Stockholms universitet

Kritiskt omdöme i samhällskunskap

Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor

Malin Tväråna

Doktorsavhandling i ämnesdidaktik med inriktning mot de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik
vid Stockholms universitet 2019

Kritiskt omdöme i samhällskunskap

Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor

Malin Tväråna

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i ämnesdidaktik med inriktning mot de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras fredagen den 13 september 2019 kl. 13.00 i Nordenskiöldsalen, Geovetenskapens hus, Svante Arrhenius väg 12.

Abstract

Critical judgement in social science education. Education developmental studies of civic reasoning in fairness and justice issues

Teachers struggle to design teaching that that will promote students' social science knowledge in accordance with the citizenship education purpose of the subject. This study aims to expand the knowledge base of social science education by exploring the meaning of, and teaching for, *the ability to critically analyse essentially contested value issues, specifically fairness and justice issues, in social science*.

The project concludes results from three studies containing five empirical intervention sub-studies of social science teaching, conducted at upper secondary, middle and lower primary school level. All studies were based on the educational design-based research approach *learning study,*where teaching interventions are designed, analysed and evaluated in collaboration with practising teachers. For the intervention design and the analysis of empirical data, phenomenography, variation theory and activity theory were used.

The results comprise descriptions of what it is means to know how to reason critically about fairness and justice issues in social science, what the critical aspects for learning how to do this are, how this knowing can be related to different teaching practices and design principles, and what indications of an emerging ability to critically analyse these issues can be. The results can be used as tools when designing, implementing and evaluating teaching and as empirically grounded additions to a theoretical description of teachers' pedagogical content knowledge.

Based on the results, the progression of the ability is discussed and a model for social science analytical reasoning (*samhällsanalytiskt tänkande*) is proposed. The model expresses analytical reasoning in social science as *the development of a critical judgement in relation to contested societal issues with the purpose of reaching an agency-directed citizenship education*.

Keywords: *social studies, social science, civics, social science education, fairness, justice, civic reasoning, critical thinking, social science analysis, civic reasoning, teaching and learning, phenomenography, variation theory, intersubjectivity, activity theory, learning study.*

Stockholm 2019
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-169833

ISBN 978-91-7797-696-7
ISBN 978-91-7797-697-4

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm

Stockholms universitet

KRITISKT OMDÖME I SAMHÄLLSKUNSKAP

Malin Tväråna

Stockholms universitet

Kritiskt omdöme i samhällskunskap

Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor

Malin Tväråna

©Malin Tväråna, Stockholms universitet 2019

ISBN tryckt 978-91-7797-696-7
ISBN PDF 978-91-7797-697-4

Doktorsavhandling
Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD), Stockholms universitet

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2019

Till Eja och Siri
och alla som ska hjälpa
dem att bygga en
rättvisare framtid.

Ingående studier

I. Tväråna, M. (2014). *Rikare resonemang om rättvisa. Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet, institutionen för pedagogik och didaktik [framlagd och ventilerad vid Stockholms universitet 2014-06-12].

II. Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2018*(4), 43–64.

III. Tväråna, M. (i tryck). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiets samhällskunskapsundervisning? [publiceras i *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2019*(2)]

Tackord

Att doktorera är samtidigt ett utbildningsprojekt och ett forskningsprojekt. De produkter som blir resultatet – avhandlingen såväl som den nybakade forskaren – kommer till genom samverkan mellan en massa människor. I det här projektet har mina handledare Inger Eriksson och Johan Sandahl varit väldigt viktiga. De har helt enkelt varit mina lärare, och en god lärare är något av det finaste man kan få. Stort tack för att ni arbetat tillsammans med mig, Inger och Johan!

Avhandlingens texter och tankegods har också utvecklats av Göran Bergström, som tillsammans med Inger handledde licentiatuppsatsen, av Martin Stolare som var slutläsare på licentiatuppsatsen, av Martin Kristiansson som var opponent på licentiatuppsatsen och mittseminarieläsare på avhandlingen och av Anna Larsson som var slutläsare på avhandlingen. Ni har alla varit skarpa och välvilliga kritiker som hjälpt mig framåt, tack för det. De läsningar och påpekanden som gjorts av Jenny Berglund, Eva Österlind, Maria Olson, Viveca Lindberg, Ann-Sofie Jägerskog, Anna Johansson, Maria Eriksson och Margrethe Lund har också gjort stor skillnad.

En stor del av grunden för avhandlingen lades när jag gick licentiatforskarskolan i Learning Study, som leddes av Inger Eriksson, Ingrid Carlgren, Ulla Runesson och Mona Holmqvist. Tack för allt ni lärt mig, tillsammans med alla mina härliga licentiandkollegor.

Flera forskningsmiljöer har spelat stor roll för mig under tiden från 2012, då jag påbörjade min licentiatutbildning, fram till idag. Anja, Ann-Sofie, Patrik – ni har varit som alldeles egna forskarmiljöer för mig. Steven, Tess, Matttias B., Mattias A., Lotta och alla andra i det stora doktorandgänget på HSD har varit fantastiska tankepartners, kritiska vänner och forskarkollegor. Det ännu större gänget vid Stockholm Teaching and Learning Studies, särskilt SO-nätverket, har varit en suverän skola i praktiknära undervisningsutvecklande forskning, och i att administrera och genomföra forskning och utveckling i ett rasande tempo. Ni är allihop guld värda!

Tack också till Pernilla, Kristina, Ylva, Cecilia och alla andra seniora kollegor på HSD som stöttat mig och intresserat sig för projektet, och framförallt till Max som varit både kollega i forskning och i undervisning och alltid haft ett stöttande ord till övers. Från HSD vill jag särskilt tacka mina skickliga lärarutbildningskollegor Anna, Özlem, Niclas, Aho, Jörgen, Maja och Gunilla för samarbete och lärdomar, och Sara Rylander för ordning och reda i det administrativa doktorandkaoset.

Mina viktigaste samarbetspartners i projektet förblir anonyma, av forskningsetiska skäl. Men jag är stort tack skyldig till alla lärarkollegor som deltagit i studierna, och till alla elever som bidragit.

Det här arbetet har i stor utsträckning bedrivits på resande fot, mellan olika skolor och arbetsplatser i Stockholm och i Uppsala, och emellanåt hemifrån köksbordet. När jag saknat att kunna gå in till kollegan i rummet bredvid, eller att gå till ett fikarum, har jag utbytt tankar med andra engagerade i skoldebatten på Twitter. Där har många forskare, lärare och andra utbildnings- och samhällsengagerade på olika sätt bidragit till att detta arbete ser ut som det gör. Tack allihop för stöd och inspiration.

Tack också till mamma, mina fina syskon och alla goda vänner, som påmint mig om vikten av vardagen. Älskade Anders, tack för att du stått ut, lyssnat, ifrågasatt, distraherat, stöttat och alltid trott på mig (och tack för att du fixade till figurerna). Eja och Siri, tack för att ni fyller mitt liv med det viktigaste – liv, upptåg, nyfikenhet, glädje, mys och kärlek.

Uppsala, juni 2019

Malin Tväråna

Innehåll

1 INLEDNING OCH PROBLEMBAKGRUND 1
ATT UTVECKLA UNDERVISNING SOM REALISERAR ÄMNETS SYFTE 2
BEDÖMNINGAR I VÄRDELADDADE SAMHÄLLSFRÅGOR 3
Rättvisefrågor som fall av samhällsfrågor 4
SAMHÄLLSKUNSKAP – KUNSKAP, VÄRDERINGAR OCH SJÄLVSTÄNDIGT DELTAGANDE 5
Att fostra kritisk självständighet *och* demokratisk samverkan 6
DISPOSITION 8

2 FORSKNINGSBAKGRUND 9
SAMHÄLLSKUNSKAPENS MÅL OCH MEDBORGARBILDANDE SYFTE 10
Spänning mellan styrdokument, ämnesdiscipliner och praktik 11
Olika sätt att se på skolans medborgarbildning 12
Samhällskunskapsämnets medborgarbildande uppdrag 16
SAMHÄLLSFRÅGOR SOM ÄMNETS INNEHÅLLSLIGA UTGÅNGSPUNKT 18
Hanterande av komplexa samhällsfrågor som ämnesinnehåll 19
Rättvisa – ett essentiellt omtvistat begrepp 19
FORSKNING OM KRITISKT TÄNKANDE I SAMHÄLLSKUNSKAP 22
Ett resonerande sammanflätat med sakkunskap 24
Kritisk analys som del av samhällsanalytiskt tänkande 25
Kritiskt omdöme i värdefrågor 26
FORSKNING OM HUR ELEVER LÄR SIG SAMHÄLLSKUNSKAP 27
Sociala och kulturella erfarenheter 27
Kognitiv mognad eller vidgade erfarenheter? 28
Elevers förståelse av innebörden av samhällskunskapens begrepp 30
HUR UNDERVISNING UTVECKLAR SAMHÄLLSANALYTISKT TÄNKANDE 31
Progression inom samhällskunskap 32
Diskussion som undervisningsform i samhällskunskap 34
Konsensus och konflikt som undervisningsstrategier 37
MED DEMOKRATIN SOM GEMENSAMT PROBLEM 38
En agonistisk tolkning av subjektifikation 40
Problemställningen i relation till forskningsfältet 42

3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 45

4 TEORETISKA REDSKAP FÖR DESIGN OCH ANALYS AV UNDERVISNING .. 47
FENOMENOGRAFISK ANALYS 48
VARIATIONSTEORI I DESIGN OCH ANALYS AV UNDERVISNING 50
VERKSAMHETSTEORI I DESIGN OCH ANALYS AV UNDERVISNING 52

En praktikgrundad beskrivning av ämnesdidaktisk kunskap 54

5 METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT 55

Undervisningsutvecklande forskning 55

Designforskning 56

Learning study 57

Verksamhetsteori och variationsteori i learning study 59

Lärarerfarenhet som resurs i forskningen 60

Studierna i projektet 62

Lärandeobjektet och undervisningen 64

Det empiriska materialet 65

Etiska överväganden 67

Analyserna 67

Generaliserbarhet hos resultaten 69

6 SAMMANFATTNING AV STUDIERNA 71

Studie I Rikare resonemang om rättvisa i gymnasiet 71

Studie II Teorier om rättvisa hos åttaåringar 81

Studie III Samhällskunskapens ämnespraktiker på mellanstadiet 88

7 SLUTSATSER OCH DISKUSSION 94

Innebörden av att kunna resonera kritiskt i frågor om rättvisa 94

Olika slags beskrivningar av kunnandets innebörd 95

För planering, genomförande och utvärdering av undervisning 97

En modell för samhällsanalytiskt tänkande 98

Samhällsanalysens tre aspekter 98

Undervisning som främjar kritisk analys i omtvistade samhällsfrågor 102

Specificering av designprinciper 103

Didaktisk reduktion utan trivialisering av ämnesinnehållet 105

Meningen med klassrumsdiskussionen 108

Att utveckla omdöme genom praktikdeltagande 109

Progression som mer komplext och nyanserat erfarande 111

Ett förslag till progressionsbeskrivning 112

Samhällsfrågor mellan förnuft och känsla 116

Samhällsfrågorna som objekt för medborgarbildning 117

Att fostra kritisk självständighet *genom* demokratisk samverkan 120

Slutord 123

8 SUMMARY IN ENGLISH 125

Introduction 125

Developing teaching that realises the purpose of the subject 125

Previous research 126

Citizenship education aim of social science 126

Complex societal issues as social science subject content 128

Critical thinking in social science 129

Research about students' learning in social studies 130

Research on teaching for critical reasoning in social science 131

PURPOSE AND RESEARCH QUESTIONS 134
THEORETICAL TOOLS FOR TEACHING DESIGN AND ANALYSIS 134
METHODS AND SUMMARIES OF THE STUDIES 136
Study I Richer reasoning about justice 136
Study II Theories of justice among eight-year-olds 137
Study III Practices of social science in year 6 138
MAIN RESULTS AND DISCUSSION 138
A model for civic reasoning in social science 139
Critical judgement as a condition for subjectifying agency 141

LITTERATURFÖRTECKNING 143

1 Inledning och problembakgrund

Lärare i samhällskunskap strävar efter att utveckla elevers samhällskunnande, det vill säga det som i läroplanerna benämns som kunskaper och förmågor i ämnet samhällskunskap, i en viss en riktning. Vi antar att det kunnandet kommer att bidra till elevernas möjligheter att agera som omdömesgilla medborgare i olika samhällsfrågor. Ett problem är att det inte finns en vedertagen förståelse av vad ett sådant samhällskunnande innebär, uttryckt till exempel genom gemensamma begrepp och didaktiska principer (Blanck & Lödén, 2017; Löfström, 2014; Sandahl, 2014; Schüllerqvist & Karlsson, 2015). Det medför att det blir svårt att göra väl underbyggda didaktiska val för att designa en ändamålsenlig samhällskunskapsundervisning. Med studierna som presenteras i detta projekt vill jag bidra till en utökad ämnesdidaktisk kunskapsbas kring ett specifikt kunnande som är centralt för samhällskunskapens medborgarbildande uppdrag. Detta kunnande är förmågan till kritisk analys i omtvistade värdeladdade frågor, specifikt rättvisefrågor. Problemställningen för projektet har sin utgångspunkt i ett konkret undervisningsproblem i svensk samhällskunskapspraktik. Samtidigt kan problemet diskuteras mot en bakgrund av ämnets medborgarbildande syfte. Ett undervisningsnära problem för lärare kan utgöra ett samhällsdidaktiskt forskningsproblem som har kopplingar till samhällskunskapsämnets övergripande syfte och legitimitet, och den undervisningsnära nivån av problemet har direkta kopplingar till den övergripande teoretiska nivån (jfr Carlgren, 2017).

Det problem som undersöks i föreliggande arbete är innebörden av förmågan till kritisk analys i samhällskunskap, specifikt gällande frågor om rättvisa, hur undervisning kan möjliggöra lärande av detta kunnande i olika åldrar, och hur kunnandet kan relateras till ämnets medborgarbildande syfte. Resultat från tre studier (Tväråna, 2014b, 2018, i tryck) presenteras. I dessa undersöks vad det innebär att kunna kritiskt analysera rättvisefrågor i samhällskunskap och hur undervisning som främjar elevers möjligheter att lära sig detta kan designas. I studierna undersöks även vad som kan vara indikationer på att yngre elever börjar utveckla förmågan att kritiskt analysera rättvisefrågor och hur olika ämnespraktiker bidrar till eller försvårar för kritiskt granskande analys. Tillsammans ger studierna underlag för att diskutera hur progressionen i förmågan från lågstadiet till gymnasiet kan beskrivas. Resultaten relateras i denna text till annan samhällskunskapsdidaktisk forskning och ämnets medborgarbildande uppdrag. Förhoppningen är att projektet ska bidra både med

kunskaper som kan ligga till grund för utformning av samhällskunskapsundervisning och till forskningsfältets diskussion om vad ämnet består i och syftar till. Frågorna som berörs är relevanta för undervisning i ämnen med ett motsvarande innehåll och syfte, vilket även ger resultaten en bäring i en bredare kontext än endast svensk samhällskunskap.

Projektets studier utgörs av tre empiriska intervenerande studier av samhällskunskapsundervisning. Alla studierna är baserade på *learning study* (Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017) kring utvecklande av elevers förmåga att resonera kritiskt granskande i rättvisefrågor i samhällskunskap. Learning study är en form av designbaserad forskning där undervisningsinterventioner designas, analyseras och utvärderas iterativt och kollaborativt. I den första studien gjordes tre learning studies på gymnasiet, i den andra en learning study på lågstadiet och i den tredje en learning study på mellanstadiet.

Att utveckla undervisning som realiserar ämnets syfte

I det uppdrag som den folkvalda regeringen gett svenskt utbildningsväsende efterfrågas en fostran av medborgare till att omfatta demokratiska värderingar och dela rådande idéer om vad som är ett gott, rätt och rimligt samhälle. Samtidigt ska dessa medborgare aktivt och utifrån goda kunskaper delta i samhällsbyggandet och i utvecklingen av de idéer och värderingar som vårt gemensamma samhälle utgår från (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §). Samhällskunskapsämnet har kommit till som svar på detta behov (Englund, 1986, 2005), och undervisningen kan sägas syfta till ett särskilt slags medborgarbildning (Børhaug, 2018; Christensen, 2015). Idag finns det i ganska liten utsträckning empiriskt grundade beskrivningar av vad en undervisning som kan möta detta behov kan och bör innehålla, hur den kan och bör utformas och vad den egentligen syftar till, det vill säga vilket objekt den riktar sig mot. För att utveckla undervisning som kan realisera ämnets syfte behövs en medvetenhet om vilket detta syfte egentligen är och om vilket slags medborgarbildning som är en rimlig målsättning för ämnet.

Dagens och morgondagens vuxna medborgare kommer att behöva ta ställning i de komplexa frågor som följer med klimatutmaningar, migration, ökande informationsflöden och förändrad världspolitik. De idéer om utvecklingslinjer som nyss tagits för givna, som demokratisering, ekonomisk liberalism, ökande geografisk rörlighet och större kulturell öppenhet, är inte längre lika självklara (se t.ex. Raworth, 2017; Stiglitz, 2006). Av detta följer en rad utmanande samhällsfrågor, och samtidigt som samhällskunskapsdidaktiker och samhällskunskapslärare är osäkra på vilka kunskaper som kommer att vara viktiga för att hantera dem är vi överens om vikten av en utbildning som förbereder för just detta. Det råder därmed en osäkerhet kring vilket innehåll samhällskunskapsämnet bör formulera. Att arbeta med sådana frågor som inte har entydiga, självklara svar, kräver att man tar väl underbyggd ställning till

olika handlingsalternativ. Många sådana frågor som är centrala i samhällskunskap handlar om hur vi rättvist fördelar våra gemensamma resurser, belönar samhällsinsatser eller bestraffar medborgares brott mot gemensamt beslutade regler. I frågor som dessa står skilda perspektiv på, och principer för, vad som är riktiga och viktiga värden mot varandra. Frågorna kräver av medborgare vad Gert Biesta kallar en ”social intelligens, en intelligens som behövs i världen för att vi ska uppmärksamma att skillnad och annanhet inte utgör hot mot vår subjektivitet, utan är dess grundläggande villkor” (2003, s. 77). Det Biesta beskriver som social intelligens samspelar med vad jag i denna text kallar *kritiskt omdöme*, en viktig aspekt av det som vanligen benämns kritisk analys eller kritiskt tänkande.

Bedömningar i värdeladdade samhällsfrågor

Synen på vilka frågor som är centrala i samhällskunskap beror av hur medborgarbildning som ämnets syfte tolkas. Några olika perspektiv på vad medborgarbildning kan och bör innebära utgör därför en bakgrund för studierna. Att kombinera ett rådande ideal av kritiskt tänkande och självständiga medborgare med en önskan att fostra aktivt demokratiskt deltagande framstår, både i styrdokument och i forskningsbilden av ämnespraktiken, som en samtida angelägenhet för samhällskunskapen. Det går därför att argumentera för att en relevant uttolkning idag är att ämnets medborgarbildning bör omfatta mer än enbart en orientering i rådande organisering av och värderingar i samhället. Den bör även utveckla en agens hos eleverna.[1] Denna argumentation utgår ifrån att de frågor som är centrala för ämnet berör samhällsproblem som behöver undersökas och hanteras idag och i framtiden. Frågorna handlar ofta om svåröverblickbara utvecklingslinjer och grundläggande värderingar. En beteckning för samhällsfrågor där det inte är möjligt att uppnå samstämmighet kring hur frågan bäst bör lösas är sociopolitiska kontroversiella frågor (Hess, 2002, 2009; Ljunggren, Unemar Öst & Englund, 2015). För att kunna hantera sådana samhällsfrågor blir det värderingsmässigt omtvistade begreppet rättvisa en grundläggande idé, då avgörandet i många fall baseras på en bedömning av vad som är rättvist. Denna aspekt av samhällsanalytiskt tänkande benämns här förmåga till kritiskt omdöme. Förmågan kan ses som en specificering av hur samhällsanalytiskt tänkande kan länka kvalifikation av elevers kunskaper till elevernas utveckling som subjekt i relation till andra. Detta resonemang kommer att utvecklas i texten.

[1] Begreppet agens används här i en betydelse som implicerar både frihet, önskan och kompetens att handla snarare än enbart handlingsberedskap. Denna innebörd ligger i linje med Biestas subjektivitet (2003) och relaterar även till Michel Foucaults kritiska agens (*critical agency*), som innebär förmågan att ständigt upptäcka, utmana och omvärdera de normer som styr alla mänskliga praktiker (Foucault, 1990, s.154–155, 1997/2007, s.47; jfr Kelly, 2013).

Studierna som presenteras här utforskar, mot denna bakgrund, undervisning som syftar till att utveckla förmågan till kritiskt granskande analys av samhällsfrågor som behandlar rättviseproblem. Alla frågor som tas upp i den undervisning som undersöks i studierna är inte i sig själva svåröverblickbara eller svårlösliga. De har däremot alla det gemensamt att de inte har entydiga svar, just för att deras möjliga lösningar baseras på värderingar angående vad som är rättvist.

