalekonomer avgöra vad som utgör särskilt viktig ekonomisk kunskap är att de kan ge ett snävt perspektiv och att till exempel företagare, politiker och miljövetare kan se annan ekonomisk kunskap som viktigare för morgondagens samhälle. Därför är det värt att poängtera att Modig (2021) ger *en* bild av ekonomi och att det otvivelaktigt är så att mänskligheten behöver hantera utmaningar som kan kräva andra ekonomiska perspektiv. En sådan utmaning är klimatförändringarna och flera klimatforskare ifrågasätter att rådande marknadsekonomiska system klarar av att hantera dessa utmaningar (Martin et al., 2021; Ripple et al., 2021; Rockström et al., 2009). Raworth (2017) efterlyser därför ett nytt ekonomiskt tänkande och nya ekonomiska modeller som möjliggör ekonomisk tillväxt så att människor kan lyftas ur fattigdom utan att de planetära gränserna överskrids. Ett nytt ekonomiskt tänkande kräver emellertid kunskap om rådande ekonomiska system eftersom ett ifrågasättande baserat på enbart vardaglig kunskap riskerar att uppfattas som subjektivt tyckande. Ekonomiska kunskaper blir därmed en viktig pusselbit för att elever ska kunna utveckla demokratisk kompetens så att de bättre kan fatta väl avvägda beslut, bättre kan förstå mänskligt agerande och bättre kan verka inom, och kanske också utmana aspekter av, rådande ekonomiska system.

7.5 Vidare forskning

Det är tydligt att forskning om ekonomi och samhällskunskap är begränsad. Även om föreliggande studie utgör ett bidrag är ytterligare studier nödvändiga som kan bidra med kunskap för att skapa goda förutsättningar för ekonomiundervisning inom ramen för gymnasieskolans samhällskunskapskurser.

I avhandlingen har ekonomiutbildning knuten till ämnet samhällskunskap i Sverige studerats utifrån två studieobjekt: ekonomikunskap och samhällskunskapslärostudenter som båda har betydelse för överföring av ekonomiska kunskaper från en generation till en annan. Särskilt fokus har legat på aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet och i viss

utsträckning i relation till produktionsfältet vilket innebär att avhandlingen bidrar med kunskaper om hur producerad ekonomisk kunskap rekontextualiseras inom läroböcker och inom samhällskunskapslärarytbildningen.

Framöver skulle det vara intressant att bedriva forskning kring hur rekontextualisering av ekonomisk kunskap kan knytas till reproduktion av ekonomisk kunskap. En möjlighet är att använda ett vidgat undervisningsbegrepp som inkluderar planering, genomförande och uppföljning av ekonomiundervisning för att studera hur rekontextualisering kan ske genom planering av undervisning och reflektion efter densamma. En sådan studie skulle kunna bidra med värdefull kunskap om hur rekontextualisering av ekonomisk kunskap påverkas av verksamma lärares planering och uppföljning av ekonomiundervisning och skulle också kunna fånga upp vilken ekonomiundervisning som faktiskt bedrivs. Detta är intressant att undersöka eftersom det i föreliggande studie argumenteras för att aktiviteter inom rekontextualiseringsfältet får betydelse för aktiviteter inom reproduktionsfältet vilket i sin tur får betydelse för hur ekonomisk kunskap reproduceras. Därmed är det nödvändigt att fortsätta utveckla kunskap om aktiviteter knutna till rekontextualiseringsfältet.

Vidare skulle det vara intressant att studera vad andra undersökningsgrupper än verksamma nationalekonomer uppfattar är särskilt viktig ekonomisk kunskap. Grupper som till exempel företagsledare, politiker och miljövetare skulle kunna besvara en liknande enkät som den i Modig (2021) för att ge ytterligare perspektiv på vad som kan tänkas utgöra särskilt viktig kunskap då det inte är givet att dessa grupper har samma syn på vad innehållet bör utgöras av. Det skulle också vara intressant att låta människor föra dagboksanteckningar i sin vardag gällande ekonomiska situationer där de uppfattar sig sakna tillräckliga ekonomiska kunskaper. Det skulle kunna generera kunskap om vilka ekonomiska svårigheter som upplevs i vardagslivet. Om resultatet sedan jämförs med de kunskaper som nationalekonomer anser är särskilt viktiga kan det ge information om hur vetenskapligt frambringad kunskap, som nationalekonomer anser är särskilt betydelsefull, harmonierar med den typ av ekonomisk kunskap som människor upplever sig sakna i vardagen.

Summary

Introduction

People need economics knowledge to make well-informed decisions, as many decisions in life have an economics dimension (Boije & Ragnarsson, 2020; Jappelli, 2010; Lusardi et al., 2017; Miller & VanFossen, 2008). Research from around the world shows that adults, students, and youngsters often lack economics knowledge (Davies et al., 2002; Erner et al., 2016; Hansen et al., 2002; Lusardi & Mitchell, 2011; Walstad & Allgood, 1999; Wobker et al., 2014), and social studies teachers have limited economics education and low levels of understanding about economics (Akhan, 2015; Anthony et al., 2015; Asano et al., 2013; Ayers, 2016; Grimes et al., 2010; Kristiansson, 2014; Löfström & van den Berg, 2013; Modig, 2017). It is concerning that economics illiteracy appears to be widespread, as this can limit people's abilities to perceive the economics dimensions of the complex problems they encounter in their everyday lives. The present thesis seeks to understand the link between economics education and social studies teaching in Sweden and aims to contribute to the literature with knowledge about the importance of how students gain access to economics knowledge and how they acquire it in Swedish upper secondary schools. This thesis consists of four substudies, two concerning the economics knowledge that should be covered in social studies and what is covered in textbooks (Modig, 2021, 2022) and two concerning the preparation of preservice upper secondary social studies teachers in Sweden (Modig, 2017; Modig & Jakobsson, 2023). The theme of the thesis is treated through two aspects: economics and preservice social studies teachers.

Aim and research questions

People need economics knowledge to operate within the framework of the complex societies in which we live, and education fulfills an essential function in transferring economics knowledge from one generation to another. At the same time, a picture emerges of deficient reproduction of economics knowledge. The reasons for this can be traced to the education system because students find it difficult to learn economics, and teachers have difficulty teaching it. This leads to a research problem: studying what economics knowledge people need to master and

how preservice social studies teachers, who are responsible for basic economics education in upper secondary schools, develop the ability to teach economics. The overall aim of this thesis is to investigate the possible causes of difficulties in transferring economics knowledge from one generation to another. The purpose is embodied by three research questions:

- What theoretical economics knowledge is particularly important to master as private individuals and community citizens, and how is such knowledge expressed in upper secondary school social studies textbooks?
- How do preservice social studies teachers develop economics teaching competencies and how do they perceive their abilities to teach economics at upper secondary schools?
- How can the deficient reproduction of economics knowledge be understood as a recontextualization problem tied to education's choice and management of theoretical economics knowledge, on the one hand, and the economics education of social studies teachers on the other?