Rättvisefrågor som fall av samhällsfrågor

Samhällsfrågor som behandlas i samhällskunskap är kontextspecifika och komplexa reella problem som behöver lösas. Det kräver sakkunskap och omvärldskunskap men också andra disciplinära redskap, som att förstå olika perspektiv på samhällsfrågor, och att kunna göra egna bedömningar av dessa. Idéer om vad som är rättvist är centralt för samhällskunskapen eftersom rättvisa och frihet utgör de främsta grunderna för olika politiska idéer och samhällsteorier.[2] Dessa manifesterar sig i olika samhällsinstitutioner: våra lagsystem är utformade för att misstänkta brottslingar ska få rättvisa prövningar och tilldömas rättvisa påföljder, våra offentliga system för att samhällets resurser ska fördelas och utnyttjas på ett rättvist sätt, och de ideologiska stridigheter som präglar såväl det offentliga som det privata politiska samtalet bottnar i olika idéer om frihet och rättvisa. Det uppstår dock ständigt nya samhällsfrågor att diskutera och förhålla sig till. Vissa problem har vi som samhälle institutionaliserat lösningarna på, men långt ifrån alla: det sitter en kvinna och tigger utanför mataffären; vi erbjuder unga asylsökande skolgång men inte boende och mat; den genomsnittliga månadslönen för kvinnor i Sverige var år 2017 88,7 % av mäns genomsnittliga månadslön[3]; samma brott leder till helt olika påföljder i olika länder; de som drabbas hårdast av klimatförändringarna är den del av jordens befolkning som i lägst utsträckning bidragit till den globala uppvärmningen. Alla dessa situationer är exempel på rättviserelaterade samhällsfrågor som kan (men inte måste) betraktas som rättviseproblem som kräver lösningar, och där det inte finns ett givet svar på vad som är en rättvis lösning. I sådana frågor har vi som samhällsmedborgare olika idéer om vad som är rättvist, samtidigt som vårt gemensamma samhällsbygge kräver av oss att vi förhåller oss till dem och försöker att gemensamt lösa dem. Rättvisefrågor har valts som innehållsligt fokus för studierna utifrån denna roll som ett

[2] Den främsta anledningen till att begreppet jämlikhet inte nämns här, är densamma som till att begreppet merit inte står med; såväl jämlikhet som merit kan ses som aspekter av vad som anses vara rättvist och rättfärdigt, och därmed eftersträvansvärt, i ett samhälle. För en djupgående genomgång av rättvisebegreppets filosofi rekommenderas David Schmidtz *Elements of justice* (2006).

[3] Medlingsinstitutet (2018).

ämnesinnehåll som kräver förmåga till kritiskt omdöme, en förmåga som är grundläggande för att kunna delta i lösandet av centrala samhällsproblem.

Samhällskunskap – kunskap, värderingar och självständigt deltagande

Skolämnet samhällskunskap handlar om vad samhället är och kan vara, hur det blir till, upprätthålls och förändras. Det handlar om de gemensamma angelägenheter som samhället formeras kring, hur omfattande dessa gemensamma angelägenheter är och bör vara, var gränserna går mellan dem och enskilda angelägenheter och om vilka argument vi har för de ställningstaganden vi gör i dessa frågor. Därför behandlas i ämnet frågor om hur olika samhällen är organiserade och strukturerade, om värden och värdefrågor samt om hur man som medborgare kan analysera, kritiskt granska och dra relevanta slutsatser om argument i samhällsfrågor (jfr Campbell, 2012).

Men ett skolämne kan inte enbart definieras av sitt innehållsliga område – i undervisning ingår även en idé om att vi vill att eleverna ska lära sig särskilda sätt att hantera detta innehåll, att de ska kunna delta i någon särskild sorts praktik. Samhällskunskap omtalas ofta som ett ämne utan tydlig identitet (Bronäs & Selander, 2002; Kristiansson, 2015), men jag menar att ämnets eventuella oklarhet inte består så mycket i dess avsaknad av enhetlig akademisk hemdisciplin som i en oklarhet kring vad 'samhällskunskapande' som praktik består i. Ett exempel på detta är diskussionen kring om ämnet ska ge en utbildning för samhällsvetare eller för samhällsskapare, i meningen medborgare, medarbetare och medmänniska (Kristiansson, 2015). Inom samhällskunskapspraktiken har det länge funnits en spänning mellan fokus på reproduktion av faktakunskaper, förankring av majoritetssamhällets rådande värderingar och utveckling av självständiga, kritiskt tänkande medborgare (Odenstad, 2010; Olsson, 2016). Utvecklande av en kvalificerande undervisning i samhällskunskap kräver ytterligare kunskap både om vad det innebär att kunna det som vi vill undervisa eleverna i och hur detta kunnande kan utvecklas.

Samhällskunskapsdidaktikens centrala frågor handlar om hur samhällskunskapsämnet är beskaffat, dess legitimitet och hur det kan undervisas och läras (Arfwedson, 1996; Sandahl, 2018). Centralt för de frågorna är hur kunskaper från vetenskapliga fält som bidrar till ämnet kan utgöra kraftfulla redskap för uppfyllande av samhällskunskapens syfte. Men för att komma dit behöver vi först bli på det klara med vad ämnets syfte är, något som inte alls är självklart.

Att fostra kritisk självständighet *och* demokratisk samverkan

Som skolämne växte samhällskunskapen fram ur den medborgarskapsutbildning som i början av 1900-talet infördes i skolan till följd av den allmänna rösträtten. Med rösträtten följde ett ökat krav på medborgarnas förmåga att göra bedömningar i och ta ansvar för det nya beslutsdeltagandet. Allt sedan dess har ämnet burit ett stort ansvar för skolans medborgarbildande uppdrag, ett uppdrag som övertogs från historieämnet och dessförinnan kristendomsämnet (Sandahl, 2015b). Som skolämne är samhällskunskap betydligt yngre än många andra av skolans grundläggande ämnen och det saknar en tydlig vetenskaplig hemortsdisciplin (Bronäs & Selander, 2002; Englund, 1986, 2005). Under efterkrigstiden fanns det i skolans medborgarbildning en spänning i maktförhållande mellan historieämnet och samhällskunskapen, som ingick som en underordnad del i historia. Denna spänning samspelade med en motsättning mellan å ena sidan kunskapsauktoritet och nationalism och å andra sidan demokratifostran och individens fria val utifrån kunskapsbaserade bedömningar (Olsson, 2016, s. 21 ff.). I samband med försöken med enhetsskolan på 1950-talet och grundskolans inrättande 1962 skildes ämnet från historieämnet. Föregångsämnena medborgarkunskap och samhällslära hade varit inriktade på fostran till tjänst hos samhället och näringslivet, medan samhällskunskapsämnet formulerades mer emancipatoriskt (Olsson, 2016). Styrdokumentens framskrivning av samhällskunskapens syfte har sedan dess införande som självständigt ämne i hög grad framhållit självständigt tänkande och politiskt och civilt aktiva samhällsmedborgare (Larsson, 2015).

Ett uttalat demokratifostrande uppdrag som tidigare fanns i samhällskunskapens kursplaner och ämnesplaner har idag förflyttats till läroplanens inledande delar och därmed blivit ett uppdrag för skolan som helhet snarare än specifikt för samhällskunskapen. Den förflyttningen har dock inte upplöst spänningen mellan ämnets socialiserande uppdrag och dess uppdrag att utveckla självständigt, kritiskt tänkande individer. Ett ämne formas inte enbart av de styrdokument som beskriver dess officiella syfte och innehåll, utan även av lärares föreställningar om ämnet och av undervisningspraktiken. Åtminstone fram till läroplanerna från 2011 levde idén om ett mer normativt medborgarbildande ämne med inriktning på att fostra en god demokratisk medborgare kvar bland samhällskunskapslärare (Lindmark, 2013; Olsson, 2016; Vernersson, 1999). Ett starkt rådande ideal, både bland samhällskunskapslärare och hos forskare i samhällskunskapsdidaktik och annan forskning med relevans för samhällskunskap, är den aktivt deltagande, engagerade medborgaren (Bernmark-Ottosson, 2005; Bronäs, 2000; Børhaug, 2012; Englund, 2000; Liljestrand, 2012; Solhaug, 2013; Wikman, 2003).

I de senaste kurs- och ämnesplanerna för samhällskunskap (Skolverket, 2011, 2017) har dock betoningen på aktivt deltagande och engagemang tonats ned (Sandahl, 2014). Syftesskrivningarna handlar i styrdokumenten idag mer om att utveckla elevers analyserande och kritiskt reflekterande förmåga än om

politiskt deltagande, även om vissa formuleringar fortfarande öppnar för deltagandeperspektivet.[4]

Hur relationen mellan utvecklande av kritiskt tänkande och ett demokratiskt deltagande ser ut är inte självklart, men en analyserande och reflekterande individ kommer inte med säkerhet att känna sig motiverad att aktivt engagera sig politiskt (Amnå & Zetterberg, 2010) eller delta i försök att lösa samhällsproblem. Idag finns få samhällskunskapsdidaktiska beskrivningar som kan tydliggöra vad det innebär att kunna resonera och tänka kritiskt kring samhällsfrågor samt hur det kan relateras till fostran till deltagande och till det medborgarbildande uppdraget. Det saknas även i stor utsträckning kunskap om hur progressionen i kunnandet kan förstås, vad som skiljer kunnandet i yngre årskurser från i äldre årskurser, hur kunnandet kan ta sig uttryck och hur undervisning kan främja elevers möjligheter att utveckla kunnandet i olika årskurser.

Problemställningen för detta projekt har utvecklats ur de ovan beskrivna utmaningarna för samhällskunskapsundervisning på grundnivå och gymnasienivå. Genom skolan förväntas samhället erbjuda elever en medborgarbildning med olika fokus: aktivt deltagande, gemensamma värderingar och självständigt, kritiskt tänkande. För att undervisningen i samhällskunskap ska kunna göra det möjligt för fler elever att utveckla förmågan att analysera och resonera i rättvisefrågor på ett kvalificerat sätt behöver vi som undervisar i samhällskunskap tillgång till specifika ämnesdidaktiska kunskaper. En avgränsning och utveckling av innebörden av kritiskt granskande analys av rättvisefrågor kan ge underlag både för att på ett meningsfullt sätt kunna diskutera ämnets beskaffenhet och legitimitet, och för att angripa centrala undervisningsproblem.

I studierna som presenteras i projektet undersöks hur kritisk analys av rättvisefrågor kan förstås, beskrivas och komma till uttryck hos elever i olika åldrar, samt vad elever behöver lära sig för att utveckla förmågan till kritisk analys. Undervisning utformad i syfte att utveckla förmågan i olika åldrar undersöks, och principer för att designa sådan undervisning föreslås. I projektet diskuteras hur förmågan är kopplad till det för samhällsfrågorna viktiga ställningstagandet och omdömet, och hur en progression i utvecklingen av förmågan att kritiskt analysera rättvisefrågor kan se ut. Förmågan relateras också till en ämnesdidaktisk diskussion om samhällskunskapsämnets medborgarbildande syfte (Bergström & Ekström, 2015; Blanck & Lödén, 2017; Christensen, 2015; Olson, 2017; Sandahl, 2014, 2018).

---

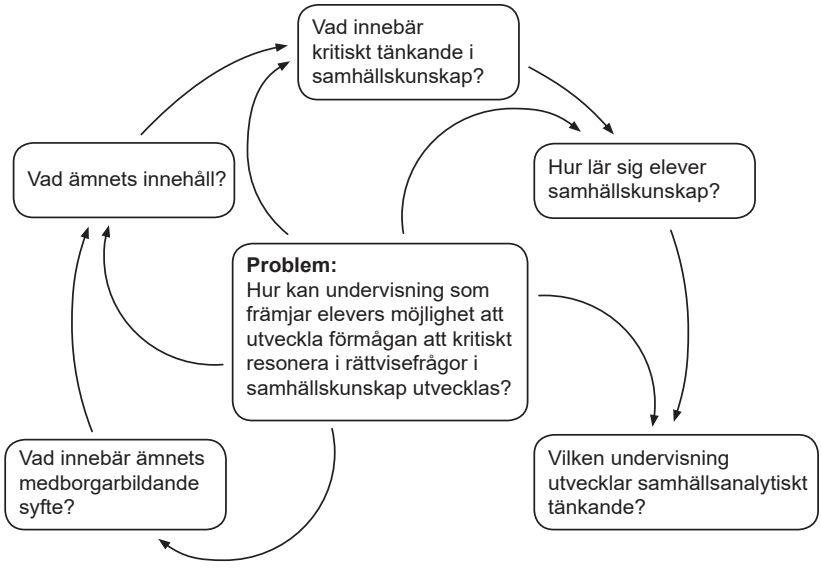
[4] Exempel på sådana formuleringar från beskrivningarna av ämnets syfte är att grundskoleelever ska ”stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor” (Skolverket, 2017, s. 1) samt att undervisningen på gymnasiet ska ”skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (Skolverket, 2011, s. 1).

Disposition

Arbetet omfattar åtta kapitel och tre studier med totalt fem learning studies (tre stycken i studie I, en i studie II och en i studie III). De fem learning studies som ingår kommer att hänvisas till som LS 1 – LS 5. Efter att problemställningen presenterats i detta kapitel (1) diskuteras läget i relevanta forskningsområden i kapitel 2. Kapitel 2, som är omfattande, är disponerat utifrån fem frågor som uppstår till följd av problemställningen, och behandlar såväl empiriska resultat som teoretiska beskrivningar. Projektets övergripande syfte och frågeställningar specificeras i kapitel 3. Därpå presenteras i kapitel 4 teoretiska utgångspunkter för den design och analys som använts i studierna, och metodologiska och forskningsetiska val beskrivs och diskuteras i kapitel 5. De ingående studiernas resultat sammanfattas och diskuteras i kapitel 6 och frågeställningarna besvaras och diskuteras till sist i relation till samhällskunskapsämnets medborgarbildande syfte och praktik i kapitel 7. Kapitel 8 består av en sammanfattning på engelska.

2 Forskningsbakgrund

I detta kapitel beskrivs hur problemställningen för projektet relaterar till tidigare rön och teorier inom några olika forskningsfält. Problembeskrivningen tar sin utgångspunkt i den angelägna frågan för samhällskunskapslärares yrkesutövning om hur undervisning som främjar elevers möjlighet att utveckla förmågan att kritiskt analysera rättvisefrågor i samhällskunskap kan utvecklas. Kopplingarna mellan detta undervisningsnära problem och mer övergripande frågor om vad ämnets syfte innebär och vad medborgarbildning bör vara, vad samhällskunskapens innehåll består i, vad kritiskt tänkande i samhällskunskap är och hur elever kan lära sig detta innehåll, illustreras i figur 1 nedan.



Figur 1 Bild över de frågor som genererats av problemställningen och som informerat urvalet till forskningsbakgrunden

Utifrån ovanstående frågor berörs i detta kapitel både tidigare empiriska resultat och teoretiska framställningar. Först diskuteras samhällskunskapens mål och medborgerliga syfte. Utifrån statsvetenskaplig, läroplansteoretisk och samhällsdidaktisk forskning beskrivs en spänning kring vad ämnets syfte ska innebära, som finns mellan styrdokument, ämnesdisciplin och ämnespraktiken. Några olika sätt att se på skolans medborgarbildning skisseras därefter,

utifrån demokratiteori och Biestas utbildningsfilosofi, och läroplansteoretisk samt didaktisk forskning som berört samhällskunskapens roll som medborgarbildande ämne beskrivs. Därpå diskuteras forskning som berör ämnets innehåll. Tidigare forskning som beskrivit samhällsfrågor som utgångspunkt för ämnet tas upp, och forskning om rättvisa som teoretiskt begrepp beskrivs särskilt, eftersom projektets studier riktar sig mot rättvisefrågor som exempel på centrala samhällsfrågor. Vidare behandlas i kapitlet tidigare forskning om kritiskt tänkande, dels generellt, dels inom samhällskunskap. Slutligen beskrivs tidigare forskning om hur elever lär sig ämnet och om hur undervisning antas utveckla kritiskt tänkande i samhällskunskap. Sist i kapitlet sammanfattas forskningen som berörts utifrån de frågor som problemställningen genererat.

Urvalet för forskningsbakgrunden har gjorts med avsikt att framför allt ge en bild av den forskning inom ovan nämnda områden som berör samhällskunskapsundervisning. Utgångspunkt har varit svenska forskningsöversikter (Johnsson Harrie, 2011; Kristiansson, 2015; Olsson, 2011; Olsson, 2016), två större internationella översikter (Barton & Avery, 2016; Carretero, Haste & Bermudez, 2016) samt artikelsökningar och vidaresökningar utifrån funna referenser .[5] En översikt med fokus på framförallt svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning finns i den första studien (Tväråna, 2014b, s. 19–29) och för en mer omfattande översikt rekommenderas Roger Olssons avhandling (2016) som tecknar en bred bild av internationell och nationell forskning om medborgarbildning och samhällskunskap.

Samhällskunskapens mål och medborgarbildande syfte

Den första frågan som genereras ur projektets problemställning nändes redan i inledningen, nämligen frågan om vad ämnets syfte innebär och vad medborgarbildning bör vara. Sedan 1970-talet har svensk samhällskunskap utvecklats från en värdekonserverande och faktaorienterad undervisning till ett större fokus på att utveckla självständiga, kritiskt analyserande individer (Larsson, 2015; Olsson, 2016). Liknande utveckling finns inom motsvarande ämnen i Norge, Danmark och Finland (Børhaug, 2010, 2018; Christensen, 2015; Löfström, 2014). De nordiska varianterna av samhällskunskap har i denna utveckling närmat sig den starka tradition av politisk fostran med fokus på kvalifikation av medborgarkunskaper som finns inom den tyska, statsvetenskapligt influerade medborgarbildningsdidaktiken, *Politische Bildung*. Samtidigt har ämnet i de nordiska länderna en central position som arena för medborgarbildning och berörs särskilt av politiska och ideologiska strömningar (Børhaug, 2012; Sandahl, 2018). Detta skapar spänningar och motsättningar

[5] Artikelsökningarna har gjorts inom området utbildning, utifrån termerna 'critical thinking' i kombination med 'civics', 'social studies', 'social science', 'citizenship education', 'civic education', 'social studies education' eller 'social science education'.

inom ämnets praktik och en pågående didaktisk diskussion om lämpliga målsättningar för ämnet. Diskussionen berör bland annat vilket kunskapsinnehåll som är relevant samt utrymmet för kritik av rådande samhälleliga strukturer inom ramen för medborgarbildning (Solhaug, 2013).

Spänning mellan styrdokument, ämnesdiscipliner och praktik

Tidigare forskning om samhällskunskapsämnets syfte behandlar flera områden som är relevanta för vad som formar ämnet; styrdokument, centrala kunskaper inom de ämnesdiscipliner som informerar skolämnet, lärares beskrivningar av ämnet och lärares ämneskonceptioner, samt undervisningspraktik och bedömningspraktik. Många av dessa områden inverkar på ämnet på ett sätt som går utöver de nedtecknade syftesformuleringar som uttrycks i kursplaner och ämnesplaner. Styrdokumentens syftesformuleringar är en del av vad som formar ämnet, men det påverkas även av ämnesdisciplinernas traditioner, undervisningspraktikens selektiva traditioner (Englund, 2007) och lärares ämneskonceptioner (Lindmark, 2013).

I kursplanen för samhällskunskap i grundskolan ligger fokus i syftesskrivningen i princip helt på att ge eleverna kunskaper om och förståelse för samhällets organisation, processer och värderingar (Skolverket, 2017). Undervisningen beskrivs som syftande till att ge eleverna förutsättningar för och stimulans till engagemang i samhällsfrågor. Detsamma gäller för syftesbeskrivningen på gymnasienivå (Skolverket, 2011), med tillägget att eleverna även förväntas utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Som helhet präglas kursplanerna för samhällskunskapsämnet både på grundskolenivå och gymnasienivå av uttrycken ’kunskaper om’, ’förståelse för’, ’perspektiv’, ’reflektion’, ’analys’, ’kritisk granskning’, ’tolkning’, ’värdering’ och ’dra slutsatser’. Denna förberedelse för deltagande i samhällslivet pekar inte i sig ut vilken riktning ett sådant framtida samhällsdeltagande bör ha, även om skolans ansvar för att företräda demokratiska värderingar framhålls i läroplanens inledande delar.

Intervjuundersökningar (Karlefjärd, 2011) och undersökningar av lärares examinationspraxis (Jansson, 2011; Odenstad, 2010) pekar mot att styrdokumenten påverkar utformandet av innehållet i samhällskunskapsundervisningen i mindre utsträckning än lärares egna val. Lärares konceptioner av samhällskunskap har en övergripande inriktning på utvecklande av kritiskt tänkande, självständiga och aktivt deltagande medborgare (Englund, 1997; Lindmark, 2013). Det är däremot oklart om detta syfte även förverkligas genom undervisningspraktiken. Klassrumsstudier har visat att lärares undervisningspraktik inte alltid överensstämmer med hur de själva beskriver sin undervisning (Evans, 2010; Mhlauli & Muchado, 2013). Torbjörn Lindmark (2013) har undersökt 60 samhällskunskapslärares ämneskonceptioner genom analys, dels av vad lärarna säger att ämnet syftar till, dels av de prov och den undervisning lärarna genomför. Han beskriver fyra olika ämneskonceptioner som

kommer till uttryck hos lärarna: en fakta- och begreppsinriktad, en värdegrundsinriktad, en samhällsanalysinriktad och en medborgarfärdighetsinriktad. Den sista ämneskonceptionen, där målet är att eleverna skall bli aktiva samhällsmedborgare, är den dominerande i Lindmarks data. Denna konception beskriver ett ämne där utvecklandet av kritiskt granskande och analytiskt tänkande inte särskiljs ifrån, utan har en nära koppling till, ett aktivt deltagande och ställningstagande i samhällsfrågor. Lindmark finner att trots att en medborgarfärdighetsinriktad ämneskonception dominerar lärarnas utsagor, är den undervisning som lärarna realiserar genom skriftliga prov framförallt ett uttryck för en fakta- och begreppsinriktad ämneskonception. Christina Odenstad (2010) har funnit liknande resultat och även Martin Stolare (2016) konstaterar att samhällskunskapsämnet i grundskolan handlar mycket om att hinna med allt faktainnehåll i kursen. Detta glapp mellan den undervisning som iscensätts och de avsikter lärare menar sig ha gör utforskandet av innebörden av ett kritiskt tänkande som också omfattar en värdedimension till en relevant fråga för samhällskunskapsämnet som levande praktik.

Olika sätt att se på skolans medborgarbildning

Begreppet medborgarbildning har länge åtföljts av en debatt mellan motstridiga idéer om vad begreppet kan och bör innebära. En rad olika statsvetenskapliga och sociologiska definitioner av medborgarskap och demokratiskt deltagande har influerat skolans medborgarfostran. Det finns alltid en normativ dimension i medborgarbildningsbegreppet, men inriktningen i denna skiftar. IEA[6] använder en definition som bland annat uttrycker att medborgarbildning ska utveckla "relevant knowledge and understanding and form positive attitudes toward being a citizen and participating in activities related to civic and citizenship education" (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010, s. 15). Vad den relevanta kunskapen som nämns i citatet omfattar är dock omstritt. En övergripande skiljelinje kan dras mellan två synsätt där det första är en socialiserande medborgarfostran med inriktning på att förankra rådande värderingar hos unga medborgare. Det andra synsättet är en mer emanciperande och kvalificerande medborgarfostran, i olika grad inriktad på utvecklande av autonoma, kritiskt reflekterande individer. Spänningen beskrivs ofta i termer av fokus på antingen ett kvalificeringsuppdrag eller ett fostransuppdrag (Carretero, Haste & Bermudez, 2016; Olsson, 2016). Under senare år har forskare även diskuterat huruvida ämnet, som det idag ser ut i undervisning och läromedel, i tillräcklig utsträckning kan möta ett ökande behov av globala och mångkulturella perspektiv i medborgarbildningen (Børhaug, 2012; Solhaug, 2013).

[6] International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Olika innebörder av önskvärt medborgarskap

De olika tolkningarna av innebörden av medborgarbildning medför olika idéer om vilka slags kunskaper och vilken undervisningspraktik som behövs. En klassisk statsvetenskaplig kategorisering av den goda demokratiska medborgaren skiljer på valdemokrati, deltagardemokrati och deliberativ demokrati (Gilljam & Hermansson, 2003). I valdemokratin läggs tonvikten vid att medborgarna ska ta ansvar för sin personliga sfär, följa lagar och regler samt delta i val, i deltagardemokrati är medborgaren mer aktivt deltagande i politik och samhällsliv och det ses som viktigt att allas röster blir hörda. Deliberativ demokrati kräver att medborgaren har en förmåga till rationellt och kritiskt tänkande, varvid medborgarbildningen behöver vara mer inriktad på att kvalificera de blivande medborgarnas förmåga att delta i resonerande som kan leda fram till rationella beslut (Gilljam & Hermansson, 2003). Dessa demokratiideal kan ses som olika referenspunkter för innebörden av ett gott medborgarskap. Deltagardemokratin baseras på en hög grad av kapacitet och motivation till deltagande i det politiska livet och utgör referenspunkt till exempel för kategoriseringar av medborgarskap från enkätundersökningar av ungdomars attityder, kunskaper och beteenden (Amnå & Ekman, 2014). Erik Amnå (2008) beskriver fyra slags medborgare: den ointresserade, den reflekterande, den handlingsförberedde och den aktive. Amnås kategorisering liknar Joachim Detjens (2000, citerad i Christensen, 2015) fyra medborgartyper, som spelat stor roll inom tysk politikdidaktik, och som har beteckningar snarlika Amnås.[7]

Ett annat sätt att bedöma gott medborgarskap är att utgå från värdegemenskap och självständighet som motpoler. Värdegemenskapen är framträdande i valdemokrati, och självständighet utmärker deliberativ demokrati. Ett exempel på dessa motpoler är Christian Welzels och Russel J. Daltons (2014) *allegiant citizenship* respektive *assertive citizenship*, vilka skiljs åt genom graden av självständigt tänkande hos individen. Begreppet allegiant citizenship står för ett medborgarskapsideal som åstadkoms genom en socialiserande, normativ medborgarfostran med inriktning på att förankra rådande värderingar hos unga medborgare. Assertive citizenship betecknar istället ett medborgarskapsideal präglat av strävan mot självständighet, kritiskt tänkande och rationell individualism. Författarna menar att behovet av det senare slaget av medborgare är en följd av globala förändringar i demokratiska samhällsnormer, i riktning mot mer postmaterialistiska värderingar och minskat förtroende för auktoriteter (Welzel & Dalton, 2014). De hävdar vidare att en emanciperande och kvalificerande medborgarfostran inriktad på utvecklande av

[7] På danska ’den uinteresserede’, ’den reflekterede tilskuer’, ’den interventionsdugelige borger’, ’den aktive borger’ (Christensen, 2015).

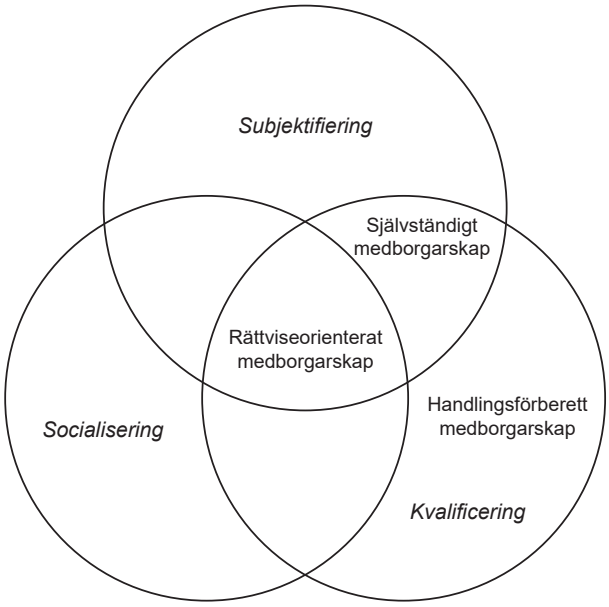
autonoma, kritiskt reflekterande individer därför är att föredra framför en rekonstruerande, värdeförankrande medborgarbildning.

Ytterligare en annan referenspunkt för vad ett gott medborgarskap innebär framträder när alla de tre dimensionerna i de klassiska demokratikategorierna – lojalitet med gemensamma värden, delaktighet i det politiska samhällslivet samt självständigt tänkande och politiskt resonerande – ställs mot varandra. Detta är grunden för de tre slag av medborgarskap som presenteras av Joel Westheimer och Joseph Kahne (2004). I en sammanfattning av flera politiska teorier om innebörden av gott medborgarskap skiljer de på den personligt ansvarige medborgaren (*the personally responsible citizen*), den deltagande medborgaren (*the participatory citizen*) och den rättviseorienterade medborgaren (*the justice-oriented citizen*). Den personligt ansvarige medborgaren följer lagar, regler och sociala normer, och bidrar till samhället genom att till exempel lämna blod och bidra med pengar till välgörande ändamål. Den deltagande medborgaren initierar, organiserar och leder till exempel stödinsatser för samhällets behövande. Den rättviseorienterade medborgaren fokuserar mer på strukturella sociala, ekonomiska och politiska faktorer som orsakar ojämlikhet, utifrån ett kritiskt analyserande perspektiv. Den rättviseorienterade medborgaren är också aktivt inriktad på och kompetent till att agera för förändring av sociala, politiska och ekonomiska strukturer i riktning mot ett mer rättvist samhälle (Westheimer & Kahne, 2004). Författarna visar i sin studie hur tio olika tvåårigа utbildningsprogram för demokratiskt medborgarskap iscensätts på olika sätt, i riktning mot dessa olika dimensioner av medborgarbildning.

Dimensioner i utbildningens medborgarbildande uppdrag

Biesta (2008, 2010) har beskrivit utbildningens funktion som i sin helhet medborgarbildande och omfattande flera dimensioner, vilka liknar de olika inriktningar Westheimer och Kahne (2004) lyft fram. Biestas dimensioner av medborgarbildning är *socialisation*, som rör elevens omfattande av rådande normer och värderingar, *kvalifikation,* som rör kunskaper och förmågor, samt *subjektifikation,* som handlar om elevens utveckling till subjekt i relation till andra (Biesta, 2008, 2010). Subjektifikationen ska inte förstås enbart som självständigt tänkande (vilket mer hör till kvalifikationsdimensionen) utan handlar om att vara ett subjekt i relation till andra i en gemensam praktik av samhälleligt engagemang (Biesta, 1998, 2003, 2011). De tre dimensionerna samverkar i medborgarbildningen, men står i viss mån även i ett motsatsförhållande till varandra. Såväl Biesta som Westheimer och Kahne efterlyser en mer politisk dimension, med fokus på subjektifikation, i medborgarskapet som skolan utbildar för.

De olika idealen implicerar som nämnts olika idéer om den medborgarbildande undervisningens lämpliga innehåll och form, vilket kan beskrivas utifrån Biestas dimensioner av medborgarbildning (se figur 2 nedan).



Figur 2 Tre medborgarideal i relation till Biestas (2010) tre dimensioner av medborgarskap.

Den handlingsförberedde, eller jourhavande, medborgaren (Amnå & Ekman, 2014) har framförallt utvecklat egenskaper, attityder, färdigheter och förmågor inom den kvalificerande dimensionen av medborgarbildning. Medborgaren förbereds i utbildningen för ett möjligt aktivt framtida deltagande. Samtidigt förläggs såväl formande av värderingar som skapandet av ett samhällsengagemang till skolans mer övergripande uppdrag och till det övriga samhällets påverkan på individen. Det självständiga medborgarskap som Welzel och Dalton (2014) förespråkar kan utvecklas både inom den kvalificerande och den subjektifierande dimensionen – i definitionen ingår ett större mått av aktivt deltagande i det politiska livet. Denna medborgarbildning kan förväntas handla mer om ett aktivt deltagande och underbyggt ställningstagande hos eleven. Ett rättviseorienterat medborgarskap som det beskrivs av Westheimer och Kahne (2004) ställer krav på förmågor som rör alla tre dimensionerna, med en tydlig förväntan om aktivt ställningstagande i frågor som berör social, juridisk och ekonomisk rättvisa. Den undervisning Westheimer och Kahne föreslår för detta inbegriper elevers agerande för social förändring i verkliga, lokala, samhällsfrågor.

I en nordisk kontext förespråkar Torben Spanget Christensen (2011, 2013) ett senmodernt medborgarideal som innehåller fyra olika aspekter – lojalitet med demokratiska värderingar, informerat valdeltagande, demokratiskt deltagande samt självstyrt kritiskt tänkande och agerande. Även detta medborgarideal kan sägas omfatta alla Biestas dimensioner. De som verkar inom ett medborgarbildande utbildningssystem behöver diskutera vilket slags medborgare

utbildningen bör sträva efter att utveckla. Detta blir särskilt viktigt i relation till samhällskunskapen som har sitt ursprungliga, och enligt många även idag främsta, syfte i medborgarbildning.

Samhällskunskapsämnets medborgarbildande uppdrag

Som framgått finns det i europeisk och anglosaxisk utbildningsvetenskaplig forskning en omfattande medborgarbildningsdiskurs, framförallt i forskning kring ungas kunnighet i politik och statsvetenskap och kring skolämnen motsvarande samhällskunskapen och SO-ämnena. I de sammanhangen beskrivs medborgarbildning som utbildning syftande till att utrusta elever med ”kunskaper, förmågor, attityder och erfarenheter som elever behöver för att vara aktiva, informerade deltagare i ett demokratiskt samhällsliv” (Campbell, 2012, s. 1, min översättning).

Kraftfull ämneskunskap i samhällskunskap

Ämneskunskaper som företrädare för olika vetenskapliga discipliner framhållit som särskilt verkningsfulla för elever att lära sig inom ett utbildningsämne, har i läroplansteoretisk forskning beskrivits som *powerful knowledge* (Young, 2013, 2015; Young & Muller, 2013). Detta begrepp kommer här att översättas som kraftfull kunskap. Michael Young menar att läroplansteori sedan Paul Hirst och Richard Peters (Hirst & Peters, 1972) försummat epistemologiska frågor kring de olika kunskapsformer skolan undervisar i. Young beskriver dessa epistemologiska frågor som frågor kring sanningsanspråk och de sociologiska och filosofiska dimensionerna av olika kunskapsformer (Young, 2013, s. 103). Youngs fokus på att identifiera och överföra kraftfull kunskap har ifrågasatts, bland annat av Zongyi Deng (2015). Deng menar att en sådan läroplansteoretisk ansats behöver utvecklas genom en teori om undervisning och lärande som kan bidra till en djupare förståelse för det utbildningsämnesinnehåll som representerar de olika formerna av disciplinär kunskap. Han påminner om att utöver att enbart känna till de disciplinära kunskaper som kan identifieras som kraftfulla, behöver lärare även veta hur kunskapen konstrueras inom fältet, och hur fältets specifika sätt att förstå världen kan bidra till att utveckla elevers intellektuella och moraliska kapacitet. Deng påpekar att undervisningsforskning behöver mer kunskap om elevers sätt att förstå detta ämnesinnehåll.

I ett försök att möta Dengs begäran relaterar Kenneth Nordegren (2017), på området historisk interkulturalitet, Youngs kraftfulla kunskap till Biestas tre dimensioner i utbildning. Nordegren föreslår därigenom en vidare tolkning av idén om kraftfull kunskap, där de samhälleliga behov som ett skolämne antas svara mot lyfts fram i högre utsträckning, och där elevers vardagliga erfarenheter kan utgöra viktiga redskap för att uppfylla ämnets syfte. Även Sandahl (2018) menar att sådana ämneskunskaper som kan betecknas somkraftfulla inom en kunskapsgemenskap, en epistemisk gemenskap, möjliggör

sense making – en vetenskaplig eller vetenskapslik förståelse av samhällsfenomen och samhällsfrågor – men inte nödvändigtvis *meaning-making* – en mer normativ, etiskt grundad uppfattning om hur samhällsordningen bör vara, och som är särskilt framträdande i samhällskunskapsämnet. Sandahl argumenterar för att denna, meningsskapande, sida av samhällskunskapsundervisning behöver ha elevers livsvärldsfrågor som såväl utgångspunkt som slutpunkt.

Samhällskunskapens kraftfulla kunskaper kan sägas tillhöra den dimension av medborgarbildning som Biesta benämner kvalifikation. I relation till ett ämnesinnehåll som kritiskt granskande analys av rättvisefrågor är det av särskilt intresse hur den kvalificerande dimensionen kan länkas till elevernas livsvärld och därigenom till subjektifikation och socialisation. I undervisning kring rättvisefrågor menar jag att det antagligen inte räcker med en beskrivande och normerande undervisning, som till exempel berättar hur lagar, skattesystem, rättsprocesser och fördelningssystem ser ut och fungerar idag, och vilka rättsliga värderingar som bör gälla enligt rådande samhälleliga normer. Det är rimligt att anta att det även behövs undervisning som ger utrymme för en subjektifikation som samtidigt vilar på kvalifikation genom ämnesdisciplinära redskap i samhällskunskapen.

Politiskt omdöme i medborgarbildning

Inom den tyska politische bildung-traditionen fokuseras kvalifikationsdimensionen av medborgarbildning genom de olika kunskapsformerna *polity* (politikens former och regler), *politics* (politikens skeenden, strategier och handlingar) och *policy* (politikens innehåll, idéer och mål) (Wall, 2011, s. 65.). Peter Wall noterar att i undervisningen om EU i svensk samhällskunskap läggs stor vikt på polity och viss på politics men lite på policy, och han menar att en större tonvikt på framförallt policy men även politics krävs. Medan deltagande i det politiska livet kräver kunskap om politikens former och regler (polity) är kunskap om politikens innehåll, idéer och mål (policy) än mer nödvändigt, eftersom genomdrivandet av viss policy är själva motivet för politikdeltagande. I politische bildung ses det även som eftersträvansvärt att elever utvecklar *Politische Urteilsbildung*, vilket kan översättas med politiskt omdöme, inom samhällsrelaterade frågor (Manzel, 2016). Detta begrepp kan kopplas till Biestas subjektifikationsdimension, då politiskt omdöme som idé relaterar till det mål som tysk medborgarbildning sedan efterkrigstiden haft att utveckla kritiskt tänkande medborgare med förmåga att själva ta ställning i politiska frågor. Ett sådant kritiskt omdöme avser inte ett ställningstagande som enbart inkluderar egna åsikter, utan hänger ihop med medborgerligt deltagande och bygger på att (politiska) värderingar sammanvägs med logisk argumentation och domänspecifik kunskap (Manzel & Weiβeno, 2016, citerat i Manzel, 2016). Därmed förenar detta mål Biestas dimensioner av medborgarbildning.

I en svensk samhällskunskapsdidaktisk kontext har Politische Bildung lyfts fram bland annat av Sara Blanck och Hans Lödén (2017). Med stöd i vad de

menar är en undertext i politische bildung-traditionen, och i Goul Andersens (2002) empowerment-begrepp, argumenterar de för att en realistisk målsättning för samhällskunskapens medborgarbildande uppdrag är medborgare som motsvarar Amnås handlingsförberedde medborgare eller Detjens reflekterande åskådare. Blanck och Lödén (2017) gestaltar samhällskunskapsämnet som ett ämne för att rusta handlingsförberedda medborgare genom att samhället analyseras med hjälp av redskap från olika ämnesdiscipliner, som statsvetenskap, sociologi, nationalekonomi och rättsvetenskap.

Samhällsfrågor som ämnets innehållsliga utgångspunkt

Den andra frågan som problemställningen genererar berör vad samhällskunskapens innehåll består i. Att ämnet syftar till medborgarbildning är en utgångspunkt för att förstå ur vilket samhälleligt behov ämnet uppstår. Det kan kompletteras med ett annat perspektiv som lyfter fram ett centralt begrepp i kursplaner och ämnesplaner för samhällskunskap, nämligen *samhällsfrågor*. Göran Morén och Sara Irisdotter Aldemyr (2015) visar genom en diskursanalys av ämnesplaner i samhällskunskap för gymnasiet hur innebörden av begreppet samhällsfrågor utvecklats, från att ha varit en faktaorienterad del av ämnets innehåll till att från läroplansreformen 1988 få en roll som utgångspunkt eller organiserande princip för ett elevaktivt, frågeorienterat och ämnesintegrerade arbetssätt. Det senaste decenniet har dock samhällsfrågornas roll som organiserande princip tonats ned till förmån för ett större fokus på faktakunskaper (Andersson, 2012; Morén, 2017a; Morén & Irisdotter Aldemyr, 2015).

I en översikt över svensk forskning som bidragit till samhällskunskapsdidaktik framhåller Kristiansson (2015) att begreppet 'samhälle' sällan satts i centrum för forskning kring samhällskunskapsämnet och kring undervisning i samhällskunskap. Formandet av den demokratiska medborgaren är istället i fokus för de flesta av de studier som tas upp i översikter över tidigare samhällskunskapsdidaktisk forskning (Johnsson Harrie, 2011; Olsson, 2011; Olsson, 2016). I princip all forskning innan 2011 har bedrivits inom fält med andra forskningsintressen än de renodlat samhällskunskapsdidaktiska, främst pedagogik och statsvetenskap (Kristiansson, 2015). Både Kristiansson och Anders Broman (2015) föreslår att samhällsbegreppet kan fungera didaktiskt samlande för ämnet, och överbrygga den splittring mellan olika akademiska disciplinära bakgrunder som ofta framhålls som ett problem i beskrivningar av samhällskunskap (Broman, 2009; Bronäs & Selander, 2002; Schüllerqvist & Karlsson, 2015; Vernersson, 1999).

Det saknas i stort sett empiriska studier av hur samhällsfrågor och samhällsproblem används i undervisningen. Ett undantag är Olssons (2016) djupgående studie av fyra erfarna gymnasielärares undervisning, där nyheter utgör ett viktigt inslag. I Olssons undersökning framgår att nyheter kan utgöra en

grund för olika sätt att undervisa och användas för att utveckla olika förmågor och kunskaper hos eleverna. Studier av innehållet i läromedel (Bronäs, 2000, Wicke, 2019) pekar mot att samhällskunskap idag reproducerar, snarare än kritiskt värderar och förändrar, rådande strukturer. Wicke (2019) har analyserat hur tio läromedel i samhällskunskap för gymnasiet, utgivna direkt efter att den senaste läroplanen trädde i kraft, beskriver demokrati. Han menar att läromedlen framställer det rådande liberala demokratiska systemet som självklart och som att det på ett autonomt och teleologiskt sätt upprätthåller en väl fungerande demokrati utan medborgares medverkan. Wicke tolkar läromedlen som att de varnar för kritiserande av det rådande systemet genom till exempel civil olydnad eller direkt demokrati (Wicke, 2019, s. 86, 117), och uppmanar eleverna att upprätthålla, försvara och bevara systemet. Liknande tendenser visar sig i demokratisynen hos lärarstudenter i samhällskunskap (Bernmark-Ottosson, 2005) och i en konserverande undervisningspraktik (Lindmark, 2013; Odenstad, 2010; Wikman, 2003).

Hanterande av komplexa samhällsfrågor som ämnesinnehåll

Komplexa samhällsfrågor om till exempel migration, demokrati eller samhällsekonomi behöver ofta förenklas i undervisningen (Arfwedson, 1998). Arfwedson framhåller att lärare behöver välja ut det mest väsentliga i ett kunskapsinnehåll och sortera bort en rad komplicerande kontextuella faktorer. Detta kan till exempel ske genom att läraren lyfter ut de aspekter som hen uppfattar att elever berörs av och känner igen ur en större samhällsfråga, och behandlar dessa separat, eller genom användande av metaforiska, vardagsnära exempel för att illustrera komplexa samhällsfrågor. Arfwedson benämner detta didaktisk reduktion. Undervisning i samhällskunskap är i stor utsträckning strukturerad utifrån vad som i läromedel och av lärare beskrivs som ämnets olika innehållsområden (Olsson, 2016). Kunskaper från dessa innehållsområden benämns här *kontextuella kunskaper* i samhällskunskap. Dessa kunskaper begreppsliggörs som sakbegrepp, där en vedertagen definition finns inom ämnet, som till exempel ’stat’, ’konsument’ eller ’asyl’, och processbegrepp som beskriver samhällskunskapens centrala processer och idéer, som ’globalisering’, ’migration’, ’revolution’, ’hållbar utveckling’ eller ’opinionsbildning’. Kontextuell kunskap kan även bestå av hela teoretiska förklaringsmodeller eller perspektiv, som ’neoliberalism’, ’patriarkala strukturer’ eller ’den sociala ansvarsideologin’. Ett för samhällskunskapen särskilt intressant fall av innehållsbegrepp är begrepp som betecknas som *essentiellt omtvistade* (Gallie, 1956; Ruben, 2010; jfr Tväråna, 2014b).