Theoretical foundation

The epistemic pedagogic device (Maton, 2014) is a set of principles, practices, and logicians that govern the production and distribution of knowledge in educational settings. It includes epistemic principles, which refer to how knowledge is produced, organized, and classified, and pedagogic principles, which refer to how knowledge is taught and learned. The epistemic pedagogic device fits within the more comprehensive theoretical framework of legitimation code theory (LCT) and, in this thesis, is used to discuss the results of the four substudies and to understand how economics theory is transformed into pedagogic economics knowledge that can be taught in upper secondary schools. In this thesis, the device is understood as part of society, and within the device, knowledge circulates between three cooperating fields: production, recontextualization, and reproduction. Together, these have significance for the reproduction of knowledge and social structures.

The epistemic pedagogic device was a development of the pedagogic device (Bernstein, 1990, 2000), while LCT was a development of Bernstein's code theory (1971, 1973, 1977). Bernstein (1990, 2000) attempted, through his theory building that resulted in the pedagogic device, to understand how social reproduction is based on *whose* knowledge is considered legitimate. During the latter part of his career, he began to take an interest in *which* knowledge is considered legitimate and how such knowledge affects social reproduction (Bernstein, 1999). This shift is usually called "the sociological turn of knowledge" (Bernstein, 1999; Bladh, 2020; Maton, 2014; Young, 2007). It is this later interest that Maton (2014) built on when he developed the epistemic pedagogic device to understand even more clearly *which* knowledge is legitimate and should be reproduced. He also used this device to describe how formal knowledge is transferred from one generation to the next, partly through how students gain access to knowledge and partly through how they are allowed to acquire knowledge. This thesis has a particular focus on the field of recontextualization and how produced economics knowledge is transformed into pedagogic economics knowledge.

The first and second substudies (Modig, 2021, 2022) focus on disciplinary economics knowledge and are based on the theories of *powerful knowledge* (Young, 2008, 2009b, 2013) and *threshold concepts* (Meyer & Land, 2003, 2005), meaning that significant knowledge emerges within epistemic disciplines. If such knowledge is learned and developed, it can lead to new and deeper ways of understanding the world. Such knowledge must be accessible to everyone through education. Modig (2021, 2022) also used the concept of *semantic profiles* (Maton, 2013, 2014), which emphasizes the importance of switching between everyday language and scientific language and everyday knowledge and scientific disciplinary knowledge in the teaching context to create conditions for cumulative knowledge building. The third (Modig, 2017) and fourth (Modig & Jakobsson, 2023) substudies focus on how preservice social studies teachers develop the ability to teach economics and adopt Shulman's (1986, 1987) idea that teachers need a special competence to transform disciplinary knowledge into pedagogic economics knowledge that can be taught in upper secondary schools. Modig and Jakobsson (2023) also use social cognitive theory

on *perceived self-efficacy beliefs* (Bandura, 1986, 1997), which refers to individuals' confidence in their perceived ability to execute a particular task. This suggests that, as perceived self-efficacy beliefs affect how people think, feel, and act, they could influence teachers' willingness and ability to teach.

In summary, the recontextualization of produced economics knowledge should be important for the reproduction of economics knowledge in schools and for the transfer of economics skills in society. In this thesis, the recontextualization of economics knowledge is studied primarily in relation to the production of economics knowledge and less in relation to reproduction.

Method and data

The first substudy (Modig, 2021) is based on an online questionnaire sent to 419 Swedish economics scholars at 48 higher education institutes in Sweden. The questionnaire asked about the economics concepts they considered most important for people to know and master to become economically well informed. A total of 180 scholars responded to the questionnaire, and the results were analyzed in three steps. First, the material was examined through descriptive analysis focusing on frequencies and percentages. Second, correlation and cross-tabulation analyses were conducted on the suggested concepts from an individual's and a citizen's perspective, and third, the material was analyzed in relation to Young's (2008, 2009b, 2013) notion of powerful knowledge. The results show that six economics terms/principles are particularly important for people to acquire and understand. They are opportunity cost, marginal concepts, demand and supply, interest, inflation, and GDP/growth. Such knowledge can be considered powerful economics knowledge.

The second substudy (Modig, 2022) examines the prevalence of these six economics terms in 17 Swedish upper secondary school textbooks and how the language used shifts between everyday and scientific language. First, the textbooks were analyzed by mapping how visible these economics terms are in chapters, glossaries, illustrations, tables of contents, and page coverage. Second, sections containing the inventoried

terms were read to analyze the presence of different semantic profiles. The analyses show that there are variations in the extent to which powerful economics terms appear and in how the language shifts between everyday and scientific language. These shifts are also generally insufficient in textbooks used in vocational programs.

The third substudy (Modig, 2017) drew its findings and conclusions from qualitative in-depth interviews with four preservice social studies teachers. The main conclusions are that these students developed Pedagogical Content Knowledge (PCK) as a process depending on theoretical and practical studies, and individual PCK tended to be weakly developed after taking the courses.

The final substudy (Modig & Jakobsson, 2023) examined confidence in the knowledge of microeconomics of 91 preservice upper secondary social studies teachers in Sweden. It drew its results from an online questionnaire sent to preservice social studies teachers of a microeconomics course over four consecutive years (2017–2020). The findings reveal that these students lacked confidence in their economics knowledge, posing a potential risk to their future teaching careers. If these beliefs continue into their professional lives, they may negatively impact their ability to effectively teach economics in upper secondary schools.

Discussion and conclusions

The results of Modig (2021) indicate that there is context-wide validity on which economics concepts can be considered particularly important for people to master. The economics terms opportunity cost, interest, marginal concepts, demand and supply, inflation, and GDP/growth may—based on Young’s (2008, 2009b) reasoning about the importance of conceptual knowledge and understanding of what these concepts enable people to do—constitute powerful economics knowledge in a school. The fact that economics concepts and terms do not appear clearly in the social studies syllabus in Sweden indicates a vague official field of recontextualization. This means that the requirements are increasing for actors in the pedagogical field of recontextualization to transform powerful economics knowledge into knowledge that is teachable and comprehensible to students in upper secondary

schools. When the occurrence of the proposed terms is reviewed in Modig (2022), the term opportunity cost does not appear at all, marginal concepts appears in one reviewed book, and GDP/growth, interest, demand and supply, and inflation appear in all the reviewed books. The examined terms appear to a lesser extent in books intended for vocational programs than in books intended for preparatory programs for higher education. It is also clear that the language in these books does not form the semantic waves that Maton (2013, 2014) believes are necessary for cumulative knowledge building to take place.

This suggests that, first, the economics terms that economists consider particularly important to master are not completely covered by textbooks, and the language in textbooks does not sufficiently contribute to good conditions for knowledge building. This puts pressure on in-service social studies teachers to ensure that all students have access to the concepts that are missing in syllabi and textbooks and that the language and knowledge used while teaching shifts between everyday language and scientific language and everyday knowledge and scientific disciplinary knowledge. Second, the results indicate that there is a risk that all students in upper secondary schools are not given equal access to and do not experience similar conditions to develop financial knowledge because textbooks intended for vocational programs have limited financial content compared to that of textbooks intended for preparatory programs for higher education. The latter cannot be blamed solely on the authors of this teaching material, since differences in the design of these textbooks can be explained by the fact that different syllabi affect the focus in the different courses of social studies. Nevertheless, these differences mean that the intention with powerful knowledge (Young, 2007, 2008, 2009a, 2009b) is not possible, at least not from a textbook perspective. For preservice teachers, it turns out that activities within the pedagogical field of recontextualization do not sufficiently prepare them for teaching (Modig, 2017), and they feel uncertain about their economics knowledge (Modig & Jakobsson, 2023). It can be assumed that a lack of self-confidence may be rooted in a lack of understanding of the basics of economics, as the results show that students are fairly certain about what individual concepts mean in isolation but are significantly less certain about how concepts are related. This likely implies that students have limited ability to design their

teaching to form semantic waves, according to Maton's (2013, 2014) intention.

Overall, there seems to be a problem with the recontextualization of economics knowledge in Swedish social studies textbooks and with economics education for preservice social studies teachers. This may negatively affect economics education in upper secondary schools. Preservice social studies teachers need better preparation through an increase in their in-depth theoretical knowledge and the development of their teaching skills. This can be achieved by redesigning economics education for preservice social studies teachers, with an emphasis on the six key economics terms. It is also reasonable to assume that in-depth knowledge of these terms may lead to social studies teachers' increased self-confidence in their understanding of economics, as disciplinary theoretical knowledge is a prerequisite for PCK development (Kind & Chan, 2019; Shulman, 1986, 1987). The importance of using the suggested economics terms and the importance of shifting between everyday and scientific language in textbooks and teaching must be highlighted for policymakers, textbook authors, and teacher educators.

Referenser

- Acemoglu, D., Laibson, D., & List, J. A. (2019). *Economics* (2 uppl.). Pearson.
- Akhan, N. E. (2015). Economic literacy levels of social studies teacher candidates. *World Journal of Education*, 5(1), 25–39.
<https://doi.org/10.5430/wje.v5n1p25>
- Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: Om skolan i demokratin och demokratin i skolan* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Alviar-Martin, T., Randall, J. D., Usher, E. L., & Engelhard, G. (2008). Teaching civic topics in four societies: Examining national context and teacher confidence. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 177–188.
<https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.177-188>
- Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning: En empirisk studie* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Andersson, P. (2016). *The responsible business person: Studies of business education for sustainability* [Doktorsavhandling, Södertörns högskola]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:899314/FULLTEXT02.pdf>
- Andersson, P. (2018). Talking about sustainability issues when teaching business economics – The 'positioning' of a responsible business person in classroom practice. *Journal of Social Science Education*, 17(3), 46–62.
<https://doi.org/10.4119/jsse-885>
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Anthony, K. V., Smith, R. C., & Miller, N. C. (2015). Preservice elementary teachers' economic literacy: Closing gates to full implementation of the social studies curriculum. *Journal of Social Studies Research*, 39(1), 29–37.
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.04.001>
- Appleton, K. (1995). Student teachers' confidence to teach science: Is more science knowledge necessary to improve self-confidence? *International Journal of Science Education*, 17(3), 357–369.
<https://doi.org/10.1080/0950069950170307>
- Apra, C., Wuttke, E., Breuer, K., Koh, N. K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B., & Lopus, J. S. (Red.). (2016). *International handbook of financial literacy*. Springer.
- Arensmeier, C. (2018). Different expectations in civic education: A comparison of upper-secondary school textbooks in Sweden. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 5–20. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1704>
- Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2008). *Sage handbook of education for citizenship and democracy*. Sage.

- Asano, T., Yamaoka, M., & Abe, S. (2013). The quality and attitude of high school teachers of economics in Japan: An explanation of sample data. *Journal of Social Science Education*, 12(2), 69–78. <https://doi.org/10.4119/jsse-648>
- Axelsson, C., Guath, M., & Nygren, T. (2021). Learning how to separate fake from real news: Scalable digital tutorials promoting students' civic online reasoning. *Future Internet*, 13(3), Artikel 60. <https://doi.org/10.3390/fi13030060>
- Ayers, C. A. (2016). Developing preservice and inservice teachers' pedagogical content knowledge in economics. *Social Studies Research and Practice*, 11(1), 73–92. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2016-B0005>
- Ayers, C. A. (2018). A first step toward a practice-based theory of pedagogical content knowledge in secondary economics. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 61–79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.003>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. I P. A Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Red.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, ss. 349–373). Sage.
- Barton, K. C. (2016). Social studies in the primary grades: Preparing students for democratic participation. I M. Olson & S. Irisdotter Aldemyr (Red.), *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik* (ss. 13–29). Gleerups.
- Bergh, A. (2019). Stora skillnader i hur samhällsekonomi beskrivs i läroböcker för gymnasiet. *Ekonomisk debatt*, 47(8), 15–25. <https://www.nationalekonomi.se/sites/default/files/2019/12/47-8-ab.pdf>
- Bergh, A. & Jakobsson, N. (2022). *Modern mikroekonomi – Marknad, politik och välfärd* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Bergström, G., & Ekström, L. (2015a). ”Att lyssna på lärarna”: En metodologisk utmaning. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(1), 120–144. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18993/19806>
- Bergström, G., & Ekström, L. (2015b). Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(1), 93–119. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18992/17185>
- Bernmark-Ottosson, A. (2005). *Demokratins stöttepelare: En studie av lärarstudenternas demokratiuppfattningar* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:5263/FULLTEXT01.pdf>
- Bernmark-Ottosson, A. (2009). Samhällskunskapslärare. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck, (Red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från*

- gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (ss. 33–82). Karlstad University Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control: Volume 2. Applied studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Volume 3. Towards a theory of educational transmission*. Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: Volume 4. The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
<https://doi.org/10.1080/0142569995380>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Berry, A., Depaepe, F., & van Driel, J. (2016). Pedagogical content knowledge in teacher education. I J. Loughran & M. L. Hamilton (Red.), *International handbook of teacher education* (ss. 347–386). Springer.
- Berry, A., Friedrichsen, P., & Loughran, J. (2015). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. Routledge.
- Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271–1279. <https://doi.org/10.1080/09500690801998885>
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Bjessmo, L.-E. (1990). *Samhällskunskapen i gymnasieskolan: Om samhällsstudier i förändring*. HLS Förlag.
- Björklund, M. (2019). Teaching financial literacy: Competence, context and strategies among Swedish teachers. *Journal of Social Science Education*, 18(2), 28–48. <https://doi.org/10.4119/jsse-1426>
- Björklund, M. (2020). Curriculum taking and curriculum making? Educational context and financial literacy teaching in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 129–152. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21965/19735>
- Björklund, M. (2021). *Beyond moral teaching: Financial literacy as citizenship education* [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. DiVA.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1595762/FULLTEXT02.pdf>
- Björklund, M., & Sandahl, J. (2020). Financial literacy as citizenship education – a viable prospect? *Journal of Social Science Education*, 19(3), 4–20.
<https://doi.org/10.4119/jsse-3230>
- Björklund, M., & Sandahl, J. (2021). Inviting students to independent judgement: Teaching financial literacy as citizenship education. *Citizenship, Social and*