Rättvisa – ett essentiellt omtvistat begrepp

Rättvisa är ett exempel på ett begrepp eller en idé vars innebörd är omöjlig att avgränsa, och som därför kan beskrivas som essentiellt omtvistat (*essentially*

contested concept) (Gallie, 1956; Ruben, 2010). Essentiellt omtvistade begrepp ger oss möjlighet att anta olika perspektiv och att granska antaganden för våra egna och andras ståndpunkter. Eftersom kampen om värderingar och idéer utgör en stor del av det som är centralt i samhällskunskapen blir essentiellt omtvistade begrepp som rättvisa viktiga i ämnet.

Inom politisk filosofi och statsvetenskap är olika rättviseprinciper en återkommande utgångspunkt för att dra skiljelinjer mellan ideologiska synsätt (Lippl, 1999; Schmidtz, 2006). Schmidtz lyfter fyra principer som grundläggande för rättvisebegreppet. Den första är att folk har rätt att behandlas likadant som andra (*principle of equality*), till exempel genom att få lika förutsättningar eller genom att få lika lön för lika arbete och lika straff för lika brott. Den andra innebär att folk har rätt till det som de förtjänar (*principle of desert*) och den tredje att folk har rättigheter i relation till vad de gjort för andra (*principle of reciprocity*). Den sista går ut på att folk har rätt till det som de behöver (*principle of need*). Dessa principer är alla viktiga men i hög grad motstridiga. Schmidtz beskrivning av rättvisa överensstämmer med synen på rättvisa som ett begrepp vars slutgiltiga innebörd är omöjlig att avgränsa, och som därför kan beskrivas som essentiellt omtvistat.

Essentiellt omtvistade begrepp är oftast abstrakta, kvalitativa och värderande (Gallie, 1956; Ruben, 2010). Det handlar inte om frågor som det finns åsiktsmotsättningar kring i allmänhet, som det till exempel kan göra kring EU, invandring eller homosexualitet. Det essentiellt omtvistade hos ett begrepp handlar inte heller om rent språkliga egenskaper, som att samma ord kan ha olika lexikaliska betydelser. Istället handlar det om särskilda begrepps roll i olika diskurser. Det är begrepp vars mening, snarare än värde, blir olika beroende på vilka grundantaganden, eller premisser, den som använder begreppet utgår ifrån. De olika tolkningarna kan inte sammanföras som olika aspekter av en helhet utan är motstridiga. Gallie lanserar sju punkter som avgör huruvida ett begrepp kan betraktas som essentiellt omtvistat:

I. begreppet är uppskattande – det signalerar något slags värderad egenskap
II. begreppet har en inre komplexitet
III. begreppet är möjligt att beskriva på olika sätt – det har ett flertal inre aspekter vilka fokuseras i olika grad av olika uttolkare
IV. begreppet är öppet – dess innebörd utvecklas och omförhandlas inom dess användningsområde
V. begreppet erkänns ömsesidigt av motstående parter som omtvistat
VI. begreppet har ett ursprungligt ’exempel’ som förankrar dess idé
VII. begreppet utvecklas genom framåtskridande tävlan mot större konceptuell samstämmighet

(Gallie, 1956, s. 171–172).

En lång debatt har förts kring uttolkandet av Gallies kriterier, och särskilt punkt VII betraktas oftare som möjlig än som nödvändig (Collier, Hidalgo & Maciuceanu, 2006). Punkt VI är mest omstridd men verkar kunna uttolkas som en eller flera förekomster av en specifik företeelse vilka begreppet strävar att definiera. Exempel på essentiellt omtvistade begrepp är 'konst', 'kunskap', 'demokrati' och 'jämlikhet' (Ruben, 2010).

Exempel på några rättviseprinciper

'Rättvisa' är i svenskan ett vardagsord med glidande betydelse, och kan i engelskspråkig litteratur motsvaras av *fairness* eller *justice*. På engelska skiljer man även på *justice* och *social justice*. Den senare termen definieras ofta normativt, som motsats till meritokrati och synonymt med likhet. Engelskans *fair* anknyter på många sätt mer till svenskans användning av 'rättvist' som vardagligt begrepp, medan *justice* har en mer formell och juridisk konnotation. I samhällskunskapsundervisning är rättviseprinciper som tidigare nämnts intressanta eftersom de utgör en grund i politiska ideologier, som till exempel den principiella diskussion om distributiv rättvisa som också sammanfaller med en ideologisk skiljelinje mellan liberalism och libertarianism. De rättviseprinciper som tas upp i läromedel i samhällskunskap begränsar sig oftast till att omfatta de tre klassiska fördelningsprinciperna likhet, merit och behov. Även inom juridiken spelar rättviseprinciper en stor roll.[8] I projektets studier behandlas *distributiva* rättviseprinciper, det vill säga principer för rättvis fördelning av resurser i samhället, och *retributiva* rättviseprinciper, det vill säga principer för vedergällning eller kompensation för begångna oförrätter.

Det normativa rättvisebegreppet

Den form av rättvisa som Westheimer och Kahne (2004) avser med sitt rättviseorienterade medborgarskap är inte detsamma som de distributiva och retributiva rättviseprinciper som nämnts ovan. De beskriver istället en medborgare

[8] Svensk straffrättslig praxis och lagstiftning bygger till exempel till stor del på de preventiva rättviseprinciperna individualprevention och allmänprevention (Jareborg & Zila, 2017), men uppvisar även drag av en retributiv princip, framförallt i ett historiskt perspektiv samt i relation till idén om ett allmänt rättsmedvetande, samt av en reparativ princip. Preventiva principer handlar om påföljdens nytta för att skydda samhället (samhällsprevention) respektive individen (individprevention) från vidare brottslighet, och är således framåtsyftande och förebyggande. Den reparativa principen utgår från påföljdens nytta för att samhället och individen ska kunna gå vidare efter brottet, och är också framåtsyftande, genom att vara återuppbyggande (Crocker, 2016). Retributiva principer handlar om vissa moraliska värderingar som viktigare än påföljdens effekt på individen och är således bakåtsyftande. Exempel på retributiva principer är vedergällningsprincipen (eller talionprincipen) som handlar om offrets rätt till proportionerlig hämnd för begångna oförrätter (Fish, 2008) och återfinns i äldre lagstiftning som 'öga för öga, tand för tand' och förlåtelseprincipen som istället vilar på värderingen om att 'vända andra kinden till'.

som strävar mot social justice förstått som ett normativt värde. I likhet med Nussbaum (2001, 2015) förutsätter Westheimer och Kahne vissa förhållanden som mer rättvisa än andra (jämlikhet, grundläggande demokratiska rättigheter, tolerans för mångfald och så vidare). Det rättviseorienterade medborgarskapet handlar om att kunna analysera sociala, ekonomiska och politiska strukturer för att kunna agera för en samhällelig utveckling i riktning mot sådana värderingar.

Nussbaum (2015) argumenterar på teoretisk grund för nödvändigheten av att ta hänsyn till affektioners (känslomässiga aspekters) roll för olika rättviseperspektiv (Krause, 2014). Nussbaum menar att även om samhället behöver grundas på rättviseprinciper som fastställs konstitutionellt, så krävs medborgare som omfattar dessa principer på ett emotionellt plan för att samhället ska fungera som avsett. Nussbaum (2015) diskuterar framförallt vilken roll politiker har för att hos medborgarna kultivera känslor som främjar önskvärda perspektiv på rättvisa, genom bland annat utbildning men även genom konst. Det i Nussbaums argumentation som framförallt är av intresse i detta projekt är uppmärksammandet av känslomässiga aspekters roll i anslutandet till en rättviseprincip, särskilt då denna betraktas som baserad på värderingar.

Forskning om kritiskt tänkande i samhällskunskap

En tredje fråga som härrör ur projektets problemställning handlar om vad kritiskt tänkande i samhällskunskap är. Kritiskt tänkande betraktas allmänt som en central förmåga för samhällskunskapsämnet (Case, 2005; Karabulut, 2012, 2015; Lindmark, 2013; Vernersson, 1999). Det finns en begränsad svensk forskning på området (Hjort, 2014; Larsson, 2013; Tväråna, 2014b) men omfattande anglosaxisk forskning om *critical thinking* på social studies-området. Ett flertal oklart avgränsade begrepp (som att analysera, resonera, dra slutsatser, värdera ståndpunkter och källor, argumentera, reflektera, kritiskt granska eller se något ur olika perspektiv) används i den svenska läroplanen för att beskriva det sätt att tänka och resonera som ses som specifikt för samhällskunskap. Mångfalden av begrepp känns igen i diskussionen om innebörden av kritiskt tänkande som förts inom forskningsfältet critical thinking (Davies, 2013; Facione, 1992/2011; Moore, 2011). Daniel Willingham (2008) beskriver till exempel kritiskt tänkande som någon av aktiviteterna resonerande, bedömande och beslut, eller problemlösande, utförda på ett kritiskt sätt, det vill säga på ett sätt som utmärks av effektivitet, nyskapande och självständighet.

Det har förekommit en mängd försök att empiriskt undersöka och teoretiskt definiera innebörden av kritiskt tänkande. John Dewey (1910) beskrev kritiskt tänkande som ”aktivt, uthålligt och noggrant övervägande av varje föreställning eller antaget slag av kunskap i ljuset av de grunder som stödjer detta och de vidare slutsatser till vilka det leder” (kap 1 §4, min översättning). En av de

mest välkända definitionerna skapades under 1980-talet av American Philosophical Association (Facione, 1990), och beskrivs i APA Delphi-rapporten. I Delphi-projektet utvecklades en gemensam definition av 46 experter på kritiskt tänkande, framförallt med bakgrund inom filosofi, utbildning och samhällsvetenskaper. Såväl denna rapport som senare jämförelser av hur kritiskt tänkande har operationaliserats visar en överväldigande konsensus av att inkludera tolkning, analys, bedömning och att dra slutsatser som huvuddrag (Facione, 1990; Tsui, 1998). Mer sällan, men ändå i en majoritet av de definitioner som beskrivs i rapporten, inkluderas även självreglerat omdöme, och kritiskt tänkande beskrivs som en praktik inriktad på att avgöra vad man bör tro eller göra (Ennis, 1996; Facione, 1992/2011; Paul, 1992). Därmed inkluderar kritiskt tänkande förmåga till argumentation, det vill säga ”resonerande om argument mot och för, fördelar och nackdelar med, samt orsaker till och konsekvenser av olika perspektiv” (Mason & Scirica, 2006, s. 492, min översättning), men även förmåga till bedömning och ställningstagande.

Angela Bermudez (2014) identifierar fyra distinkta teoretiska kritiskt tänkande-traditioner som alla fokuserar olika dimensioner av begreppet och som framhåller olika motiv för att utveckla kritiskt tänkande hos elever och samhällsmedborgare. Den första traditionen, *critical thinking movement,* rör metakognitiv bedömning av såväl egna som andras argumentation och resonemang. Hit hör de flesta av definitionerna som diskuterats ovan. Denna tradition kan i viss mån kontrasteras mot den kritiska tradition som omfattar sociologi, marxism, strukturalism och feministisk kritik, och som bärs upp av teoretiker som Pierre Bourdieu, Michel Foucault och Julia Kristeva. Här avses med kritiskt tänkande snarare ett fokus på undvikande av sociala orättvisor och ifrågasättande av rådande maktordningar. Bermudez (2014) kallar den traditionen för *critical pedagogy*, och beskriver den som att den rör sig kring dekonstruktion av maktrelationer och sociala strukturer samt syftar till frigörelse och samhällelig transformation. Critical pedagogy har kritiserats för att inte i tillräcklig omfattning betona betydelsen av att skilja mellan fakta och värderingar (ten Dam & Volman, 2004). Den empiriska forskningen, som är starkare inom critical thinking movement, har kritiserats för det motsatta, nämligen att likställa kritiskt tänkande med kunskaper på kognitivt högre nivå och bortse från aspekten av kritiskt tänkande som en förmåga till kritiskt deltagande i samhället (Bermudez, 2014).

Utöver dessa traditioner nämner Bermudez även *history education* och *moral education.* History education behandlar källkritik och kontextualiserade förklaringar utifrån en eller flera förklaringsfaktorer, och använder begreppet historiskt tänkande snarare än kritiskt tänkande. Moral education handlar om att göra självständiga bedömningar utifrån flera perspektiv, syftande till rättfärdigt handlande. Bermudez (2014) understryker att de olika teoretiska traditionerna kan förenas i ett kritiskt undersökande av komplexa samhällsfrågor. Kritiskt tänkande som det används i studierna i detta projekt härrör framförallt ur den förstnämnda traditionen, men bör även förstås i ljuset av de övriga.

Ett resonerande sammanflätat med sakkunskap

Trots att de definitioner av kritiskt tänkande som tas upp i Delphi-rapporten (Facione, 1990) till stor del överensstämmer mellan olika vetenskapliga discipliner har många forskare ifrågasatt tanken att kritiskt tänkande kan undervisas och läras som en generisk förmåga. De generella definitionerna beskriver ofta denna mycket breda förmåga genom uppräknande av ett antal olika processer eller förmågor och färdigheter. Dessa brukar innefatta perspektivtagande (att se att det finns fler än ett sätt att se på saken), analys (att se de underliggande argumenten och antagandena hos olika perspektiv), slutledningsförmåga (att induktivt eller deduktivt kunna utesluta ohållbara argumentationskedjor och erkänna de hållbara), argumentation, informationshantering och så vidare. Beskrivningar som gjorts av kritiskt tänkande i svensk samhällskunskap uppvisar vissa likheter med ett sådant generiskt förmågeperspektiv på så sätt att kritiskt tänkande ofta definieras som en rad förmågor. Kristoffer Larsson (2013) beskriver till exempel kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap som informationshantering, analysförmåga (bestående av kausalt tänkande, sambandsförmåga, jämförelseförmåga, perspektivväxlingsförmåga, problematiseringsförmåga och omdömesförmåga) samt presentationsförmåga. Larsson menar att dessa förmågor i sig varken är ensidigt ämnesspecifika eller generella.

Tendensen att inom pedagogik och didaktik använda en mångfald av begrepp för kritiskt tänkande, vilka verkar avgränsa distinkt skilda mentala processer, har ifrågasatts (Bailin, Case, Coombs & Daniels, 1999; Willingham, 2008). Kritikerna menar att man snarare bör se alla dessa förmågor som aspekter av ett och samma övergripande sätt att tänka inom ett visst ämne. Detta eftersom det kritiska tänkandet alltid är kontextuellt och sammantvinnat med disciplinära praktiker och förståelse av det specifika ämnesinnehåll som behandlas (Case, 2007; Moore, 2011; Young & Muller, 2013). I anglosaxisk utbildningsdebatt pågår en diskussion om huruvida kritiskt tänkande bör betraktas primärt som en generisk förmåga som understödjer ämnesdiskurser (Davies, 2013), eller som ett samlingsnamn för en rad ämnesspecifika förmågor och praktiker (Moore, 2011). Ett flertal omfattande undervisningsprogram för utvecklande av förmåga till kritiskt tänkande, som ofta fokuserat på metastrategier, har prövats empiriskt, men haft liten framgång för utvecklandet av en generell analysförmåga (Willingham, 2008). I flera studier hävdas att förmågan till kritiskt resonerande och problemlösande i hög grad inte förefaller gå att transferera mellan olika ämnesområden. Resultat från en svensk ämnesövergripande studie bekräftar att kritiskt tänkande i hög grad är ämnesspecifikt och därför bör etableras och övas i respektive ämne (Nygren, Haglund, Samuelsson, af Geijerstam & Prytz, 2018).

Olika kunskapstraditioner har olika sätt att tolka och hantera samma fenomen (Eisner, 1996). I anläggandet av ett samhällskunskapsdidaktiskt perspektiv på kritiskt tänkande menar jag att det typiska för samhällskunskapen är just

det politiska perspektivet – kampen om tolkningen av normativa begrepp, och bedömningen i syfte att uppnå en önskvärd lösning på samhällsproblem. Utgångspunkten i föreliggande projekt är den grundläggande definition som ofta används som referens inom critical thinking-forskning, nämligen "critical thinking is reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do" (Ennis, 1996, s. 166), där ett element av granskande prövning av premisser framgår tydligt. Denna bedömande aspekt av kritiskt tänkande anknyter till de kunskapsanspråk som är utmärkande för samhällskunskap.

Kritisk analys som del av samhällsanalytiskt tänkande

Även om de ämnesdidaktiska inslagen i ämneslärarutbildningen i samhällskunskap ökat sedan den senaste lärarutbildningsreformen i Sverige (Johansson, 2017) saknar svensk samhällskunskapsdidaktik en utvecklad begreppsapparat som skulle kunna underlätta för lärare att omsätta ämnets syfte i undervisning och bedömning. Löfström (2014) och Sandahl (2014) har påpekat att samhällskunskapen saknar dynamiska begrepp som kan utgöra en grund i lärarutbildning och för att inom samhällskunskapsdidaktik utveckla och legitimera ämnet. Termerna samhälle och *samhällsanalytiskt tänkande* har föreslagits som dynamiska begrepp för ett sätt att tänka specifikt inom samhällskunskap (Blanck & Lödén, 2017; Schüllerqvist & Karlsson, 2015). Innebörden av ett sådant ämnesspecifikt tänkande är fortfarande empiriskt outforskat och teoretiskt svagt utvecklat. Ett sätt att begreppsligt hantera olika aspekter av det som Bengt Schüllerqvist och Stefan Karlsson benämner samhällsanalytiskt resonerande är Sandahls (2015b) samhällsvetenskapliga tankeredskap. Dessa består av ett antal didaktiska begrepp för de redskap lärare nämner att elever använder sig av vid samhällsvetenskaplig analys (perspektivtagande, kausalitet, belägg och slutledning, abstraktion, jämförande och värdering). Ett annat sätt att hantera innebörden av samhällsanalytiskt resonerande är den modell för samhällskunskap som Blanck och Lödén presenterar (2017). I modellen är begreppet samhälle centralt och omges dels av samhällsanalytiskt tänkande, vilket vilar på de olika akademiska discipliner som är knutna till ämnet, och dels av samhällsengagemang. Författarna kopplar samhällsengagemang till de tidigare nämnda medborgartyper som beskrivs av Amnå (2008) respektive Detjen (2000) och menar att Detjens kategori reflekterande åskådare motsvarar en realistisk nivå av samhällsengagemang att ha som mål för samhällskunskapsämnet (Blanck & Lödén, 2017, s. 34).

Ett begrepp som har beröringspunkter med samhällsengagemang är *samhällsmedvetande* eller *civic consciousness* (Sandahl, 2015a, 2015b). Civic consciousness omfattar inte enbart kunskap och medvetenhet om eller förtrogenhet med samhällskunskapens ämnesspecifika förmågor utan även personligt meningsskapande, vilket gör det bredare än ren samhällskunskapslitteracitet (Sandahl, 2015b). Sandahl föreslår samhällsmedvetande som en parallell

till historiemedvetande i form av en ”bredare medvetenhet om socialt och politiskt ansvar [som] innehåller inslag av förnuft, självreflektion och deltagande kring politiska, sociala och ekonomiska frågor” (2015b, s. 71; jfr Sandahl, 2015a). En liknande beskrivning av det bildningsmässiga syftet med ämnet finner Christensen (2011) i vad han menar är en senmodern ämnesbeskrivning i kursplanen för den danska obligatoriska gymnasiekursen. Där syftar samhällskunskapsämnet till att ”förbinda samhällsvetenskaplig kunskap med samhällelig utveckling och egna handlingsmöjligheter i kombination med självständighet och självstyre och normativ reflektion” (s. 23, min översättning). Inom statsvetenskap har John Zaller (1992, jfr Goren, 2012) med *political awareness* avsett en medvetenhet om egna politiska preferenser, kopplat till i vilken utsträckning medborgare förstår innebörden av de politiska alternativ som erbjuds. Begreppet är omdiskuterat framförallt i relation till politische bildung-begreppen *Politikbewusstsein* (politikmedvetande) (Lange, 2006, 2007) och *Burgerbewusstsein* (medborgarmedvetande) (Lange, 2008). Dirk Lange inkluderar i bägge dessa begrepp förmåga till kritiskt tänkande men även en önskan och en förmåga att delta i samhället (Buergler & Hodel, 2010; Onken & Lange, 2014). Innebörden av ett eventuellt samhällsmedvetandebegrepp återstår ännu att specificera didaktiskt.

Kritiskt omdöme i värdefrågor

I inledningen nämndes att jag i detta projekt definierar kritiskt omdöme som den aspekt av samhällsanalytiskt tänkande som består i förmågan att göra goda bedömningar. Att ha ett väl utvecklat omdöme om något hänger ihop med förmågan att värdera – ett väl utvecklat omdöme innebär att du kan göra välgrundade bedömningar, dels utifrån relevanta sakkunskaper men även utifrån de värderingar du har och håller för sanna. Immanuel Kant (1778/2004) beskriver omdömeskraften som en medfödd förmåga hos människan att förbinda enskilda fall med generella regler. Senare utvecklade Ludwig Wittgenstein beskrivningen av omdömet från något medfött till en insocialisering i kulturella praktiker (Hammarén, 2009).[9] Jonna Bornemark (2018) skriver om omdöme som en förmåga att utifrån en väl utvecklad ”sensibilitet för kvalitet” (s. 72) inom ett aktuellt område kunna avgöra vad som är ett kvalificerat handlande i nya situationer, utan tillgång till en tydligt formulerad och i alla lägen generaliserbar kunskap. Genom att utgå från generaliseringar av erfarenheter från tidigare situationer, och med ett förhållningssätt präglat av förmågan att

[9] Med insocialisering i kulturella praktiker avses inte detsamma som med Biestas socialisationsdimension av medborgarbildning. Wittgenstein (1953/1992) förskjuter omdömet i riktning mot ett deltagande i befintliga sociala praktiker (språkspel) i enlighet med de regler och villkor (praxis) som styr dessa, till skillnad från den individuella (medfödda) rationalitet som präglar Kants omdömeskraft. Biestas socialisationsdimension berör, som jag tolkar den, i större utsträckning sociala värderingar.

uppfatta enskildheters unika kvaliteter, utvecklar den erfarne praktikern ett omdöme inom sitt område. Denna omdömeskunskap består till stor del av icke formulerad, tyst kunskap (Polanyi, 1996/2009; Ryle, 1963; Schön, 1983) och beskrivs ofta genom flera partikulära exempel.[10]

Ett kritiskt omdöme i samhälleliga frågor jämfördes ovan med det politiska omdöme som politische bildung syftar till. Som omdömesförmågan formuleras i detta projekt är den öppen och obestämd. Den vilar på kvalificerade kontextuella kunskaper om samhället och om olika samhällsvetenskapliga teoretiska och begreppsliga verktyg, samt på kännedom om de tanketraditioner som förekommer inom de disciplinära fält som informerar samhällskunskapen. Men omdömesförmågan är villkorad av en subjektifierande diskussion där den slutgiltiga bedömningen av ett argument, ett antagande eller ett värde inte är på förhand given, utan föremål för subjektets val. Detta val utgör en handling, och skapar hos den handlande den agens som utmärker subjektet.