- Economics Education*, 20(2), 103–121.
<https://doi.org/10.1177/20471734211029494>
- Bladh, G. (2020). GeoCapabilities, didactical analysis and curriculum thinking – furthering the dialogue between didaktik and curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 206–220.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749766>
- Blanck, S. (2014). *När ämnen möts: En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning* [Licentiatuppsats, Karlstad universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:736641/FULLTEXT02.pdf>
- Blanck, S. (2021). Teaching about migration: Teachers’ didactical choices when connecting specialized knowledge to pupils’ previous knowledge. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 70–102. <https://doi.org/10.4119/jsse-3913>
- Boije, E., & Ragnarsson, R. (2020). *Rapport om hushållens ekonomi 2020: Enkätundersökning riktad till svenska hushåll på uppdrag av Finansinspektionen*. Institutet för kvalitetsindikatorer. <https://www.fi.se/contentassets/5b622c8e76f04dbfaf390f2a72367052/hushallens-ekonomi-2020-rapport.pdf>
- Bourdieu, P. (1984). Quelques propriétés des champs. I P. Bourdieu (Red.), *Questions de sociologie* (ss. 113–120). Éditions de Minuit.
- Brant, J. W. (2015). What’s wrong with secondary school economics and how teachers can make it right - Methodological critique and pedagogical possibilities. *Journal of Social Science Education*, 14(4), 7–16.
<https://doi.org/10.2390/jsse-v14-i4-1391>
- Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:233087/FULLTEXT01.pdf>
- Bromsjö, B. (1965). *Samhällskunskap som skolämne målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium* [Doktorsavhandling]. Svenska bokförlaget.
- Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte* [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan Stockholm]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:282573/FULLTEXT01.pdf>
- Bronäs, A., & Selander, S. (2002). Samhällskunskap som skolämne. I B. Falkevall & S. Selander (Red.), *Skolämne i kris?* (ss. 74–81). HLS förlag.
- Børhaug, K. (2011). Justifying citizen political participation in Norwegian political education. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(2), 23–41. <https://doi.org/10.3167/jemms.2011.030202>
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131–134.
<https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.131>

- Chingos, M. M., & Whitehurst, G. J. (2012). *Choosing blindly: Instructional materials, teacher effectiveness, and the common core*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0410_curriculum_chingos_whitehurst.pdf
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). A real roller-coaster of confidence and emotions: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581. <https://doi.org/10.1080/03075070802373040>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Colander, D. (2004). On the treatment of fixed and sunk costs in the principles textbooks. *The Journal of Economic Education*, 35(4), 360–364. <https://doi.org/10.3200/JECE.35.4.360-364>
- Davies, P. (2006). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/00220270500185122>
- Davies, P. (2012). Threshold concepts in economics education. I. G. M. Hoyt & K. M. McGoldrick (Eds.), *International handbook on teaching and learning economics* (pp. 250–256). Edward Elgar Publishing.
- Davies, P., Howie, H., Mangan, J., & Telhaj, S. (2002). Economic aspects of citizenship education: An investigation of students' understanding. *The Curriculum Journal*, 13(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/09585170210136859>
- Davies, P., & Mangan, J. (2007). Threshold concepts and the integration of understanding in economics. *Studies in Higher Education*, 32(6), 711–726. <https://doi.org/10.1080/03075070701685148>
- De Beckker, K., Compen, B., De Bock, D., & Schelfhout, W. (2019). The capabilities of secondary school teachers to provide financial education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(2), 66–81. <https://doi.org/10.1177%2F2047173419850152>
- De Moor, L. & Verschete, L. (2017). Student teachers' capacity and willingness to teach financial literacy in Flanders. *Journal of Financial Counselling and Planning*, 28(2), 313–321. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.28.2.313>
- Deng, Z. (2015). Content, Joseph Schwab and German didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 773–786. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1090628>
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction – a framework for improving teaching and learning science. I. D. Jordend & J. Dillon (Eds.), *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and prospective* (pp. 13–37). Sense Publishers.
- Durkheim, É. (1979). *Essays on morals and education*. Routledge.
- Durkheim, É. (1995). *The elementary forms of religious life*. Free Press. (Original published 1912)

- Durkheim, É. (2013). *The rules of sociological method*. Red Globe Press. (Originalt publicerat 1895)
- Dynneson, T. L., & Gross, R. E. (1982). Citizenship education and the social studies: Which is which? *The Social Studies*, 73(5), 229–234. <https://doi.org/10.1080/00377996.1982.9956174>
- Earle, J., Moran, C. & Ward-Perkins, Z. (2017). *The econocracy: The perils of leaving economics to the experts*. Manchester University Press.
- Eklund, N., & Larsson, A. (2009). Samhällskunskapen och disciplinfrågan: Om utbildning av lärare i samhällskunskap. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 69–91.
- Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Englund, T. (1986a). *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. Studentlitteratur.
- Englund, T. (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet: kap. 1–4*. Uppsala universitet.
- Englund, T. (1986c). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet: kap. 5–8*. Uppsala universitet.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Red Globe Press.
- Eriksson, C. (2006). "Det borde vara folket som bestämmer": En studie av ungdomars föreställningar om demokrati [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137023/FULLTEXT01.pdf>
- Erner, C., Goedde-Menke, M., & Oberste, M. (2016). Financial literacy of high school students: Evidence from Germany. *Journal of Economic Education*, 47(2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/00220485.2016.1146102>
- Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och det fria flödet av sådana uppgifter. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>
- Eyzaguirre, H., Ferrarini, T. H. & O’Roark, J. B. (2014). Textbook confessions: Government failure. *Journal of Private Enterprise*, 29(3), 159–175.
- Fike, R., & Gwartney, J. (2015). Public choice, market failure, and government failure in principles textbooks. *The Journal of Economic Education*, 46(2), 207–218. <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2014.1002962>
- Florin Sädbom, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola* [Doktorsavhandling, Jönköping University]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812919/FULLTEXT02.pdf>

- Forsberg, Å. (2011). "Folk tror ju på en om man kan prata": Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram [Licentiatuppsats, Karlstad universitet]. DiVA. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:393816/FULLTEXT01.pdf>
- Furlong, J., & Whitty, G. (2017). Knowledge traditions in the study of education. I J. Furlong & G. Whitty (Red.), *Knowledge and the study of education: An international exploration* (ss. 13–57). Symposium Books.
- Garnett, R. F., & Reardon, J. (2012). Pluralism in economics education. I G. M. Hoyt & K. M. McGoldrick (Red.), *International handbook on teaching and learning economics* (ss. 242–249). Edward Elgar Publishing.
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428–444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. I J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Red.), *Examining pedagogical content knowledge*, (ss. 3–17). Kluwer Academic.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. I A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Red.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (ss. 28–42). Routledge.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* (3 uppl.). Daidalos.
- Gottesman, A. A., Ramrattan, L., & Szenberg, M. (2005). Samuelson's economics: The continuing legacy. *Quarterly Journal of Austrian Economics*, 8(2), 95–104. <https://doi.org/10.1007/s12113-005-1024-3>
- Green, T. L. (2012). Introductory economics textbooks: What do they teach about sustainability? *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 3(2), 189–223.
- Grimes, P. W., Millea, M., & Thomas, K. (2010). Testing the economic literacy of K–12 teachers: A state-wide baseline analysis. *American Secondary Education*, 38(3), 4–20.
- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet* [Licentiatuppsats, Karlstad universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:394719/FULLTEXT01.pdf>
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383870310201>
- Gullberg, T. (2023). Samfundsfag i Danmark: en finländsk kommentar och komparation. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(1), 54–59. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24656/21993>

- Gustafsson, S. (2016). *Medborgarskapande på olika villkor: Självbild, skolkoder och syn på kunskap i den svenska gymnasieskolan* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Hadley, G. R. L., & Young, D. C. (2018). A glimpse inside: Considering the impact of curriculum outcomes and personal ideology on social studies pedagogy: A study summary. *Journal of International Social Studies*, 8(1), 37–61. <https://iajiss.org/index.php/iajiss/article/view/305/281>
- Halliday, M. A. K. (2007). On the concept of "educational linguistics". I J. Weber, (Red.), *Language and education* (ss. 354–367). Continuum.
- Hansen, M. (2020). Social studies in Denmark - A country report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 95–117. <https://doi.org/10.4119/jsse-1581>
- Hansen, W. L., Salemi, M. K., & Siegfried, J. J. (2002). Use it or lose it: Teaching literacy in the economics principles course, *American Economic Review*, 92(2), 463–472. <https://doi.org/10.1257/000282802320191813>
- Henning, M. B., & Lucey, T. A. (2017). Elementary preservice teachers' and teacher educators' perceptions of financial literacy education. *The Social Studies*, 108(4), 163–173. <https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1343792>
- Henriksson Persson, A., & Irisdotter Aldenmyr, S. (2017). Lärare blir till i talet om demokrati i SO-undervisning. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 7(2), 75–99. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19043/17234>
- Hirsh, S. (2019). *4 cornerstones of professional learning: Fundamental principles pave the way for educators' actions*. (ED592987). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Learning+Forward%22&id=ED592987>
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:578685/FULLTEXT01.pdf>
- Holmberg, P, Grahn, I.-L., & Magnusson, U. (2014). Systemisk-funktionell lingvistik: Att analysera språkets betydelsepotential. *Folkmålsstudier*, 52, 9–30. <https://journal.fi/folkmalsstudier/article/view/82141/41331>
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hughes, J. A., & Sharrock W. W. (1997). *The philosophy of social research* (3 uppl.). Routledge.
- Icekson, T., Kaplan, O., & Slobodin, O. (2020). Does optimism predict academic performance? Exploring the moderating roles of conscientiousness and gender. *Studies in Higher Education*, 45(3), 635-647. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564257>

- Jakobsson, M., & Walkert, M. (2022). Undervisningskvalitet i samhällskunskapsämnet. I M. Tengberg (Red.), *Undervisningskvalitet i svenska klassrum* (ss. 297–340). Studentlitteratur.
- Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap* [Licentiatuppsats, Karlstad universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:380888/FULLTEXT02.pdf>
- Jappelli, T. (2010). Economic literacy: An international comparison. *The Economic Journal*, 120(548), F429–F451. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02397.x>
- Johansson, D., & Malm, A. (2017). Economics doctoral programs still elide entrepreneurship. *Econ Journal Watch*, 14(2), 196–217. <https://econ-jwatch.org/File+download/982/JohanssonMalmMay2017.pdf?mime-type=pdf>
- Johansson, J., Brogren, A., & Petäjä, U. (2011). *Gymnasielärares syn på demokrati, kunskap och värderingar och hur denna påverkar undervisningen i demokrati- och värdegrundsfrågor*. Högskolan Halmstad. <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:439176/FULLTEXT01.pdf>
- Johnson, A. P. (2010). *Making connections in elementary and middle school: Social studies* (2 uppl.). Sage.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Johansson Harrie, A. (2009). *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:217963/FULLTEXT02.pdf>
- Johansson Harrie, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik: Rapport från en inventering*. Linköpings universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:448792/FULLTEXT01.pdf>
- Jonasson Ring, E. (2015). *Samhällskunskap i ett föränderligt samhälle: Medborgarkompetenser och didaktiska utmaningar* [Licentiatuppsats, Karlstad universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:805838/FULLTEXT01.pdf>
- Jägerskog, A.-S. (2020). Making possible by making visible: Learning through visual representations in social science [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1392534/FULLTEXT01.pdf>
- Jägerskog, A.-S., Tväråna, M., Björklund, M., Strandberg, M., Bergqvist, O., Bittner, T., Dahlman, A., Eriksson, K., Häger, H., Kåks, B., Norell, E., Rangne,

- L., & Söder, S. (2021). Varför fortsätter flykten över Medelhavet? – Inneböörden av att göra en kausalanalys av en samhällsfråga. *Forskning om Undervisning och Lärande*, 9(2), 5–29. https://forskul.se/wp-content/uploads/2021/11/ForskUL_vol_9_nr_2_Jagerskog.pdf
- Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning* [Licentiatuppsats, Karlstads universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:395564/FULLTEXT01.pdf>
- Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator: Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete* [Licentiatuppsats, Karlstads universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:395830/FULLTEXT01.pdf>
- Karunaratne, P. S. M., Breyer, Y. A., & Wood, L. N. (2016). Transforming the economics curriculum by integrating threshold concepts. *Education + Training*, 58(5), 492–509. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2016-0041>
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169–204. <http://dx.doi.org/10.1080/03057260903142285>
- Kind, V., & Chan, K. K. H., (2019). Resolving the amalgam: Connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge. *International Journal of Science Education*, 41(7), 964–978. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584931>
- Kitson, A. (2020). *Teachers as recontextualization agents: A study of expert teachers' knowledge and their role in recontextualization process across different subjects* [Doktorsavhandling, London's Global University]. UCL Discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10106526/>
- Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 4(1), 212–233. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18974/17168>
- Kristiansson, M. (2015). *Svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning utan egen hemvist: Något mer än demokrati och medborgarskap?* [konferenspresentation]. Nordisk konferens i samhällskunskapsdidaktik: Dilemman och visioner i samhällskunskapsundervisning - från barnehage till lärarutbildning, Karlstad, Sverige.
- Kristiansson, M. (2017). Underordnat, undanskymt och otydligt – om samhällskunskapsämnets relationsproblem inom SO-gruppen på svenskt mellanstadium. *Acta Didactica Norge*, 11(1), Artikel 4. <https://doi.org/10.5617/adno.2547>
- Larsson, A. (2019). Samhällskunskap. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (3 uppl., ss. 357–368). Studentlitteratur.