Forskning om hur elever lär sig samhällskunskap

En fjärde fråga som problemställningen för projektet leder till är frågan om hur elever lär sig samhällskunskap. Som tidigare nämnts förefaller det råda en viss konsensus kring samhällskunskapens syfte, såväl bland lärare som i styrdokumenten, som att fostra aktivt deltagande demokratiska medborgare. Trots detta är det oklart i vilken utsträckning undervisning i samhällskunskap alls kan påverka elevers demokratiska förmågor. En samlad bild av undervisningens betydelse för elevers medborgarbildning saknas. Själva begreppet medborgarbildning är omtvistat och mäts på olika sätt, och den forskning som undersökt hur undervisning påverkar medborgarbildning har haft olika fokus.

Sociala och kulturella erfarenheter

Internationellt finns flera studier av de processer som pågår i undervisning inom social studies och av möjliga förklaringar till elevers skiftande medborgarbildningsprocesser. Elevers kunskaper om politik och färdigheter i politisk analys följer samma mönster som skolresultat i många andra ämnen, nämligen att elevers socioekonomiska bakgrund och föräldrars utbildningsbakgrund spelar stor roll (Schulz m.fl., 2010; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Sammantaget kommer en stor del av forskningen kring relationen mellan elevers sociala bakgrund och deras föreställningar fram till att

[10] 'Tacit knowledge' översätts i detta sammanhang ofta som tyst kunskap men en tydligare översättning vore kanske underförstådd kunskap. Michael Polanyi (1996/2009) beskriver detta som en relation mellan de delar i vårt kunnande som vi fokuserar, och de delar som vi erfar sinnligt (det vill säga kroppsligt). På detta vis rymmer kunskap både teoretiska och praktiska dimensioner, och handlande och tänkande är sammanflätat (Ryle, 1963; Schön, 1983).

elevers förståelse av och kunskap om samhälleliga begrepp och idéer i stor utsträckning kan förklaras av deras erfarenheter och kulturella identitet (Barton & Avery, 2016; Morimoto, 2013). Elever i olika nationella skolsystem förefaller till exempel prioritera olika slags medborgerliga dygder. I den omfattande studie (ICCS) av 14-åringar i 38 länder som genomfördes 2009 av IEA, prioriterade elever från nordiska skolsystem värden som social rättvisa och jämlikhet (*social justice values)*. Samtidigt uppvisade de goda medborgerliga kunskaper och färdigheter (*citizenship knowledge and skills*) (Schulz m.fl., 2010). Elever från länder som beskrivs ha mer konservativt inriktade skolsystem och samhällssystem, som Italien och Grekland, värderade medborgerliga dygder (*citizenship values*) och aktivt medborgerligt samhällsdeltagande (*participatory attitudes*) högre (Schulz m.fl., 2010). Detsamma gällde vissa tidigare kommunistländer. En möjlig förklaring till denna skillnad är att lärarna i de nordiska länderna i hög grad uppger sig prioritera utvecklandet av elevers kritiska och självständiga tänkande, i kontrast till italienska lärares prioriterande av medborgerligt ansvar (Hoskins, Saisana & Villalba, 2015). Å andra sidan verkar inte elevers attityd till politiskt engagemang i 14-årsåldern korrespondera med den faktiska politiska aktivitet som de uppvisar i åldern 17–25 (Amnå & Zetterberg, 2010). I mätningar av ungas senare politiska deltagande uppvisar ungdomar från de nordiska länderna betydligt högre nivåer av politiskt engagemang än unga från sydeuropeiska länder (Amnå & Zetterberg, 2010).

Flera statsvetenskapliga studier konstaterar låg effekt av undervisning på elevers förhållningssätt till och kunskaper inom demokrati (Almgren, 2006; Broman, 2009; Ekman, 2007). Resultaten stöds av undersökningar som visat att ungas politiska deltagande till största delen påverkas av faktorer utanför skolan (Amnå & Zetterberg, 2010; Amnå, Ekström & Stattin, 2016; Ekman, 2013). En anledning till detta kan dock vara att dessa undersökningar ofta utgår från snävt definierade ramar för vad som räknas som en demokratisk medborgare. Den bild av vad det innebär att vara en demokratisk medborgare som tecknas genom frågorna som ställs i ICCS är enligt Olson (2012a) präglade av ett traditionellt liberalt, autonomt medborgarideal som prioriterar deltagande i det publika politiska livet framför demokratiskt kollektivistiska engagemang i mer privata sammanhang (Olson, 2012b). Det lämnar begränsat utrymme för en förståelse av hur elevernas livsvärld kan förändras av undervisningen (Sandahl, 2015b). Händelser och frågor som diskuterades i skolan rapporteras av ungdomar som möjliga utlösande händelser för ett ökande politiskt intresse (Amnå, Ekström & Stattin, 2016; Ekman, 2013, s. 30).

Kognitiv mognad eller vidgade erfarenheter?

Ett underliggande antagande i flertalet studier som undersöker elevers föreställningar om och förståelse av de ämnesdisciplinära begreppen i samhällsorienterande ämnen, är synen på ett vuxet och ämnesdisciplinärt tänkande som

mer korrekt och avancerat än elevers spontana tänkande. Detta antagande är även en utgångspunkt för utbildningsväsendet i stort – en av avsikterna med utbildning är att stödja elevers utveckling i denna riktning. Frågan om vad skillnaderna mellan vuxnas och barns tänkande och kunnande inom ett ämnesområde beror på är dock debatterad. Tidig forskning om elevers tänkande inom samhällsorienterande ämnen har beskrivit barns kognitiva utveckling i relation till biologistiska uttolkningar av Jean Piagets teorier om kognitiva utvecklingsstadier, och i hög utsträckning med resultat som stödjer dessa (Avery, 1988). Fram till sent 1980-tal gav forskningen en bild av att elever med stigande ålder förflyttar sig från att anlägga ett individualistiskt till ett samhälleligt perspektiv, och från att ha ett nutidsperspektiv på konsekvenser till att ha ett mer långsiktigt perspektiv, samt från intuitiva till principgrundade resonemang (Avery, 1988). På 1970-talet ändrade forskningen om elevers tänkande inom samhällsorienterande ämnen riktning, till att framhålla betydelsen av faktorer som social och kulturell bakgrund, olika utbildningsprogram och klassrumsklimat, för skillnader i elevers förståelse av samhällsfrågor och relaterade begrepp (Ehman, 1980).

Senare forskning som undersökt elevers förståelse av samhällsrelaterade begrepp och idéer har ifrågasatt den tidigare dominerande bilden av att elevers begreppsförståelse utvecklas med åldern i en viss riktning (Barton & Avery, 2016).[11] I flera studier konstateras att elever kan utveckla samhällelig förståelse (*societal understanding*) i tidig ålder, och att denna utvecklas över tid och påverkas av faktorer såväl inom som utanför skolan (Barton & Avery, 2016). Till exempel kan elever så tidigt som i första årskursen delta aktivt i meningsfulla politiska diskussioner (Silva & Langhout, 2011) och elever i fjärde årskursen kan diskutera komplexa domstolsmål (Beck, 2003). Studier av elevers sätt att erfara samhälleliga begrepp och idéer inom områden som ekonomi (Webley, 2005), moraliskt tänkande (Helwig & Turiel, 2011), offentligt beslutsfattande och lagstiftande (Avery, 1988) och geografi, politik och styrelseskick (Brophy & Alleman, 2005) visar att även yngre elever kan ha välutvecklade idéer om samhällsföreteelser och förmåga att resonera om samhällsfrågor ”på mer sofistikerade sätt än vad många utbildare förväntar sig” (Barton & Avery, 2016, s. 989, min översättning).

Dessa resultat innebär inte att det inte skulle finnas påtagliga och viktiga skillnader mellan elevers kunskaper i samhällskunskap i olika årskurser i skolan. Elever i yngre åldrar ger uttryck för begränsade uppfattningar om ekonomiska begrepp (Brophy & Alleman, 2009), och har ofta problem att förstå samtida företeelser på grund av historisk presentism och sociokulturell centrism, det vill säga tendenser att utgå ifrån sina egna samtida och sociokulturella ramar i tolkningen av händelser som formas av andra tiders och kulturers perspektiv (Barrett & Buchanan-Barrow, 2011). Detta överensstämmer med

[11] Även kognitionsinriktad forskning har i stor utsträckning lämnat paradigmet om en stadiebaserad kognitiv utveckling (Goswami, 2015).

den äldre forskningens beskrivning av vad som skiljer yngre elevers kunskaper i samhällsorienterande ämnen från äldre elevers. Men de resultat som visar på möjligheten för yngre elever att uttrycka mer kvalificerade kunskaper ger underlag för att ifrågasätta föreställningen att yngre elever inte kan förstå abstrakta helheter som idén om ett samhälle, och behöver syssla med ett innehåll som ligger nära deras egen levda erfarenhet, det vill säga sådant som de själva upplevt. Christensen (2013) har lyft samhällskunskapsämnets tendens att utgå från elevernas egna livserfarenheter som både möjlighet och fara, och menar att en grundläggande fråga för samhällskunskapsdidaktiken är att kvalificera ämnet genom att lyfta undervisningen från allmänt tyckande om aktuella frågor till kvalificerade resonemang med specifika kvalitéer.

Elevers förståelse av innebörden av samhällskunskapens begrepp

Forskning om vilka erfaranden och uppfattningar av världen som påverkar elevers kritiska, analytiska och argumenterande resonemang påvisar en relation mellan hur elever förstår de idéer och fenomen de diskuterar, och de sätt på vilka de diskuterar och förhåller sig till dem (Marton, Hounsell & Entwhistle, 1986). Essentialistiska förståelser av begrepp som nationalitet och genus förefaller till exempel inverka negativt på studenters förmåga att använda dessa begrepp i analyser (Jansson, Wendt & Åse, 2013; Murstedt, Jansson, Wendt & Åse, 2014) och studenters tidigare normativa uppfattningar och värderingar förefaller påverka vilket slags förståelse för dessa begrepp som de utvecklar (Murstedt, Trostek & Scheja, 2015). Argumentationsförmåga har visat sig påverkas i positiv riktning av föreställningen att flera konkurrerande kunskapsanspråk är legitima och möjliga att utvärdera och bedöma som mer eller mindre belagda (Mason & Scirica, 2006).[12]

Vikten av undervisning för begreppsförståelse har betonats i en hel del svensk didaktisk forskning som tar upp begrepp med anknytning till demokrati och medborgarskap, men där samhällskunskap som ämne kommer i bakgrunden. I dessa studier är fokus inte heller på elevers förståelse av enskilda begrepps innebörd utan snarare på hur undervisning kan underlätta begreppsutveckling i allmänhet. Lars Erik Bjessmo (1992, 1994), Tomas Englund och Gunilla Svingby (Englund & Svingby, 1986; Svingby m.fl., 1989) lyfter på teoretisk grund fram ämnesövergripande undervisning, men även deliberativa

[12] De frågor som diskuterades i Masons och Sciricas studie var global uppvärmning och genetisk modifiering av matvaror, två frågor som är av tvärvetenskaplig karaktär och även kräver naturvetenskaplig sakkunskap. Också inom naturvetenskap existerar så kallade *scientific controversies* (Collins & Evans, 2003) där en vetenskaplig diskussion pågår mellan konkurrerande förklaringsmodeller med var för sig legitima kunskapsanspråk. Ett mer politiskt omtvistat exempel är diskussionen kring epigenetisk ärftlighet (Hughes, 2014). Till skillnad från argumentation kring samhällsvetenskapliga essentiellt omtvistade begrepp utgår dock den naturvetenskapliga diskussionen ofta, men inte alltid, från antagandet att naturvetenskapliga teorier är icke-normativa.

samtal, som vägar till begreppsförståelse. Roland Severin (2002) beskriver utifrån empiriska studier att elevers kvalificerade förståelse bäst kommer till uttryck i samtal präglade av intellektuella utmaningar, en utforskande hållning, respekt och ömsesidighet. Betydligt färre studier har tittat på hur elevers förståelse av enskilda centrala begrepp i samhällskunskap kan beskrivas. Genom fler studier av elevers förståelse av samhälleliga fenomen kan vi få syn på partikulära drag som kan ha betydelse för att utforma en undervisning som ökar elevers möjligheter att utveckla den ämnesförståelse och de ämnesspecifika förmågor som är utmärkande för ämnet.

Hur undervisning utvecklar samhällsanalytiskt tänkande

Det sista forskningsområdet som utgör bakgrund för problemställningen i detta projekt är forskning om hur samhällsanalytiskt tänkande kan utvecklas av undervisning, vad progression i samhällskunskap kan innebära och vilka undervisningstraditioner som är vanligt förekommande i ämnet.

Samtidigt som kritiskt tänkande ofta återkommer i såväl lärares tal om samhällskunskapsundervisning som i styrdokument för ämnet, finns en tradition av att undervisningen framförallt syftar till aktivt deltagande i diskussion och fostran till demokratiska förhållningssätt. Generellt har studier av skolans möjlighet att påverka politiskt engagemang och deltagande genom demokratiska arbetssätt och elevinflytande i allmänhet visat på svaga effekter. I enkäter med ca 400 gymnasieelever före och efter genomgången grundkurs i samhällskunskap finner Broman (2009) inga skillnader i demokratiskt förhållningssätt. Ellen Almgren (2006) har i enkäter med 6000 högstadieelever funnit att skoldemokrati i bemärkelsen elevinflytande över undervisningens former korrelerar negativt med politiska kunskaper och kompetens hos eleverna, medan öppet klassrumsklimat och diskussion av politiska frågor korrelerar positivt. En enkätundersökning med 2600 gymnasielever (Ekman, 2007) ger liknande resultat. Samtidigt pekar Tina Ekmans resultat mot att en hög grad av kunskap om politik korrelerar med högt politiskt självförtroende, vilket är en viktig del av en demokratisk medborgarkompetens, och även i Bromans studie syns ett förbättrat politiskt självförtroende hos eleverna efter genomgången samhällskunskapskurs.

Högt samhälleligt deltagande och upprätthållande av demokratiska institutioner och värderingar är i sig ett mål för skolan, och gynnas allmänt av hög och jämlik utbildning (Blom & Konttinen, 2009). Det är inte undersökt om väl utvecklad förmåga till kritiskt tänkande gynnar demokratiska värderingar och deltagande, men det är vanligt att deliberativa demokratiideal inbegriper en kritiskt reflekterande medborgare. Samhällskunskapsdidaktisk forskning spretar i vad som sägs om hur undervisning kan möjliggöra att elever utvecklar förmågor som skulle kunna vara specifika för ämnet. Forskningen är i stor utsträckning deskriptiv och beskriver lärares egna beskrivningar av syfte och

undervisningstraditioner (Bergström & Ekström, 2015), och det finns få studier som undersöker relationen mellan undervisningspraktiken och vad elever lär sig. Medan det råder stor samstämmighet kring vikten av att undervisa för utvecklandet av kritiskt tänkande i samhällskunskap, är det inte lika självklart i vilken ålder och på vilket sätt det är meningsfullt att introducera kritiskt resonerande om samhällsfrågor. Schüllerqvist och Karlsson (2015) understryker behovet av begreppsliga redskap för att som lärare lyfta fram det väsentliga i ämnet, och för att ge elever en allt mer komplex förståelse för kunskapsinnehållet under olika stadier av utbildningen. För frågan om hur man främjar en kunskapsprogression i ämnet är det viktigt dels att identifiera och utveckla begrepp för ämnesspecifika kunskaper, dels att undervisningen i de tidiga stadierna på ett relevant sätt förbereder för vidare fördjupning av dessa ämnesspecifika förmågor i senare stadier.

Progression inom samhällskunskap

De mest kända teorier som utvecklats för att beskriva kunskapsprogression är generella, och syftar till att beskriva en successiv utveckling mot allt större behärskande av något kunskapsområde. Jens Dolin (2013) beskriver tre kategorier av lärandeteoretiskt baserade progressionsbeskrivningar. En första kategori är *utvecklings- och kognitionspsykologisk* progression, dit Dolin för den överlägset mest kända allmänna progressionsteorin, Benjamin Blooms kognitiva taxonomi från 1956.[13] Blooms taxonomi, och även den senare reviderade versionen av taxonomin, förutsätter en stadielik kognitiv utveckling i lärandet. Detta slags progressionsmodeller har kritiserats för att de inte bygger på empiriskt underlag, och senare forskning har inte kunnat finna stöd för att de representerar elevers observerade kunskapsprofiler (Dahlgren, 1986; Steedle & Shavelson, 2009).

Dolins andra kategori utgörs av modeller som beskriver *kultur- och medieringsbaserad progression*. Dessa modeller beskriver en utveckling i termer av behärskande av de representationer som utmärker en kunskapskultur, ofta från ett vardagsspråk till ett mer vetenskapligt språk. Dolin menar att ett exempel på detta slags progressionsmodell är SOLO-taxonomin (Biggs & Collins, 1982). Den utvecklades genom empirisk analys av hundratals amerikanska gymnasie- och universitetsstuderandes svar på öppna frågor inom en rad olika ämnen och beskriver fem nivåer av komplexitet i studenters svar,

[13] Blooms modell beskriver sex kategorier av kognitiv förståelse: (1) vetande, (2) förståelse, (3) tillämpning, (4) analys, (5) syntes och (6) värdering (Bloom, 1956). Arbetsgruppen bakom taxonomin bildades på en amerikansk psykologikonferens 1948, och utarbetade 1964 även en affektiv taxonomi (Krathwols taxonomi), med nivåerna (1) uppmärksamhet/mottagande, (2) respons/reaktion, (3) värdesättande, (4) organiserande av värdesystem samt (5) utvecklande av livssyn/personlighet (Dolin, 2013).

vilka tar sig uttryck i olika sätt att handla.[14] Ofta beskrivs att taxonomier som Blooms och SOLO kan användas som redskap för planering av undervisning (Christensen, Dalsgaard, Knudsen & Munk, 2006; Dolin, 2013), och Blooms taxonomi utvecklades också ursprungligen för att formulera mål för undervisningen (Lindberg, 2009). SOLO-taxonomin utvecklades med avsikt att bedöma elevers kunskaper, men Biggs (1999) understryker att den även kan fungera för att utveckla lämpliga lärandemål.

Den sista kategorin Dolin tar upp är beskrivningar av *praktik- och deltagarorienterad progression*. Dessa modeller beskriver utveckling i termer av att gå från legitimt perifert deltagande till en central roll i en lärandegemenskap (jfr Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991), och att gå från det kontextuellt kända till det okända (Dolin, 2013), något som kan jämföras med Hirsts (1974) beskrivning av lärande. Till skillnad från beskrivningar av ämnesprogression som förutsätter att visst ämnesinnehåll utgör en bas som först lärs in för att därefter byggas på steg för steg med ytterligare ämnesinnehåll i en given struktur, beskriver Hirst ett kunskapsområde som ett landskap. Progression inom ämnet består då i utforskandet och det gradvisa, allt mer kvalificerade och differentierade, erfarandet av detta landskap. Ett visst ämnesinnehåll kan förutsätta kännedom om ett annat, men dessa olika innehåll är inte en logisk räcka av kunskapsenheter som bygger på varandra. Kunskap och kunnande förstås i praktik- och deltagarorienterande progressionsmodeller snarare som sammantvinnade med särskilda sätt att handla, tala, organisera och förstå tillvaron i olika kunskapskulturer.

Karin Knorr Cetina (2005, 2007; jfr Eriksson & Lindberg, 2016) skiljer på *epistemiska* praktiker och *habituella* praktiker som del av kunskapskulturer. I epistemiska praktiker sysselsätter man sig framförallt med kunskapsproduktion och lärande, medan habituella praktiker upprätthålls genom vanemässigt handlande och kännetecknas av att kunskaperna finns inbyggda i redskap och traditioner. Vissa praktiker, som forskningspraktiker men även de praktiker som skolan innebär för elever, har starka epistemiska drag eftersom de ständigt är inriktade på att utveckla nytt kunnande och att lösa uppgifter som är

[14] SOLO-taxonomin (*Structure of the Observed Learning Outcomes*) beskriver att på en ostrukturerad nivå behandlas faktauppgifter utan sammanhang med frågan genom att de missförstås, på en ensidigt strukturerad nivå identifieras en aspekt av frågan och enkla procedurer kan genomföras och på en flersidigt strukturerad nivå behandlas flera aspekter av frågan genom att utvecklas/beskrivas/listas/kombineras/beräknas. På en relationell nivå kan man jämföra och kontrastera/förklara/analysera/relatera/tillämpa relationen mellan flera aspekter av frågan och på en utvecklad abstrakt nivå kan man generalisera till nya områden utifrån relationen mellan flera aspekter av frågan genom att teoretisera/generalisera/ställa hypoteser/reflektera. Taxonomin är utvecklad mot bakgrund av den forskning om yt- och djupinlärning som Ference Marton, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö (1977) började bedriva under 1970-talet och som senare utvecklades till fenomenografi – John Biggs understryker att "students *act differently* when they really understand" (Biggs, 1999, s. 66).

obekanta för deltagarna. Men även epistemiska praktiker upprätthålls av habituella inslag och redskap (Eriksson & Lindberg, 2016). När man blir allt mer förtrogen med en praktiks redskap och kunskapsinnehåll kan det beskrivas som att praktiken blir mer habituell för den personen. Samtidigt kan även en i huvudsak habituell praktik komma att omvandlas till en epistemisk praktik om problem uppstår som måste lösas inom kunskapskulturen. Ett exempel på en progressionsmodell i linje med den praktik- och deltagarorienterande kategorin är Stuart Dreyfus och Hubert Dreyfus (1980) beskrivning av stadier från novis till expert inom ett professionsområde. Varianter av denna taxonomi används i professionsutbildningar som lärarutbildningen och läkarutbildningen. Ett annat exempel är Elizabeth Simpsons (1972) psykomotoriska taxonomi för praktiska ämnen, som på empirisk grund beskriver sex stadier av kunnande: (1) perception (perception), (2) handlingsberedskap (set), (3) understödd respons (guided response), (4) vanemässigt utförande (mechanism), (5) komplex uppenbar respons (complex overt response) samt (6) anpassning (adapting) och skapande (originating) (Simpson, 1972, s. 25 ff.).