- Larsson, A., & Ledman, K. (2023). Samhällskunskapsämnetns utveckling i Sverige *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(1), 66–73. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24468/21995>
- Larsson, K. [Kent]. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135307/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, K. [Kristoffer]. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap: En studie ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat kritiskt tänkande bland elever i grundskolans år 9* [Licentiatuppsats, Karlstad universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:393342/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, K. [Kristoffer]. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/34282/gupea_2077_34282_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lee, W. O., & Fouts, J. T. (Red.). (2005). *Education for social citizenship: Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong University Press.
- Ledman, K. (2019). Discourses of criticality in Nordic countries' school subject civics. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 9(3), 149–167. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21887/19699>
- Lehmann, R. (2004). Overview of the IEA civic education study. I W. Schulz & H. Sibberns (Red.), *IEA civic education study technical report* (ss. 7–16). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Studentlitteratur.
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:663989/FULLTEXT01.pdf>
- Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. I J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, & W. Schulz (Red.), *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen* (ss. 157-174). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf
- Loughran, J., Mulhall P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370–391. <https://doi.org/10.1002/tea.20007>

- Lundberg, J. (2020). *Samhällskunskap för alienerad elit: Observationsstudie av Särskilda läroverket* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1488793/FULLTEXT01.pdf>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy around the world: An overview. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), 497–508. <https://doi.org/10.1017/S1474747211000448>
- Lödén, H. (2012). Forskning av och för lärare. I H. Lödén (Red.), *Forskning av och för lärare: 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap* (ss. 5–6). Karlstad University Press.
- Löfström, J. (2019). Social studies in Finland. A country report. *Journal of Social Science Education*, 18(4), 103–116. <https://doi.org/10.4119/jsse-1583>
- Löfström, J., & van den Berg, M. (2013). Making sense of the financial crisis in economic education: An analysis of the upper secondary school social studies teaching in Finland in the 2010's. *Journal of Social Science Education*, 12(2), 53–68. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v12-i2-111>
- Löw Beer, D. (2016). (How) should prices be adjusted to reflect the environmental harm of products? Teacher trainees' understanding of an eco-economic phenomenon. *Zeitschrift für Ökonomische Bildung*, (5), 50–71. http://www.zfoeb.de/2016_5/2016-5_loew_beer_students_understanding.pdf
- Madsen, P. T. (2013). The financial crisis and principles of economics textbooks. *The Journal of Economic Education*, 44(3), 197–216. <https://doi.org/10.1080/00220485.2013.795450>
- Martin, J. R., & Maton, K. (2017). Systemic functional linguistics and legitimation code theory on education: Rethinking field and knowledge structure. *Onomázein*, (NE II), 12–45. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne2.02>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Martin, M. A., Alcaraz Sendra, O., Bastos, A., Bauer, N., Bertram, C., Blenckner, T., Bowen, K., Brando, P. M., Brodie Rudolph, T., Büchs, M., Bustamante, M., Chen, D., Cleugh, H., Dasgupta, P., Denton, F., Donges, J. F., Donkor, F. K., Duan, H., Duarte, C. M., ... Woodcock, J. (2021). Ten new insights in climate science 2021: A horizon scan. *Global Sustainability*, 4, Artikel e25. <https://doi.org/10.1017/sus.2021.25>
- Marx, K., & Engels, F. (1964). *The German ideology*. Progress Publishers.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8–22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maton, K. (2016a). Legitimation code theory: Building knowledge about knowledge-building. I K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Red.), *Knowledge-*

- building: Educational studies in legitimation code theory* (ss. 1–23). Routledge.
- Maton, K. (2016b). Starting points: Resources and architectural glossary. I K. Maton, S. Hood & S. Shay (Red.), *Knowledge-building: Educational studies in legitimation code theory* (ss. 233–243). Routledge.
- Maton, K., & Doran, Y. J. (2017). Systemic functional linguistics and code theory. I T. Bartlett, & G. O’Grady (Red.), *The Routledge handbook of systemic functional linguistics* (ss. 605–618). Routledge.
- Meyer, J. H. F., & Land. R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. I C. Rust (Red.), *Improving student learning – 10 years on: Proceedings of the 2002 10th International Symposium Improving Student Learning*. (ss. 412–424). Oxford Centre for Staff & Learning Development.
- Meyer, J. H. F., & Land. R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373–388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 ed.). Sage.
- Miller, S. L., & VanFossen, P. J. (2008). Recent research on the teaching and learning of pre-collegiate economics. I L. S. Levstik & C. A. Tyson (Red.), *Handbook of research in social studies education* (ss. 283–304). Routledge.
- Mintrop, H. (2002). Teachers and civic education instruction in cross national comparison. I G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille (Red.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison* (ss. 61–83). Elsevier Science.
- Modig, N. (2017). Lärarstudenters ekonomididaktiska kunskapsutveckling i samhällskunskap. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 7(3), 23–45. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19046/17237>
- Modig, N. (2021). What do economic scholars consider powerful economic knowledge of importance for people in their private and public lives? Implications for teaching and learning economics in social studies. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2200-2215, <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716319>
- Modig, N. (2022). Why powerful economic content and scientific language in social studies textbooks matters. *Journal of Social Science Education*, 21(2), 22-48. <https://doi.org/10.11576/jsse-3969>
- Modig, N., & Jakobsson, N. (2023). Are they ready for teaching? A study of pre-service teachers’ confidence in their knowledge of economics [Manuskript

- inlämnat för publicering]. Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik och Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272. <https://doi.org/10.1177/0022487110397842>
- Monte-Sano, C., & Budano, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22(2), 171-211. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>
- Moore, R., & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. I A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Red.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (ss. 153–182). Peter Lang.
- Morén, G. (2017). "Social issues open up social studies": Upper secondary teachers' conceptions of, and didactical reflections upon the subject. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 7(2), 1-24. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19039/17230>
- Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge revisited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196-214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
- Neumann, K., Kind, V., & Harms, U. (2019). Probing the amalgam: The relationship between science teachers' content, pedagogical and pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, (41)7, 847-861. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1497217>
- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 699–721. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9239-y>
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>
- Nordgren, K. (2021). Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse. I A. Chapman (Red.), *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ss. 177-201). UCL Press.
- Nordmark, J. (2015). *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992–2010* [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:785941/FULLTEXT01.pdf>

- Nygren, T., Guath, M., Axelsson, C.-A. W., & Frau-Meigs, D. (2021). Combatting visual fake news with a professional fact-checking tool in education in France, Romania, Spain and Sweden. *Information*, 12(5), Artikel 201. <https://doi.org/10.3390/info12050201>
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:625069/FULLTEXT01.pdf>
- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov* [Licentiatuppsats, Karlstad universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:379242/FULLTEXT01.pdf>
- Odenstad, C. (2018). *Medborgarkunskap i fokus: Samhällskunskapsundervisning för nyanlända* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1249679/FULLTEXT01.pdf>
- OECD. (2005). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare* [Doktorsavhandling, Karlstad Universitet]. DiVA. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:902572/FULLTEXT01.pdf>
- Ongstad, S. (Red.). (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6–11.
- Powell, D. (2018). Brother, can you paradigm? Toward a theory of pedagogical content knowledge in social studies. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 252–262. <https://doi.org/10.1177/0022487117708553>
- Putwain, D. W., & Sander, P. (2016). Does the confidence of first-year undergraduate students change over time according to achievement goal profile? *Studies in Higher Education*, 41(2), 381–398. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.934803>
- Randahl, A.-C., & Kristiansson, M. (2022). Establishing links to specialized knowledge in social studies teaching. I B. Hudson, N. Gericke, C. Olin-Scheller, & M. Stolare (Red.), *International perspectives on knowledge and quality: Implications for innovation in teacher education policy and practice* (ss. 167–183). Bloomsbury Publishing.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist*. Random House.