Ämnesspecifik progression

Ämnesspecifika modeller för kunskapsprogression är betydligt mindre utvecklade än de generella modellerna (Dolin, 2013). I Danmark har progressionsbeskrivningar för områdena matematik, danska, främmande språk och naturvetenskap formulerats inom ett projekt för framtagande av utbildningspolitiska rekommendationer (Busch, Elf & Horst, 2004). Intervjuer med 18 ämneslärare jämnt fördelade över tre olika ämnesområden (Christensen m.fl., 2006) visade på skillnader i hur kunskapsprogression beskrivs. Lärare med naturvetenskaplig inriktning förstod progression primärt som disciplinärt strukturerat, och de använde sig av metaforer som att lägga sten på sten eller bygga ett hus för att beskriva kunskapsprogression inom ämnet. De humanistiska ämneslärarna utgick i sina beskrivningar från elevens synvinkel och beskrev progression som en växelverkan mellan del och helhet, känt och okänt i en figur av hermeneutiska spiraler. Lärare i samhällsvetenskapliga ämnen använde sig av förenklade versioner av Blooms taxonomi och liknade elevers kunskapsutveckling vid att gå i en trappa, men även vid att gå från närhet till det mer avlägsna. Det generella kunskapsmål som uttrycktes av lärare i de samhällsvetenskapliga ämnena var att eleverna skulle gå från att uttrycka ”åsikter till kvalificerade ställningstaganden som byggde på vetande” (Christensen m.fl., 2006, s. 54, min översättning).

Diskussion som undervisningsform i samhällskunskap

Inom samhällskunskapsämnet förefaller det bland såväl lärare som forskare finnas en stark association mellan självständigt tyckande eller uttryckandet av en egen röst, och det utvecklande av kritiskt tänkande som är ett mål med

ämnet. Denna association har kommit till uttryck bland annat genom diskussionsformens starka ställning i samhällskunskap. En omfattande studie (Martens & Gainous, 2013) av korrelation mellan olika undervisningsstilar och elevers demokratiska förmåga (politiska kunskaper, tilltro till demokratiska institutioner, tilltro till egen förmåga att påverka samt avsikt att rösta) visar att en aktiverande undervisning, som rollspel, besök till klassrummet från samhällsföreträdare och brevskrivande till politiker, kunde associeras med hög tilltro till den egna förmågan men låg politisk kunskap. Författarna föreslår att detta kan förklaras med att de aktiva inslagen tar mycket undervisningstid i anspråk, vilket ger mindre tid till det politiska sakinnehållet (Martens & Gainous, 2013, s. 967). Den undervisningsstil som i studien hade högst positiv korrelation med elevers demokratiska förmågor var ett öppet klassrum, det vill säga undervisning som uppmuntrade studenter att uttrycka åsikter och att debattera. Detta slags undervisning fungerade extra väl i kombination med traditionell undervisning, som uppmuntrade memorering och involverade arbetsmaterial som arbetsblad och produktion av skriftliga rapporter. Det öppna klassrummet som undervisningsform korrelerar med goda resultat i elevers medborgarkunskaper även i andra studier (Campbell, 2007, 2008).

Samhällskunskapsämnet kommer enligt Odenstad (2010) till uttryck som flera olika slag av resonerande aktivitet. Odenstad beskriver att ämnet ibland tar form som ett *orienteringsämne*, inriktat mot att elever ska kunna beskriva och i viss mån förklara samhälleliga företeelser, ibland som ett *analysämne* med mål att elever ska förklara samband, och ibland som ett *diskussionsämne* där fokus är att eleverna tar ställning och motiverar sina ståndpunkter (Odenstad, 2010). Blanck (2014) föreslår i tillägg till tre ämnesbeskrivningar som liknar Odenstads att samhällskunskapen även kan ta form som ett *handlingsämne* som lyfter fram att eleverna ska utveckla särskilda värderingar och handlingsmönster.

Det finns ingen övergripande forskning som visar vilka arbetsformer som idag är vanligast inom svensk samhällskunskap, men mycket tyder på att muntliga diskussioner i olika former tillmäts en avsevärd vikt. Ur intervjustudier med lärare kan utläsas att debatt och diskussion är vanligt förekommande inslag (Bernmark-Ottosson, 2009; Lindmark, 2013; Olsson, 2016; Vernersson, 1999). I nationella utvärderingen av grundskolans ämnen från 2003 (Skolverket, 2004) konstaterades att den vanligaste arbetsformen i samhällskunskap var att läraren berättade och instruerade, men att diskussion i helklass och i grupp ökat som arbetsform sedan den tidigare utvärderingen 1992. 2007 beskrev Englund ömsesidig kommunikation mellan lärare och elever, samt mellan elever, som ”en framgångsväg” (s. 2), utan att koppla detta till något särskilt ämne eller innehåll. Englund beskrev även ståndpunkten att detta är ett nödvändigt och framgångsrikt förhållningssätt för att skapa mening i klassrummet som ”en legitim utgångspunkt […] på frammarsch inom pedagogik som vetenskap och […] som en synnerligen effektiv form för lärande och meningsskapande” (Englund, 2007, s. 2; jfr Dysthe, 2003; Säljö, 2000,

2005). Stödet för muntliga dialogiska arbetsformer syns även i material och undervisningsplaneringar för samhällskunskap som delas digitalt bland lärare, där det ofta förekommer förslag på ämnen för att sätta igång diskussioner och samtal i klassrummet.[15]

Att diskussion är en vanligt förekommande undervisningsform implicerar ett antagande hos lärare om att såväl aktivt deltagande som kunskaper om demokrati utvecklas av detta slags undervisning. Dagens läroplan i samhällskunskap fokuserar mer på kunskaper *om* demokrati än övning *i* demokratiskt deltagande (Sandahl, 2018). Trots detta kan man, menar jag, anta att det är underförstått att ett ökat medborgerligt deltagande blir en följd av ett specifikt sätt att tänka och resonera kring samt relatera till samhällskunskapsinnehållet. Idealet om en deliberativ medborgarfostrande bildning har haft ett stort inflytande på den svenska forskning som behandlat skolans medborgarbildande funktion (Kristiansson, 2015). Englund har varit den främsta företrädaren för denna idébildning om en demokratifrämjande undervisningsform. Han definierar deliberativa samtal som samtal där skilda synsätt och argument ställs mot varandra, där auktoriteter och traditionella uppfattningar får ifrågasättas, som präglas av tolerans och respekt, lyssnande, vilja till konsensus och som inte styrs av lärare (Englund, 2007). Johan Liljestrand (2002) har undersökt helklassdiskussioner i samhällskunskap och finner att de sällan uppmuntrar till kritisk diskussion, vilket han föreslår kan bero på en alltför stark auktoritär ledning av lärare. Åsa Forsberg (2011) har påvisat att deliberativ undervisning kan påverka elevers intresse för ämnet i positiv riktning. I en aktionsstudie där deliberativ undervisning jämförs med mer traditionell finner Klas Andersson (2012) att deliberativ undervisning främjar kunskapsutveckling om demokrati och förmåga till perspektivtagande, framförallt hos elever på yrkesförberedande program.

I Sverige såväl som internationellt beskriver en ökande andel elever klassrumsklimatet som öppet och rapporterar att de får utrymme att uttrycka sina ståndpunkter i samhällsfrågor, även när dessa skiljer sig från lärarens (Torney-Purta m.fl., 2001). Samtidigt är det svårt att veta hur mycket av det som lärare och elever beskriver som öppna klassrum och undervisning präglad av diskussion, som forskare skulle beskriva som deliberativa samtal eller diskussion. Forskare registrerar betydligt mindre diskussion i klassrummen när de gör observationsstudier, än vad elever och lärare själva i enkäter uppskattar finns (Barton & Avery, 2016; Hess & Avery, 2008). Det kan bero på olika uppfattningar av begreppet diskussion. Lärare räknar ofta återberättande eller lärarstyrda samtal som klassrumsdiskussion (Alvermann, O'Brien & Dillon, 1990) och elever räknar i princip allt samtalande med lärare som klassrumsdiskussion (McAvoy & Hess, 2013; Richardson, 2006). Forskare avser med

[15] Facebook-grupperna SO/SH-lärare (5010 medlemmar), SO i åk 4–6 (7829 medlemmar), SO i åk 7–9 (449 medlemmar) och SO år 1–3 (7683 medlemmar) är exempel på digitala fora där lärare delar tips, material och lektionsbeskrivningar (siffror från 2019-06-27).

begreppet diskussion istället ett djupgående utbyte mellan olika perspektiv på viktiga frågor, mellan elever och mellan lärare och elever (Dull & Murrow, 2008; Hess, 2009; Niemi & Niemi, 2007). Klassrum med hög grad av upplevd diskussion (vilket således inkluderar även det elever och lärare men inte forskare avser med diskussion) verkar dock ha en högre korrelation med ökade kunskaper, större engagemang och positiv attityd till samt intentioner att rösta, än klassrum med lägre grad av upplevd diskussion (Hess & Avery, 2008). Omfattande forskning från framförallt USA, Canada, Australien och Nya Zeeland visar på kopplingar mellan diskussions- och dialogbaserad undervisning och utvecklade medborgarbildande förmågor och färdigheter som kritiskt resonerande, samhälleligt engagemang och utvecklad förståelse av samhället (Hahn, 2010; Hauver, Zhao & Kobe, 2017; Hess & Avery, 2008; Schulz m.fl., 2010). Kvalificerad deliberativ diskussion har kunnat kopplas till ökat kunnande inom områden som är centrala i samhällsanalytiskt tänkande, som kontextuell politisk kunskap (Barr m.fl., 2015; Schulz m.fl., 2010), perspektivtagande (Avery, Levy & Simmons, 2013) och globalt medvetande (Brice, 2002).

Konsensus och konflikt som undervisningsstrategier

Kollaborativt resonerande och klassrumsklimat som öppnar för djupgående diskussioner av konfliktfyllda frågor, där läraren aktivt riktar fokus mot åsiktsmotsättningar, verkar gynna kritiskt reflekterande diskussioner. Detta har påvisats bland såväl yngre elever (Beck, 2003; Hauver, Zhao & Kobe, 2017) som bland högskolestudenter (Hess & Ganzler, 2007). Sarah Pollack och Yifat Ben-David Kolikant (2011) har undersökt kollaborativt lärande utifrån dialogisk intersubjektivitet (Matusov, 1996, 2001a).[16] De menar att elevers kritiska övervägande av alternativa uppfattningar utvecklas genom undervisning som åskådliggör motstridiga åsikter. Konfliktdimensionen kan ses som ett grundläggande drag för ett flertal av samhällskunskapens frågor. Dessa frågor fungerar särskilt väl för erbjudande av en pluralistisk samtalsmiljö där olika perspektiv kan mötas och brytas mot varandra.

Bland undervisningsmetoder för att hantera samhällsfrågor på ett sätt som synliggör skilda perspektiv och underliggande argument för dessa märks förutom deliberativ didaktik också *structured academic controversy* (Johnson, Johnson & Smith, 1997). I denna metod tilldelas elever en ståndpunkt att företräda i diskussion, medan deliberativ undervisning ofta utgår från elevers personliga åsikter i en fråga. Bägge dessa metoder handlar om mer än enbart försvarandet av den egna (eller tilldelade) ståndpunkten, nämligen om att utröna vilka perspektiv som kan presentera de mest hållbara argumenten. Även

[16] Dialogisk intersubjektivitet omfattar ett gemensamt fokus på genuina problem, utrymme för respektfull oenighet bland deltagarna, samt ett engagerat praktiskt handlande bland deltagarna (Matusov, 1996, 2001a).

Bermudez (2014) föreslår en kombination av redskap för att designa en undervisning som samtidigt formulerar genuina problem, synliggör flera perspektiv på problemet, ifrågasätter underliggande antaganden för perspektiven och relaterar kontextuell kunskap om olika områden till problemområdet.

De särskilda svårigheter som samhällskunskapsämnet står inför när det gäller att planera och undervisa i relation till ämnets syfte beskrivs av Sören Högberg (2017) som en avvägning mellan det väntade (det läraren kan gissa kommer hända, givet innehåll, elever och upplägg) och det förväntade (det läraren har i uppdrag att undervisa i), i relation till det oväntade (det läraren inte förutsåg skulle hända) och det oförväntade (det samhällskunskapsundervisningen kan leda till som inte står explicit i uppdraget). Högberg menar att det oväntade kan vara en viktig resurs både för att uppnå det förväntade och för att ge utrymme åt goda aspekter av det oförväntade, som kan gynna elevers subjektifikation (jfr Biesta, 2013). Samtidigt innebär en öppenhet för detta en risk (Högberg, 2017, s. 36) för läraren, en osäkerhet att hantera, särskilt när det gäller kontroversiella frågor eller känsliga frågor. Maria Olson (2017) menar att en öppenhet inför det oväntade är nödvändigt för subjektifierande undervisningssituationer. I dessa är målet inte att fostra till fördefinierade uppfattningar eller att utveckla en uppsättning kompetenser hos eleverna för deras roll som framtida upprätthållare av det demokratiska systemet, utan att möjliggöra en tillblivelse av något ännu inte planerat.

Samhällskunskap är ett ämne där de disciplinära grunderna i hög utsträckning utgörs av tolkande ansatser och där de frågor som behandlas är politiska i bemärkelsen öppna och möjliga att besvara på ett flertal olika sätt, utifrån olika perspektiv. Flera forskare framhåller konfliktdimensionen i samhällsfrågor som nödvändig för en demokratisk medborgarfostran (Englund, 2015; Håkansson, 2016; Todd, 2009). Ändå saknas ofta flera olika perspektiv på samhällsfrågor i läromedel (Bronäs, 2000; Nordmark, 2015; Wicke, 2019), liksom i läroplanstexter och undervisning (Sandin, 2015). Forskning kring undervisning i komplexa och perspektivfyllda samhällsfrågor, som rättvisefrågor, bör kunna ge ett välkommet underlag för lärares och läromedelsförfattares presentation av komplexa samhällsfrågor i samhällskunskapen.

Med demokratin som gemensamt problem

Forskningen som beskrivits hittills i detta kapitel ger exempel på både implicita och explicita kopplingar mellan olika medborgarideal och lämpligt innehåll och form för medborgarbildande utbildning. Utifrån detta sammanfattas i tabell 1 nedan tre alternativa sätt på vilka samhällskunskapsundervisning kan riktas mot olika syften som riktar sig mot olika aspekter av medborgarbildning.

Tabell 1 Tre alternativ för samhällskunskapens centrala syfte

	Undervisnings-innehåll	Process	Centralt syfte
a)	Kritiskt tänkande kring samhällsfrågor	➡	Att utveckla självständigt deltagande medborgare
b)	Deltagande i diskussion av samhällsfrågor	➡	Att utveckla kritiskt tänkande medborgare
c)	Kritiskt omdöme	➡ ⬅	Att diskutera och bedöma lösningar på samhällsfrågor

I alternativ a) är samhällsfrågor kombinerat med kritiskt tänkande ett medel för att utveckla självständigt deltagande medborgare. Det centrala syftet för samhällskunskapen som verksamhet blir att utveckla självständigt deltagande medborgare och antagandet är att undervisning som handlar om kritisk analys av samhällsfrågor leder dit.

I alternativ b) är samhällskunskapens främsta mål att utveckla förmågan till analys, kritiskt tänkande och informationshantering. Undervisningen inom detta alternativ rör sig kring deltagande i diskussioner och ett aktivt ställningstagande i samhällsfrågor utifrån antagandet att detta kommer att leda till utvecklandet av en förmåga till kritiskt tänkande hos eleverna.

I alternativ c) är diskussion och problematisering av lösningar på samhällsfrågor målen för ämnet. Förmåga till analys och kritiskt tänkande men även till värdegrundade bedömningar blir nödvändiga redskap för att hantera detta innehåll. I detta alternativ finns processpilar i bägge riktningar, eftersom lösandet av samhällsproblem (vilket omfattar deltagande i kritiskt tänkande kring samhällsfrågor) också utvecklar det kritiska omdömet.

De tre alternativen i tabell 1 skiljer sig framförallt åt beträffande vilket som antas vara det centrala objektet för samhällskunskapsämnet. De första två alternativen riktar sig mot individens utvecklande av ett önskvärt medborgarskap, med fokus antingen på självständigt deltagande (a) eller på kritiskt tänkande (b), medan det tredje alternativet riktar sig mot det gemensamma lösandet av samhälleliga problem (c). Det tredje alternativet anknyter till ett ifrågasättande av synen på utbildning som producent av demokratiska medborgare och som upprätthållare av demokratin (jfr Biesta, 2003). Biesta menar att ett vanligt sätt att se medborgarbildning är som utbildning *för* demokrati, där utbildningen ska frambringa medborgare med rätt värden, kvalifikationer och kompetenser för att kunna delta i och upprätthålla en demokrati som främst kan förstås som en regeringsform. Ett annat synssätt är, enligt Biesta, att se medborgarbildning som utbildning *genom* demokrati, där utbildningen ses som en praktik som eleverna lär sig genom att delta i, och där demokratin förstås som det Dewey kallar ”en förenande livsform av kommunikativ erfarenhet” (Dewey, 1916/1996 s. 87, min översättning). I bägge dessa fall är de-

mokratin ett problem för utbildningen, det vill säga någonting som utbildningen har till syfte att lösa genom produktionen av kvalificerade medborgare. Detta representeras i tabell 1 av alternativen a) och b). Biesta närmar sig istället demokrati och samhällsliv som *utbildningsproblem*, det vill säga som frågor att undersöka, problematisera och ifrågasätta inom utbildning. Detta representeras i tabell 1 ovan av alternativ c).

Biesta ger följande utbildningsdefinition av demokrati: ”Demokrati är den situation i vilken alla mänskliga varelser kan bli subjekt” (Biesta, 2003, s. 65). Genom att se demokrati som ett utbildningsproblem blir undervisning i bästa fall en demokratisk praktik (utbildning *som* demokrati) som konstituerar subjektivitet, snarare än ett institutionellt medel för att producera medborgare som har de kompetenser som krävs för att senare kunna delta i en demokratisk process. Förstått på detta sätt möjliggörs subjektivitet enbart i situationer präglade av pluralitet, där olika handlingsmöjligheter finns (Biesta, 2003). Pluralistiska situationer uppstår framförallt i relation till kontroversiella eller svårlösta samhällsfrågor, men även i relation till mindre komplexa samhällsfrågor som ändå innehåller möjligheter till flera olika handlingsalternativ. Poängen med detta perspektiv på medborgarbildning är enligt Biesta att möjliggöra en undervisning som utvecklar subjektivitet – deltagande i en demokratisk politisk praktik. Med Biestas syn på medborgarbildningen i skolan är utbildningens uppgift inte främst att producera medborgare med goda demokratiska värderingar eller kvalificerade kunskaper i sådant som ekonomi och klimatfrågor. Istället betraktas frågorna om demokratiska värderingar, ekonomi och klimat som de frågor elever inom ramen för skolans medborgarbildning lär sig att analysera eller ta ställning till, vilket förstås förutsätter goda kunskaper i frågorna.

En agonistisk tolkning av subjektifikation

Teoribildningen *agonism*[17] har alltmer kommit att uppmärksammas som en möjlig samhällskunskapsdidaktisk ingång, till exempel av Ásgeir Tryggvason (2018b), i relation till det starka inflytande som den deliberativa didaktiken haft. Den deliberativa didaktiken utgår från Jürgen Habermas deliberativa politikmodell där utrymme för oenighet tillskrivs stort värde, inte minst i skolan som arena för insocialisation i beslutande och rättsuppehållande samhälleliga institutioner och gemenskaper (Christensen, 2015; Habermas, 1995).[18] Enligt Chantal Mouffe (2008) utmärks dock demokrati inte av ett slutgiltigt lösande

[17] Ordet har sitt ursprung i grekiskans *agon,* kamp.

[18] Inom den deliberativa skolan har bland andra Ljunggren (2015) använt begreppet agonistiska samtal för att beskriva samtal där elevernas åsikter sätts i främsta rummet. De använder då agonism i en mening som mer går tillbaka på Arendts användande av begreppet, där det är tillblivandet som subjekt genom en åsiktspluralism som är centralt. Ljunggren beskriver en epistemologisk praktik där läraren problematiserar elevernas ställningstaganden genom att ställa frågor om vilka argument de har. Han ställer denna mot en det offentliga rummets praktik, där fokus ligger på att låta eleverna uttrycka sina åsikter.

av samhällsfrågor och skapandet av det optimala samhället, utan av en ständigt närvarande agonism. Med detta avser Mouffe en kamp mellan olika ideologiska perspektiv som inte kan förenas. Både deliberativitet och agonism kan beskrivas som demokratiideal för hur grupper och individer med olika intressen i ett samhälle kan undvika stridigheter (antagonism). Men medan det deliberativa idealet kan beskrivas som att nå förbi motstridiga intressen för att kunna lösa samhällsproblem, är det agonistiska idealet snarare att blottlägga och erkänna intressemotsättningar. Mouffe (2008, 2016) beskriver agonismen som ett erkännande av dessa motsättningar, och skapandet av institutionella arenor för att hantera dem utan att de övergår i antagonism, till exempel i form av våldsyttringar och krig.

Utvecklande av kritiskt, eller politiskt, omdöme som en form för subjektifikation inom samhällskunskap kan knytas till en agonistisk syn på ämnet. När Biesta (2003) säger att subjektifikation endast är möjlig i relation till andra subjekt, blir subjektifikation inte en process i riktning mot ett statiskt tillstånd, utan en social praktik, en verksamhet. Subjektivitet i denna mening är inte ett psykologiskt eller kognitivt tillstånd, utan ett socialt och politiskt handlande. Biesta beskriver subjektivitet som beroende av politiska situationer i Hannah Arendts mening (1961), det vill säga av situationer där flera deltagare är subjekt i meningen att de inte berövas handlingsmöjligheter och där deras reaktioner inte kontrolleras.[19] Biesta ställer detta sätt att förstå subjektivitet i kontrast till Kants version av subjektivitet som individuell rationalitet, vilket kan jämföras med hur Kant beskriver omdömeskraften, och till subjektivitet som individuell tillblivelse genom socialt deltagande, det sätt på vilket Dewey beskriver subjektivitet (Biesta, 2003).

Arendts politiska situation, där alla handlande är subjekt, är med nödvändighet en pluralistisk situation, där pluraliteten inte är ett medel för subjektifikation utan ett absolut villkor för subjektets existens och människors handlande. Mouffe (2016) menar dock att Arendts politiska situation lider av en brist i det att Arendt förespråkar möjligheter att skapa ett icke-hegemonistiskt samförstånd (ett samförstånd fritt från någon enskild grupps kulturella dominans) i den politiska offentligheten. Denna möjlighet avvisar Mouffe fullständigt i sin beskrivning av det politiska som agonism.

Biesta (2011) anknyter till Mouffe när han beskriver *the ignorant citizen* som ett mål för utbildningens medborgarbildning. Med beteckningen avser Biesta en medborgare som inte definieras utifrån en rådande politisk ordnings norm, och vars medborgerliga dygder inte kan beskrivas i förväg. I likhet med Jacques Rancière (1992) hävdar Biesta att "democracy is a process of subjectification, a process in which new political identities and subjectivities

[19] Arendt argumenterar i linje med detta för en separation mellan skolan och politiska intentioner, och ifrågasätter därmed skolan som arena för en medborgarbildning med tydlig normerande inriktning.

come into existence" (2011, s. 151). Samtidigt är denne medborgare inte alldeles i avsaknad av demokratiska värderingar, utan Biesta tar hjälp av Rancière och Mouffe för att hävda att det motstånd mot rådande maktordningars logik som är en del av agonismen alltid relaterar till jämlikhetens och frihetens principer (2011, 2017). Biestas poäng är att medborgarbildning på många sätt står i motsats till socialisation, och att den istället måste knytas till ett känslomässigt engagemang i demokratiska frågor.

En kritik som ofta riktats mot deliberativismen är att den bortser från betydelsen av känslor och istället förlitar sig på intelligens och rationalitet i sin strävan efter att uppnå konsensus (Mouffe, 2000). Agonismen betraktar istället samhället som en ständigt pågående förhandling mellan motstridiga intressen, och motsätter sig idén att demokratins syfte är att upphäva konflikt. Snarare, menar Mouffe, är det demokratiska samtalet en arena för ett icke-våldsamt hanterande av olösliga konflikter, och där är bejakandet av politiska känslor en viktig del att ta hänsyn till. Den politiska känslan som avses riktar sig mot samhälleliga missförhållanden och inte mot enskilda aktörers ageranden (Tryggvason, 2018b). I det avseendet är den politiska känslan lik det kritiska omdöme som diskuterats ovan. Det handlar om att de beslut som diskuteras, bedöms och fattas inte enbart utgår från rationalitet och saklighet utan även från vissa värderingar. Agonismen har å sin sida kritiserats från deliberativt håll för att sätta de olika kontrahenternas politiska identitet, snarare än samhällsfrågan i sig, i första rummet. Motargumentet från agonisterna är att den agonistiska identiteten inte ska förstås som essentialistisk utan som *adversary*, det vill säga som en konkurrerande åsikt om vad som är ett rättvist och rimligt samhälle (jfr Todd, 2009). Därmed är de två inriktningarna inte kompatibla, med mindre än att man utgår ifrån en tam version av agonism, där agonismens inneboende antagonism undertrycks (Tryggvason, 2018a, s. 8). I sin avhandling föreslår Tryggvason (2018b) att lärare i samhällskunskapsundervisning ska bejaka och utnyttja förekomsten av politiska känslor, det vill säga känslor och engagemang riktade mot samhällsfrågor och förankrade i värderingar.

Problemställningen i relation till forskningsfältet

De frågor som genereras utifrån projektets problembeskrivning, om innebörden av ämnets syfte, god medborgarbildning, ett relevant samhällskunskapsinnehåll, kritiskt tänkande i samhällskunskap samt vilken undervisning som främjar den avsedda kunskapsutvecklingen i ämnet, har i viss utsträckning kunnat besvaras utifrån tidigare forskning.

Ovanstående forskningsbakgrund visar att i fråga om samhällskunskap är det övergripande syftet med, eller motivet för, undervisningen både omstritt och i viss mån oklart. Ämnets bakomliggande discipliner, som statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi, betonar olika ideal för medborgarbildning som motiv för ämnet. Spänning mellan olika medborgarideal samspelar med

de samhälleliga behov som skapas av en samtidig ökande globalisering och individualisering, och med undervisningspraktikens egna traditioner. Tillsammans formar de tre aspekterna – ämnets discipliner, samhällets behov och undervisningens selektiva traditioner – ett ämne vars motiv är svårt att enkelt avgränsa och beskriva, men där utvecklande av ett särskilt slags resonerande, som har fått beteckningen samhällsanalytiskt resonerande, ändå framträder som centralt.

Beträffande vad ämnets innehåll bör vara och hur ämnesundervisningen kan utveckla elevers kunskaper i samhällskunskap är samhällskunskapsdidaktisk forskning som undersökt dessa frågor empiriskt i undervisningen mindre omfattande. Olika tolkningar finns av vad kraftfull kunskap inom ämnet skulle kunna innebära, och begrepp som samhälle, samhällsfrågor, samhällsanalytiskt tänkande och samhällsmedvetande har diskuterats som möjliga utgångspunkter för att avgränsa ämnets innehållsliga fokus. I detta projekt föreslås rättvisa som ett centralt innehållsligt begrepp för de frågor som präglar samhällskunskap.

Förmågan till kritiskt tänkande framhålls som viktig för ämnet i såväl styrdokument som lärares tal och i forskning, men trots att det finns mycket forskning inom kritiskt tänkande generellt är innebörden av kritiskt tänkande som ämnesspecifik aspekt av samhällsanalytiskt tänkande fortfarande svagt beskrivet inom samhällskunskapsdidaktik. Den forskning som behandlar hur elever lär sig samhällskunskap har gått från att beskriva elevers kunskapsutveckling som primärt relaterad till ålder till att fokusera på elevers sociala och kulturella bakgrund, identitet och personliga erfarenheter. Senare forskning har, i mindre utsträckning, utforskat elevers förståelse av samhällskunskapens centrala begrepp. Vad gäller forskning kring hur undervisning kan utveckla elevers lärande så framhålls ofta deliberativ diskussion och förekomsten av flera olika perspektiv på samhällsfrågor i flera studier som gynnande för kritisk analys. Samtidigt finns lite forskning kring hur undervisningen normalt ser ut.

En övervägande del av forskningen om samhällskunskapsdidaktik behandlar ämnesundervisningens ramfaktorer (läroplaner, läromedel och organisatoriska förutsättningar), lärarna (deras utbildning, kunskap, uppfattningar och attityder) eller eleverna (deras bakgrund, attityder och åsikter). I stor utsträckning saknas forskning där samhällskunskapsämnet med dess undervisning (verksamheten som sådan, dess motiv, syfte och handlingar) och ämnesinnehållet (hur detta tar form genom undervisningen i uppgifter och handlingar, hur det manifesteras och förändras i praktiken) utgör ”ett eget studieobjekt med eget värde” (Kristiansson, 2015, s. 30). Med detta avses till exempel empirisk forskning som undersöker ämnets centrala kunskapsinnehåll i praktiken och som tar avstamp i de olika svar på frågan om vilket behov av medborgarfostran som ämnet samhällskunskap utgör ett svar på. Sådana studier kan bidra till att samhällskunskapsundervisning möjliggör för fler elever att utveckla förmågan till samhällsanalytiskt resonerande, och därmed uppnå en med-

borgarbildning som ämnet kan antas syfta till. Kritisk analys i frågor om rättvisa undersöks i projektets studier (Tväråna, 2104b, 2018, i tryck) som en aspekt av detta samhällsanalytiska resonerande.

3 Syfte och frågeställningar

Projektets övergripande syfte är att undersöka vad kunnandet att kritiskt analysera rättviserelaterade samhällsfrågor kan innebära och hur elever kan utveckla kunnandet genom samhällskunskapsämnets undervisningspraktik. Vidare är syftet att relatera kunnandet till ämnets medborgarbildande syfte, genom att, utifrån resultaten, gestalta relationerna mellan olika aspekter av samhällsanalytiskt tänkande riktat mot samhällsfrågor.

Forskningsobjektet är undervisning för utvecklande av förmåga till kritisk analys som en del av ett samhällsanalytiskt resonerande som bidrar till elevers medborgarbildning. Forskningsobjektet valdes i samråd med de lärarkollegor som medverkade i en första learning study, utifrån frågan om vad i samhällskunskapsämnet som de upplevde var centralt att eleverna lärde sig men samtidigt särskilt svårt att veta hur man ska lära ut.

Två frågeställningar formuleras för att bidra till att uppfylla det övergripande syftet:

1. Vilka aspekter ingår i ett samhällsanalytiskt resonerande och hur är de relaterade till varandra, avseende kunnandet att göra en kritisk analys av rättvisefrågor i samhällskunskap i grundskolans årskurs 2 och 6 samt på gymnasiet?

2. Vad i samhällskunskapsundervisning kan möjliggöra, främja eller försvåra elevers utvecklande av kunnandet att kritiskt analysera rättvisefrågor i samhällskunskap, och hur kan progression i elevers lärande av kunnandet förstås?

Innebörden av förmågan till samhällsanalytiskt tänkande undersöks i projektets studier genom en undervisningsutvecklande, praktiknära ansats där kunnandet studeras i relation till undervisningspraktiken i samarbete med verksamma lärare. Forskning om vilken undervisning som gynnar utveckling av resonerande i samhällskunskap är i svensk kontext sällan baserad på intervenerande studier av undervisning. Den intervenerande ansatsen ger en möjlighet att på empirisk grund specificera undervisningsprinciper och relevant innehåll, genom iterativ prövning och utvärdering av undervisning designad

specifikt för att utveckla elevers kunnande att resonera kritiskt i rättviserelaterade samhällsfrågor.

Den första frågan besvaras utifrån tre studier av innebörden i att kunna analysera rättvisefrågor (Tväråna, 2014b, 2018, i tryck). Kunnandet att göra en kritisk analys av rättvisefrågor i samhällskunskap utforskas i dessa studier genom en praktikgrundad undervisningsutvecklande ansats. Begreppen samhällsanalytiskt resonerande och kritiskt resonerande eller kritisk analys, snarare än samhällsanalytiskt eller kritiskt tänkande, används för att lyfta fram det i praktiken uttryckta analyserandet framför de bakomliggande tankeprocesserna. Studierna undersöker dels hur kritiskt analyserande av rättvisefrågor konstitueras i en undervisningspraktik, dels hur undervisning kan designas för att främja elevers möjligheter att utveckla detta slags samhällsanalytiska resonerande. I studie I (Tväråna, 2014b) framträder vissa aspekter av rättvisa som kritiska för att elever på gymnasiet ska utveckla kunnandet att resonera om rättvisa i samhällskunskap. Studie II (Tväråna, 2018) visar hur resonemang om principiella rättvisefrågor kan komma till uttryck i grundskolans årskurs 2. Studie III (Tväråna, i tryck) diskuterar undervisning om straffrättsliga principer i årskurs 6.

Den andra frågan besvaras genom att resultat angående vilka drag i undervisningen som möjliggör, främjar och förhindrar utveckling av kunnandet sammanfattas och diskuteras. Studiernas resultat diskuteras även i relation till olika perspektiv på progression av kunskap.

De två frågeställningarna diskuteras i slutkapitlet i relation till olika perspektiv på samhällskunskapsämnets medborgarbildande uppdrag.

4 Teoretiska redskap för design och analys av undervisning

I vardagligt tal och i relation till diskussioner om undervisning och utbildning avses med ordet kunskap ofta en teoretisk kunskap uttryckt som propositioner (Carlgren, 2011). Ibland avses helt enkelt det ämnesstoff som till exempel beskrivs i kursplaner och ett ämnes innehållsliga kanon.[20] Sedan den kunskapsteoretiska praktikvändningen (Carlgren, 2015; Schatzki, 2001) under andra hälften av 1900-talet har kunskap inom samhällsvetenskaperna ofta snarare beskrivits som kulturellt och socialt förankrade föreställningar och sätt att delta i praktiker. I den här texten beskrivs kunskap dels som relationell, det vill säga som ett uttryck för människans förhållande till världen, dels som konstituerad, det vill säga organiserad och skapad i historiskt uppkomna och kulturellt specifika sociala praktiker. Även att på egen hand tänka och läsa betraktas som att gå i dialog med andras tankar och idéer och som att delta i en särskild praktik som man lär sig och utvecklar tillsammans med andra. Som kunnig i en viss praktik betraktas den som utvecklat ett kvalificerat praktikdeltagande, i meningen ett mer kraftfullt och adekvat deltagande i relation till praktikens syfte (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2003).

Hirst (1974) beskriver olika kunskapskulturer som resultat av mänsklighetens olika historiska praktiker. De olika kunskapskulturerna utgår från olika axiom (kriterier för sanning) och föreställningar om hur världen kan beskrivas. Det innebär att det finns kunskap som är etablerad och erkänd som sann, riktigt, relevant och adekvat inom ramen för en viss kunskapskultur, men att denna också omförhandlas och omprövas när kunskapskulturen utvecklas.[21] Ett sätt att benämna den kunskap som bildas inom kunskapskulturer är som

[20] I klassisk kunskapsfilosofi har kunskap sedan Platon betecknat berättigade sanna föreställningar, det vill säga sådana föreställningar om världen som på goda eller rättfärdiga grunder kan betraktas som sanna. En modernare kunskapsteoretisk diskussionen har rört hur dessa goda eller rättfärdiga grunder kan avgränsas. Problemet med att anamma den klassiska kunskapsteoretiska beskrivningen är att vi sällan helt säkert kan veta om något är faktiskt är sant i bemärkelsen en i alla avseenden korrekt beskrivning av en objektivt existerande företeelse (Gettier, 1963; jfr Borges, de Almeida & Klein, 2017).

[21] Påpekandet görs i relation till en pågående samhällsdebatt som förs kring skolans kunskapssyn där utbildningsvetenskap, lärarutbildningar och lärarprofessionen anklagats för en radikalt konstruktivistisk kunskapssyn som relativiserar alla sanningsanspråk hos kunskapsbegreppet.

kunskapsformer (Eisner, 1996; Hirst, 1974). Elliot Eisner framhåller att kunskapsformer organiseras på olika sätt genom de olika representationsformer och uttryckssätt som utmärker deras praktik. Till exempel utmärks kunskapsformer inom naturvetenskapliga ämnen ofta av en mer regelstyrd syntax med bättre förutsättningar för konsensus kring terminologi och begrepp, än vad som är fallet inom humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen. Dessa skillnader kommer bland annat till uttryck genom att elevers egna värderingar utgör en stor del av samhällskunskapspraktikens innehåll.

I ett praktikorienterat perspektiv framhålls att kunskap alltid har både en teoretisk och en praktisk aspekt (Carlgren, 2015). I perspektivet ingår även ett avståndstagande från en dikotomisering mellan innehållskunskaper (*content*) och färdigheter eller förmågor (*skills* eller *abilities*). I denna text används kunnande som begrepp för att förtydliga att det som avses alltid har att göra med någon form av erfarande av specifika företeelser i världen, och med ett bemästrande av dessa företeelser. Det inbegriper också alltid någon form av möjlighet till aktivitet, genom ett deltagande i en kunskapspraktik. Med kunnanden avses olika sätt att relatera till en existerande omvärld – sätt att uppfatta eller erfara företeelser och fenomen i omvärlden och sätt att tala om och handla i relation till dessa företeelser och fenomen i omvärlden. Företeelserna och fenomenen innefattar allt från naturligt förekommande omvärldsfenomen till mänskliga artefakter, begrepp, handlingar, strukturer och idéer. Kunnande ska i denna text förstås som motsvarande de förmågor människor i en viss kunskapskultur har att agera i relation till någonting. Sakkunskaper och omvärldskunskaper (vilka kan, men inte måste, uttryckas som propositioner) som ingår i kunnanden benämns här som kontextuella kunskaper.

I projektet används dels fenomenografi och variationsteori, dels verksamhetsteori för att begreppsligt och praktiskt hantera utforskandet av det samhällsanalytiska kunnandets innebörd i studierna.

Fenomenografisk analys

Att kunna ett ämnesinnehåll betraktas inom den metodologiska ansatsen fenomenografi (Marton, 1981, 1996, 2015) som att ”delta i en ständigt pågående process av att konstituera detta ämnesinnehåll” (Marton & Booth, 1997, s. 162, min översättning). Att lära sig något, och således kunna delta i en praktik på ett förändrat sätt, möjliggörs genom ett förändrat erfarande av fenomen i världen, vilket ger möjlighet att utveckla en viss mänsklig förmåga (Bowden & Marton, 1998; jfr Pang & Ki, 2016).[22]

[22] Orden *erfar, uppfattar, ser, förstår* och *urskiljer*, ska i detta sammanhang inte betraktas som betecknande olika slags perception, utan som synonyma. De refererar alla till fenomenografins grundläggande beskrivningsenhet (Marton & Pong, 2005), det vill säga till hur fenomen i världen kan upplevas på olika sätt av människor (jfr Tväråna, 2014b, s. 38).

Relationen är sammantvinnad och gäller därmed samtidigt i andra riktningen – den praktik vi deltar i påverkar hur vi uppfattar de fenomen och idéer som praktiken rör sig kring. Våra relationer till de fenomen vi erfar är inbyggda i erfarandet.[23]

I en fenomenografisk analys kartläggs kvalitativt skilda sätt att erfara ett fenomen och därmed tillskriva fenomenet mening (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Med fenomen avses inte enbart materiella ting utan allt som kan utgöra meningsbärande enheter för människor (Marton, 2015). Det kan innebära så vitt skilda fenomen som en björk, smakupplevelser, demokrati, kantonesisk opera eller andragradsekvationer. De sätt på vilka olika personer deltar i en praktik i relation till ett särskilt fenomen, beskrivs som ett antal kategorier av möjliga sätt att erfara fenomenet som förklarar deras praktikdeltagande.[24] Det som undersöks är ofta hur personer uttrycker sig kring ett ämne i tal eller skrift, men även sätt att röra sig eller att skapa något materiellt kan undersökas (Carlgren, Ahlstrand, Björkholm & Nyberg, 2015). Avsikten är att beskriva fenomenet i andra ordningens perspektiv, det vill säga på det sätt som fenomenet kan erfaras. Detta skiljer sig från beskrivningar av världen i ett första ordningens perspektiv, där man strävar efter att beskriva fenomen så som man tror att de är (Marton, 1981; Pang & Ki, 2016). Genom en fenomenografisk analys fokuseras kunnandet som beskrivningar av kategorier av uppfattningar av ett ämnesinnehåll. Begreppet uppfattningar betecknar inte åsikter om eller attityder till något, utan erfaranden av ämnesinnehållet.

Analysprocessen i fenomenografi är abduktiv. Det innebär att utsagor analyseras genom att tolkas så att en logiskt förklarande hypotes till att de ser ut som de gör formuleras av forskaren (Kruijff, 2005). Forskarens varseblivande och tolkning är inte objektivt, utan präglas av dennes förståelse av den verksamhet och de situationer som uttolkas ur materialet (jfr Wartofsky, 1979). Det innebär för detta projekt att den erfarenhet jag som forskare har av att vara samhällskunskapslärare, men även mina ämnesdisciplinära kunskaper, har varit betydelsefulla för hur materialet tolkats. De kategorier av erfaranden av ett fenomen som kartläggs i en fenomenografisk analys illustreras ofta i ett utfallsrum. Utfallsrummet visar, ofta med hjälp av en grafisk illustration, hur de olika kategorierna förhåller sig till varandra. Beskrivningarna av dessa erfarandekategorier är forskarens teoretiska konstruktioner som har ett praktiskt syfte som förklaringsmodell för olika slags praktikdeltagande.

---

[23] Inom speldesign och det ekologiska perspektivet på lärande (Gibson & Pick, 2000) används begreppet *affordance* för att på motsvarande sätt beskriva relationen mellan objekt och subjekt inom ramen för en icke-dualism som överensstämmer med fenomenografin (jfr Marton, 2015; Marton & Booth, 1997).

[24] En utförligare diskussion om teoretiska grunder för fenomenografisk analys förs i Tväråna, 2014b, kapitel 5.

Fenomenografin beskriver således hur människor kan erfara fenomen, men Marton (2015) understryker att ansatsen får sin mening som ett sätt att undersöka vad någon behöver lära sig för att utveckla ett mer nyanserat erfarande av fenomenet.

Variationsteori i design och analys av undervisning

Variationsteori är en vidareutveckling av fenomenografi, avsedd för tillämpning i planering och analys av undervisning (Runesson, 1999). Teorin växte fram som ett svar på behovet att inte bara beskriva olika sätt att erfara något, utan att även kunna förklara hur undervisning kan möjliggöra en utveckling mot mer komplexa erfaranden av ett fenomen (Marton, 2015; Runesson, 2017).