- Reimann, N., & Jackson, I. (2006). Threshold concepts in economics: A case study. I J. Meyer, & R. Land (Red.), *Overcoming barriers to student learning: Threshold concepts and troublesome knowledge* (ss. 115–133). Routledge.
- Richardson, P. W. (2004). Reading and writing from textbooks in higher education: A case study from economics. *Studies in Higher Education*, 29(4), 505–521. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236399>
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Gregg, J. W., Lenton, T. M., Palomo, I., Eikelboom, J. A. J., Law, B. E., Huq, S., Duffy, P. B., & Rockström, J. (2021). World scientists' warning of a climate emergency 2021. *BioScience*, 71(9), 894–898. <https://doi.org/10.1093/biosci/biab079>
- Robson, D. (2001). Women and minorities in economics textbooks: Are they being adequately represented? *The Journal of Economic Education*, 32(2), 186–191. <https://doi.org/10.1080/00220480109595184>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ... Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472–75. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Rosvall, P.-Å. (2012). ”...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...”: En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan [Doktorsavhandling, Högskolan i Borås]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:877023/FULLTEXT01.pdf>
- Samuelson, P., & Nordhaus, W. (2010). *Economics* (19th ed.). Irwin/McGraw-Hill.
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:786771/FULLTEXT01.pdf>
- Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 8(3), 44-64. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19072/17261>
- Sandahl, J. (2019). Studying politics or being political? High school students' assessment of the welfare state. *Journal of Social Science Education*, 18(1), 153–171. <https://doi.org/10.4119/jsse-900>
- Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), Artikel 6. <https://doi.org/10.5617/adno.8350>
- Sandahl, J., Tväråna, M., & Jakobsson, M. (2022). Samhällskunskap (Social science education) in Sweden: A country report. *Journal of Social Science Education*, 21(3), 85-106. <https://doi.org/10.11576/jsse-5339>

- Sandin, L. (2015). *Det beslöjade rummet: Ideologiska samhällsbilder i grundskolans samhällskunskap* [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:869113/FULLTEXT01.pdf>
- Sawatzki, C. M., & Sullivan, P. A. (2017). Teachers' perceptions of financial literacy and the implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(5), 51–65. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.4>
- Scahill, E. M., & Melican, C. (2005). The preparation and experience of advanced placement in economics instructors. *Journal of Economic Education*, 36(1), 93–98. <https://doi.org/10.3200/JECE.36.1.93-98>.
- Schmidt, S. (2017). A proposal for more sophisticated normative principles in introductory economics. *The Journal of Economic Education*, 48(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/00220485.2016.1252293>
- Schüllerqvist, B. (2012). De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik: En skandinavisk översikt. I N. Gericke & B. Schüllerqvist (Red.), *Ämnesdidaktisk komparation: Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat* (ss. 25–43). Karlstad University Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf
- Severin, R. (2002). *Dom vet vad dom talar om: En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/15690>
- SFS 2003:460. *Lag om etikprovning av forskning som avser människor*. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som-sfs-2003-460>
- Shanahan, M. (2016). Threshold concepts in economics. *Education + Training*, 58(5), 510–520. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2016-0002>
- Shanahan, M. P., Foster, G., & Meyer, J. H. F. (2006). Operationalizing a threshold concept in economics: A pilot study using multiple choice questions on opportunity cost. *International Review of Economics Education*, 5(2), 29–57. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30119-5](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30119-5)
- Shanks, N. (2019). Against economic man: A feminist challenge to prevailing neo-classical norms in K-12 economics education. *Theory & Research in Social Education*, 47(4), 577–603. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1647904>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siegfried, J. J., & Krueger, A. (2010). *Voluntary national content standards in economics* (2 uppl.). Council for Economic Education. <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2012/03/voluntary-national-content-standards-2010.pdf>
- Siegfried, J. J., & Meszaros, B.T. (1998). Voluntary economics content standards for America's schools: Rationale and development. *The Journal of Economic Education*, 29(2), 139-149. <https://doi.org/10.1080/00220489809597947>
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038422>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skolverket. (u.å.). *Samhällskunskap [Ämnesplan]*. Hämtad 23-04-20, från <https://tinyurl.com/3k4ebhv9>
- Skolverket. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655d8b/1553959190160/pdf1640>
- Skolverket. (2017). *ICCS 2016: Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*. (Internationella Studier, nr. 460). <https://www.skolverket.se/getFile?file=3857>
- Skousen, M. (1997). The perseverance of Paul Samuelson's economics. *Journal of Economic Perspectives*, 11(2), 137–152. <https://doi.org/10.1257/jep.11.2.137>
- Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(3), 6–13. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X012003006>
- Sohl, S., & Arensmeier, C. (2015). The school's role in youths' political efficacy: Can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Papers in Education*, 30(2), 133-163. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408>
- Solhaug, T., Odegaard Borge, J.A., & Grut, G. (2020). Social science education (samfunnsfag) in Norway - A country report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–68. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Sosin, K., Dick, J. & Reiser, M. L. (1997). Determinants of achievement of economic concepts by elementary school students. *Journal of Economic Education*, 28(2), 100–121. <https://doi.org/10.1080/00220489709595912>

- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet.
- Spanget Christensen, T. (2023). Samfundsfag i Danmark: et overblik. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(1), 35–53. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24466/21992>
- Swan, K., & Hofer, M. (2011). In search of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(1), 75-98. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782580>
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. I L. Levstik & C. Tyson (Red.), *Handbook of research in social studies education* (ss. 283–304). Routledge.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R. Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J., Dorsman, L., & Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the pedagogical content knowledge of history teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 6(1), 72-95. https://www.hej-hermes.net/files/ugd/f067ea_48da38ec0ff14d7797990fe8fd390982.pdf
- Tväråna, M. (2014). *Rikare resonemang om rättvisa: Vad kan kvalificera delta-gande i samhällskunskapspraktiken?* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:716522/FULLTEXT02.pdf>
- Tväråna, M. (2019a). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1332886/FULLTEXT01.pdf>
- Tväråna, M. (2019b). Tycka eller tänka om rättvisa: Vad främjas i mellanstadiets samhällskunskapsundervisning? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 9(2), 136-161. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19964/18010>
- Ungar, S. (2000). Knowledge, ignorance and the popular culture: Climate change versus the ozone hole. *Public Understanding of Science*, 9(3), 297–312. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/9/3/306>
- VanFossen, P. J. (1999). *The national voluntary content standards in economics* (ED428031). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428031.pdf>.

- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Wang, X. H., & Yang, B. Z. (2001). Fixed and sunk costs revisited. *Journal of Economic Education*, 32(2), 178–85. <https://doi.org/10.2307/1183493>
- Wall, P. (2011). *EU-undervisning: En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå* [Licentiatuppsats, Karlstads universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:399052/FULLTEXT01.pdf>
- Walstad, W. B., & Allgood, S. (1999). What do college seniors know about economics? *American Economic Review*, 89(2), 350–354. <https://doi.org/10.1257/aer.89.2.350>
- Walstad, W. B., Rebeck, K., & Butters, R. B. (2013). Test of economic literacy: Development and results. *The Journal of Economic Education*, 44(3), 298–309. <https://doi.org/10.1080/00220485.2013.795462>
- Walstad, W. B., & Watts, M. (2015). Perspectives on economics in the school curriculum: Coursework, content, and research. *The Journal of Economic Education*, 46(3), 324–339. <https://doi.org/10.1080/00220485.2015.1040185>
- Way, W. L., & Holden, C. K. (2009). 2009 Outstanding AFCPE® conference paper: Teacher’s background and capacity to teach personal finance: Results of a national study. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(2), 64–78. <https://tinyurl.com/ct8kc8c5>
- Weber, B. (2002). Economic education in Germany. *JSSE-Journal of Social Science Education*, (2). <https://doi.org/10.4119/jsse-267>
- Wheat, I. D. (2007). The feedback method of teaching macroeconomics: Is it effective? *System Dynamics Review*, 23(4), 391–413. <https://doi.org/10.1002/sdr.386>
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Whitty, G. (2018). Taking subject knowledge out and putting it back in again? A journey in the company of Michael Young. I D. Guile, D. Lambert & M. Reiss (Red.), *Sociology, curriculum studies and professional knowledge: New perspectives on the work of Michael Young* (ss. 17–30). Routledge.
- Wicke, K. (2019). *Läroböcker, demokrati och medborgarskap: Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/58763>
- Wikman, B. (2003). *Att möta sin demokratisyn: Fyra lärare i samhällskunskap på gymnasieskolan ger sin bild av demokrati, i förhållande till berättelser ur livshistorien och undervisningen* [Doktorsavhandling]. Lärarhögskolan Stockholm.

- Witzel Clausen, S. (2016). The pedagogical content knowledge of Danish geography teachers in a changing schooling context. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 6(1), 1–22. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19019/17212>
- Wobker, I., Kenning, P., Lehmann-Waffenschmidt, M., & Gigerenzer, G. (2014). What do consumers know about the economy? A test of minimal economic knowledge in Germany, *Journal für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit*, 9(3), 231–242. <https://doi.org/10.1007/s00003-014-0869-9>
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X07308969>
- Young, M. (2009a). Education, globalisation and the ‘voice of knowledge’. *Journal of Education and Work*, 22(3), 193–204. <https://doi.org/10.1080/13639080902957848>
- Young, M. (2009b). What are schools for? I H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Red.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (ss. 10–18). Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M. (2014). Knowledge and the future school: Curriculum and social justice. I M. Young, D. Lambert, C. R. Roberts, & M. D. Roberts (Red.), *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice* (ss. 65–88). Bloomsbury Academic.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- Zander, U. (1997). Från nationell demokratisk överideologi eller berättelsen om samhällskunskapens uppgång och historieämnets fall. *Utbildning och Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik* 6(2), 21–51.
- Zevin, J. (2015). *Social studies for the twenty-first century: Methods and materials for teaching in middle and secondary schools*, (4 uppl.). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 270–292.

Öberg, J., & Bäckström, P. (2021). Kanon eller inte kanon? En enkätstudie bland samhällskunskapslärare i årskurs 7–9. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(2), 20–56. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23153/20865>



Hur kan ekonomi göras begripligt?

Både privatpersoner och samhällsmedborgare berörs av ekonomi eftersom många frågor och beslut rymmer ekonomiska dimensioner. Det betyder att kunskaper i ekonomi också är en förutsättning för kvalificerat demokratiskt deltagande.

Finns det då kunskaper och ett särskilt undervisningsinnehåll gällande ekonomi som är viktigare än annat att behärska? Vilka kan i så fall avgöra det, och hur utvecklar blivande lärare förmågor för att undervisa elever i detta särskilt viktiga ekonomiinnehåll? Avhandlingen söker svar på dessa frågor genom fyra delstudier. Två av delstudierna handlar om vilken ekonomikunskap som nationalekonomer anser att samhällskunskapsämnet bör ta upp och vad som tas upp i läroböcker. De andra två handlar om blivande samhällskunskapslärares förberedelser att undervisa om ekonomi i gymnasieskolan. Avhandlingen bidrar därmed med kunskaper om hur elever ska få tillgång till och ges möjlighet att tillägna sig viktiga och kraftfulla ekonomiska kunskaper.

ISBN 978-91-7867-366-7 (tryck)

ISBN 978-91-7867-367-4 (pdf)

ISSN 1403-8099

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2023:12



NICLAS MODIG

Niclas Modig är utbildad samhällskunskapslärare och arbetar på lärarutbildningen vid Karlstads universitet, det här är hans doktorsavhandling.

HUR KAN EKONOMI GÖRAS BEGRIPLIGT?

En studie om villkor för kraftfull ekonomiundervisning i samhällskunskap

Både privatpersoner och samhällsmedborgare berörs av ekonomi eftersom många frågor och beslut rymmer ekonomiska dimensioner. Det betyder att kunskaper i ekonomi också är en förutsättning för kvalificerat demokratiskt deltagande.

Finns det då kunskaper och ett särskilt undervisningsinnehåll gällande ekonomi som är viktigare än annat att behärska? Vilka kan i så fall avgöra det, och hur utvecklar blivande lärare förmågor för att undervisa elever i detta särskilt viktiga ekonomiinnehåll? Avhandlingen söker svar på dessa frågor genom fyra delstudier. Två av delstudierna handlar om vilken ekonomiskunskap som nationalekonomer anser att samhällskunskapsämnet bör ta upp och vad som tas upp i läroböcker. De andra två handlar om blivande samhällskunskapslärares förberedelser att undervisa om ekonomi i gymnasieskolan. Avhandlingen bidrar därmed med kunskaper om hur elever ska få tillgång till och ges möjlighet att tillägna sig viktiga och kraftfulla ekonomiska kunskaper.



Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 41
Karlstad University Studies 2023:12

ISBN 978-91-7867-366-7 (tryck)

ISBN 978-91-7867-367-4 (pdf)