Ur ett variationsteoretiskt perspektiv beskrivs lärande som ett alltmer diversifierat urskiljande eller erfarande av något (Marton, 2015; Marton & Booth, 1997; Runesson, 2017). Från att den lärande erfarit ett fenomen på ett visst sätt, förändras erfarandet när aspekter av fenomenet som tidigare var okända för den lärande urskiljs. De aspekter som skiljer en kategori av erfaranden från en annan kategori beskrivs inom variationsteori som *kritiska aspekter* av fenomenet (Lo, 2012; Marton, 2015; Pang & Ki, 2016). Begreppet avser de aspekter som är nödvändiga att urskilja för att erfara något på ett visst sätt, men som flera lärande i en grupp ännu inte har urskilt. Därmed är aspekterna egentligen kritiska enbart för just de elever som inte urskilt dem. Det är dock vanligt att tala om kritiska aspekter i relation till en hel undervisningsgrupp, även om vissa individer i gruppen kan ha urskilt aspekterna. Ulla Runesson och Laila Gustafsson (2012) har tidigare visat hur kritiska aspekter för kreativt skrivande som genererats bland 137 åttaåriga elever i Hong Kong kunnat användas som grund för framgångsrik variationsteoretisk undervisningsdesign i en uppföljande studie med 42 nioåriga elever i Sverige. Det intressanta i Runessons och Gustafssons studie består framförallt i förflyttandet av kritiska aspekter mellan kulturellt olika skolkontexter. Liknande resultat kommer från en studie kring matematikundervisning för barn mellan 8–9 år (Runesson, Lövström & Hellquist, 2018) där de identifierade kritiska aspekterna även kunde användas för undervisning i en grupp med elever med särskilda svårigheter i matematik i årskurs 7. I teoretiska beskrivningar av kunnanden kan kritiska aspekter användas som begrepp för de strukturella aspekter som kan antas vara kritiska för elever på en viss utbildningsnivå. Kritiska aspekter utgår i denna ansats från elevers erfaranden, och är inte extraherade ur ämnesdisciplinär teori om innehållet (Pang & Ki, 2016).

Variationsteorin bygger på antagandet att vi erfar något genom att vi skiljer ut det från annat, som dess bakgrund. Detta urskiljande kräver att det som ska urskiljas varierar mot en konstant bakgrund (Marton, 2015). Varje aspekt av

ett fenomen kan beskrivas som en dimension av variation med olika värden (Marton, 2015; Marton & Booth, 1997). För att få syn på en tidigare okänd aspekt av ett fenomen behöver värden av denna aspekt variera medan värden av andra aspekter hålls konstanta. Vi kan till exempel tänka oss att någon som tillbringat all sin tid i en omgivning där allting har en enda färg, inte kan urskilja själva aspekten färg. För att få syn på vad färg innebär behöver man ha fått erfara en variation av åtminstone två olika färger. Men för att skilja ut just färg som aspekt hos ett föremål, bör alla andra aspekter av föremålet hållas konstanta: en grön keramikmugg, en blå keramikmugg, en gul keramikmugg och så vidare. Detta variationsmönster, *kontrastering*, innebär att kontrastera ett värde (blå) hos en fokuserad aspekt (färg) mot andra värden (röd, gul) hos samma aspekt (färg), medan värden hos övriga aspekter (föremål, form, material) hålls konstanta. Marton och Shirley Booth (1997) menar att detta variationsmönster är effektivt för att få någon att fokusera en aspekt av ett fenomen som denne tidigare inte kunnat urskilja.

För design av undervisning kompletterar Marton och Booth kontrastering med ytterligare två variationsmönster: generalisering och fusion, se tabell 2 nedan.

Tabell 2 Variationsmönster av aspekter av ett lärandeobjekt (från Tväråna, 2014b, s. 62)

Variationsmönster	Fokuserad aspekt	Icke fokuserad aspekt
Kontrast	Variant	Invariant
Generalisering	Invariant	Variant
Fusion	Variant	Variant

Generalisering är ett variationsmönster som enligt Marton och Booth (1997) i undervisningen bör följa efter att den fokuserade aspekten kontrasterats. Vid generalisering hålls värdet av den fokuserade aspekten konstant medan andra aspekter av objektet varieras: en grön keramikmugg, en grön plastmugg, en grön plåtmugg, en grön plåttallrik och så vidare. På det sättet separeras den fokuserade aspekten (färg) från övriga aspekter hos objektet (som material eller föremål). I variationsmönstret fusion varieras värdet hos flera olika aspekter samtidigt. Detta variationsmönster lämpar sig för att olika aspekters inbördes relation ska framträda.

Lärandeobjekt är en variationsteoretisk term för det avgränsade kunnande som en viss undervisning syftar till att utveckla (Marton, Runesson & Tsui, 2004). Lärandeobjektet innefattar alltid någon form av handlande i relation till

ett fenomen, om det så bara är ett redogörande för ett sakinnehåll.[25] Även om man analytiskt kan tala om det avsedda lärandeobjekt som lärare planerar en undervisning för, finns lärandeobjektet i egentlig mening inte innan en undervisningspraktik iscensätts. Lärandeobjektet konstitueras genom själva lärandeprocessen, i undervisningen (Marton & Booth, 1997).

Verksamhetsteori i design och analys av undervisning

I studierna används även ett kompletterande sätt att analysera kunnandet, utgående från kulturhistorisk verksamhetsteori (*cultural historical activity theory*). Liksom alla mänskliga verksamheter betraktas undervisning inom verksamhetsteori som ett historiskt framvuxet system av målinriktade handlingar (Leont'ev[26], 2009/1977; jfr även Eriksson, 2017; Eriksson, Ståhle och Lindberg, 2011). Handlingarna som bygger upp en verksamhet bidrar till konstituerandet av specifika *objekt*. Objektet utgörs av idén om det materiella eller abstrakta resultatet av verksamheten, ett resultat som inte förverkligas mer än temporärt. Objektet svarar mot ett samhälleligt socialt och historiskt framvuxet behov och sätts i rörelse genom verksamheten. Det innebär att även verksamheten som helhet och de handlingar som konstituerar den bottnar i, och motiveras av, detta samhälleliga behov. Objektet kan därför också, idealt, förstås som verksamhetens sanna *motiv* (Leont'ev, 2009/1997), som finns inbyggt i verksamheten, men som inte alltid är medvetet för varje deltagare (Eriksson, 2017). Relationen behov–motiv–objekt–målinriktad handling kan översiktligt beskrivas som att ett historiskt och kulturellt grundat behov skapar motivet som driver handlingar för att åstadkomma ett objekt.

En verksamhet kan förstås som av kluster av handlingar riktade mot mål, vilka är relaterade till ett gemensamt objekt (Leont'ev, 2009/1997; jfr Eriksson, Ståhle och Lindberg, 2011). Inger Eriksson, Ylva Ståhle och Viveca Lindberg beskriver sådana kluster av målinriktade handlingar som praktiker. Komplexa verksamheter, som undervisning, kan således förstås som bestående av flera olika praktiker. Praktikerna i en verksamhet kan fylla olika behov, och alltså drivas av olika motiv, men ändå vara riktade mot samma objekt (Kaptelinin, 2005).

---

[25] I tidiga texter om variationsteori (t.ex. Marton & Booth, 1997) beskrivs detta som att lärandeobjektet har två aspekter, som benämns direkt objekt och indirekt objekt. Det direkta objektet kan sägas motsvara kunnandets innehåll och det indirekta objektet det sätt på vilket någon förhåller sig till kunnandets innehåll (se vidare i Tväråna, 2014b, kapitel 5). En problematik i denna beskrivning är att den tenderar att understödja en åtskillnad mellan kunskaper och färdigheter. En sådan åtskillnad står i motsättning till att dessa bägge aspekter hos lärandeobjektet egentligen ses som sammantvinnade (Marton & Booth, 1997; Pang & Marton, 2006).

[26] Stavas i vissa utgåvor Leontiev eller Leontyev.

I epistemiska praktiker, det vill säga kunskapsskapande praktiker, riktar sig handlingarna mot kunskapsobjekt (Knorr Cetina, 2001, 2007; jfr Eriksson & Lindberg, 2016). Dessa har ännu inte en fullständig innebörd för de deltagande, utan de fylls med mening genom den förändrade relation till objekten som uppstår i den epistemiska praktiken (Knorr Cetina, 2001, 2007). Eisners (1996) beskrivning av kunskapsformernas organiserande är ett exempel på hur ämnesinnehåll konstitueras och ständigt utvecklas av den praktik det existerar i.

Luis Radford (2013, 2018) beskriver det Leont'ev kallar objektet i en verksamhet som en manifestation av ett kulturellt och historiskt tankesystem, i form av något partikulärt. Tankesystemet, den kulturella och historiska kunskapen (*knowledge*), talar Radford om som en abstrakt potentialitet (Radford, 2015). När kunskapsobjektet sätts i rörelse genom människors handlingar och verksamheter kan denna potential ta form som ett aktualiserat kunnande (*knowing*) i form av ett handlande.[27] Processen som sker när den lärande individen möter och blir medveten om kunskapsobjektet, benämns objektifikation (Radford, 2013, 2018). Genom objektifikationen förändras den som lär sig, en process av tillblivelse (*becoming*) som innehåller affektiva och emotiva drag. Objektifikationen är därmed även subjektifierande (Radford, 2018). I en kunskapspraktik utgör lärares och elevers handlingar ett gemensamt arbete (*joint labour*) (Radford, 2015) som tillsammans konstituerar och medierar kunskapsobjektet. Radfords teoretiska ramverk kommer till användning framförallt i studie III. I analysen av undervisningen fokuseras hur kluster av undervisningshandlingar bygger upp olika praktiker inom undervisningsverksamheten, och dessa praktiker (som i studie III benämns ämnespraktiker) beskrivs utifrån vilka motiv som förefaller vara drivande för praktikernas handlingar, samt utifrån vilka kunskapsobjekt praktikerna verkar konstituera.

För att designa undervisning i studierna används idén om *dialogisk intersubjektivitet* (Matusov, 1996, 2001a) som också har en verksamhetsteoretisk grund. Enligt Eugene Matusov är en dialogisk situation nödvändig för att undervisning ska kunna bjuda in elever som deltagare i en praktik som är ny för dem. Den dialogiska situationen har två utmärkande drag. Det ena är en ömsesidig förväntan att den andre kommer att överraska, det vill säga är i besittande av idéer, reaktioner och beteenden som är oförutsedda och okända för motparten. Det andra utmärkande draget är ett genuint intresse i de gemensamma frågor som behandlas, hos alla deltagare. Intresset kan vara sprungna ur olika problematiska aspekter av ämnet för olika deltagare. Intersubjektivitet

[27] Handlande avser hos Radford något annat än praktiskt görande (Roth & Radford, 2011). En möjlig svensk översättning vore 'agerande', eftersom det som impliceras snarare är deltagande i ett socialt projekt genom vilket individen producerar både förutsättningar för sin egen existens och sig själv som människa (Radford, 2018).

handlar inte om de sociala och emotionella relationerna mellan de olika deltagarna i en praktik, utan om deltagarnas olika relationer till den gemensamma praktiken.

En praktikgrundad beskrivning av ämnesdidaktisk kunskap

Studierna i projektet är designade för att utveckla kunskap som kan bidra till praktikgrundade teoretiska beskrivningar av hur man kan undervisa för att möjliggöra utveckling av kunnandet att göra kritiska analyser av rättvisefrågor. Denna ämnesdidaktiska kunskap kan liknas vid det Lee Shulman (1986, 1987) beskriver som *pedagogical content knowledge* (PCK). PCK är den för läraryrket unika didaktiska kunskap som representerar en sammansmältning av ämneskunskap och undervisningskunskap. PCK utgörs av ”en förståelse för hur specifika ämnen, problem eller frågor är organiserade, representerade och anpassade till skilda intressen och förmågor hos lärande, och presenterade i instruktion” (Shulman, 1987, s. 8, min översättning). En sådan förståelse för ett ämne samt för ämnets frågor och representationsformer utvecklas hos lärare genom deras erfarenhet av att undervisa i ämnet (Gudmundsdottir & Shulman, 1987) men kan även utvecklas genom reflektion kring teoretiska beskrivningar av andra lärares praktiska erfarenhet av ämnesundervisning.

Wolfgang Klafki (1995a, 1995b) beskriver ämneslärarens specifika kunskap som kunskapen om ämnet som undervisningsämne snarare än som universitetsämne. Undervisningsämnet utgör ett kunskapsområde med relevans för elevernas erfarenhet av världen, och i det ämnesdidaktiska kunnandet ingår att kunna analysera detta undervisningsämne genom att identifiera de aspekter av ämnet som bidrar till att eleverna förstår det. Forskningsintresset i detta projekt kan beskrivas som att bidra till sådan kunskap om ämnet som undervisningsämne. Ämneskunnandet undersöks i projektets studier som det konstitueras i undervisningspraktiken i form av lärares och elevers erfaranden. Då detta kunnande relateras till ämnesdisciplinära tolkningar av ämnesinnehållet rättvisa uppkommer utrymme för utvecklande av teoretiska beskrivningar av kunnandets innebörd, det vill säga kunskap om undervisningsämnet.

5 Metod och tillvägagångssätt

Studiernas forskningsfrågor undersöks med hjälp av learning study som en praktikorienterad ansats som ger möjlighet att utforska ett ämnesinnehålls konstituering i undervisning genom att utnyttja lärares erfarenheter och blick som redskap i forskningen (Bulterman-Bos, 2008, 2017; Carlgren, 2012; Thorsten, 2015). Ansatsen gör det även möjligt att utmana och utveckla lärares tysta kunskap och förgivettaganden kring undervisningspraktiken (Elliott, 2012; jfr Thorsten, 2015; Tväråna, 2013).

Undervisningsutvecklande forskning

Forskning som beskrivs som praktiknära, skolnära och som sker i samarbete med lärare, kan se ut på olika sätt beroende på vilken roll lärare har i forskningen. Det har länge varit vanligt att lärare och lärares sätt att undervisa utgjort själva forskningsobjektet i utbildningsvetenskaplig forskning som formulerats och bedrivits av externa forskare (Carlgren, 2012). En kritik som riktats mot detta slags forskning är att de frågor som undersöks ofta inte är sådana som är av direkt, utan snarare av indirekt, intresse för lärares undervisning. I projektet används forskningsansatser som utvecklats särskilt för att beforska frågor om undervisning och lärande i ett inomprofessionellt perspektiv, det vill säga på ett sätt som kombinerar vetenskaplig systematik och tillförlitlighet med en grundlig förståelse för undervisningspraktiken och ämnet (se exempelvis Carlgren, 2017; Marton, 2015; van den Akker, 2013). Dessa ansatser har influerats av hur lärare själva traditionellt arbetat med att utveckla undervisning och ämnesdidaktisk kunskap. De har även ett drag av emancipation, genom att de distanserar sig sådana från reforminsatser för skolan och undervisningen som drivits av politiker, marknadsintressen samt forskningstraditioner med perspektiv som står längre från de praktikgrundade frågorna (Elliott, 2012; Ellis, 2007).

Den ansats som används i det här projektets studier, learning study (Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017; Lo, 2012), är en specifik form av undervisningsutvecklande forskning med utgångspunkt i en explicit lärandeteori. Ansatsen introducerades av Pang och Marton (2003) som en kombination av *lesson study* (Stigler & Hiebert, 1999) och *design experiment* (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003). Lesson study är ett sätt att i praktiken kon-

tinuerligt studera och utveckla undervisning och har använts för en omfattande utveckling av japansk undervisning under 1900-talets senare del (Pang & Lo, 2012; Stigler & Hiebert, 1999). Design experiment, en föregångare inom vad som senare kallats designforskning (*design research*), utvecklades under tidigt 1990-tal för att generera, utveckla och pröva teorier om undervisningsdesign (Cobb m.fl, 2003; Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004).[28] Designforskning är forskning som är samtidigt praktikförbättrande och teoriutvecklande och som analyserar och beskriver undervisning på en praktikorienterad nivå (Plomp & Nieveen, 2013).

Designforskning

En praktikgrundad teoretisk beskrivning av kunnandets innebörd kan även innefatta beskrivningar av hur en undervisning som möjliggör för elever att utveckla kunnandet kan se ut och av hur kunnandet relaterar till ämnets övergripande syfte eller objekt. Sådana beskrivningar kan tjäna som intermediära teorier (Cobb m.fl., 2003; Ruthven, Laborde, Leach & Tiberghien, 2009), eller kliniska teorier (Carlgren, 2012), för undervisningsutveckling och utveckling av läromedel och lärarutbildning. Intermediära teorier ”extraherar, samordnar och kontextualiserar de aspekter av flera olika övergripande teorier [om undervisning och lärande] som är relevanta för att utveckla, analysera och designa undervisning” (Ruthven m.fl., 2009, s. 330, min översättning).

Undervisningsinriktad designforskning (*educational design research*) (Plomp, 2013) är framvuxen med ambitionen att specifikt utveckla kunskap som är möjlig att generalisera, i kontrast till aktionsforskning och pedagogisk utveckling av mer situerad och partikulär natur (van den Akker, 1999). Ansatsen strävar även efter att hantera undervisning som en komplex helhet, en lärande-ekologi (Brown, 1992). Designforskning utgår ofta från befintliga teorier om undervisning och lärande och har som mål att utveckla teoretiskt underbyggda undervisningsdesigner som underlättar undervisning kring specifika lärandemål. De intermediära teorier som utvecklas inom designforskning förklarar hur och varför en viss undervisningsdesign fungerar, till skillnad från övergripande teorier med anspråk på att förklara lärande som helhet. Didaktisk metodik syftar inte bara till att beskriva hur man kan eller bör undervisa i ett ämne, utan framför allt till att förklara varför och hur en viss designprincip eller undervisningsmetod har goda förutsättningar att fungera för att undervisa i ett specifikt innehåll i en särskild kontext. I denna text används begreppet designprinciper (Plomp & Nieveen, 2013; van den Akker, 1999) för sådana beskrivningar av hur och varför en undervisningsdesign fungerar för undervisning av ett visst kunnande.

[28] Tidiga benämningar var Design Experiment, Design-Based Research och Developmental Research.

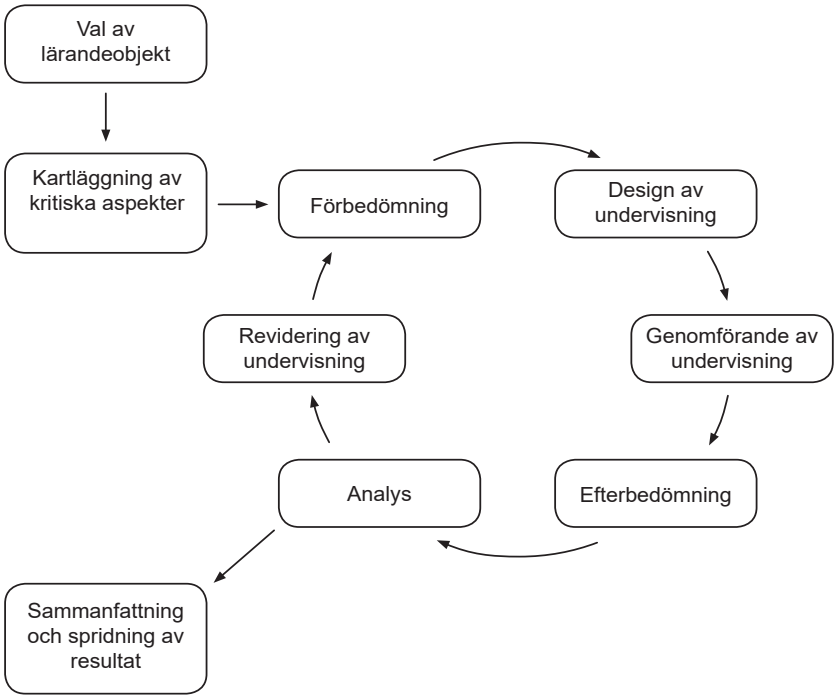
Metoden är intervenerande och speciellt utformad för att testa principer för design av undervisning. Dessa utvecklas genom att en undervisningsdesign utformad utifrån en eller fler aktuella teorier om lärande iterativt prövas och revideras. Designprinciperna som undersöks och utvärderas genom upprepad prövning i undervisningspraktik är heuristiska, vilket innebär att de är grundade på erfarenhet snarare än evidens (Reeves, 2006). De är situerade och kontextberoende, men målet inom designforskning är att utifrån tentativa designprinciper kunna formulera sådana mer specificerade designprinciper som är fruktbara som utgångspunkt i ett flertal olika undervisningssituationer (Nieveen & Folmer, 2013). Enligt Nienke Nieveen och Elvira Folmer behövs mer forskning för att avgöra vilka av de många olika slags variabler som ingår i en lärande-ekologi, som är relevanta att utgå från i designprinciper för att dessa ska kunna fungera som heuristiska principer för olika undervisningsinnehåll och kontexter.

Designforskningen har kommit att utvecklas från att tidigare beteckna forskning där läraren mer fungerade som medhjälpare med genomförande och datainsamling, till att skrivas fram som en kollaborativ ansats där lärares medverkan på jämlika villkor är central (Plomp, 2013). Därmed finns idag en större närhet till learning study som har den kollaborativa iterativa designprocessen gemensamt med designforskningen.[29]

Learning study

I en learning study planerar, utvärderar och revriderar en grupp av forskande lärare undervisning som prövas iterativt i forskningslektioner. Ett antal lärare med samma ämnesinriktning avgränsar ett lärandeobjekt – ett kunnande som de vill att eleverna ska utveckla genom undervisningen (jfr s. 53) – och analyserar detta. Learning study kan användas för att utforska innebörden av ett lärandeobjekt som ofta är ett problem för elever att lära sig – vad det är man kan när man kan någonting särskilt. Det kan även användas för att undersöka och pröva undervisningsdesigner som lärare och forskare tror kan underlätta för elever att lära sig någonting avsett. Processen följer, med viss variation, i huvudsak ett antal steg (Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017; Lo, 2012) som visas i följande figur:

[29] För en diskussion om likheter och skillnader mellan tidig Design Research och learning study se Tväråna 2014b, s. 57.



Figur 3 De olika stegen i en learning study. Lärandeobjektet och dess kritiska aspekter diskuteras och revideras under hela processen.

Val av lärandeobjekt. Den undervisning som undersöks i en learning study syftar alltid till att lära elever ett avsett kunnande. Detta avgränsas som ett lärandeobjekt. Ofta är lärandeobjektets innebörd inte fullt ut känd vid studiens början – en del av resultatet av en learning study är en tydligare beskrivning av vad det innebär att kunna det som undervisningen syftar till.

Kartläggning av kritiska aspekter. En del i avgränsandet av lärandeobjektet kan bestå i att göra en analys av en kartläggningsuppgift med elever, där man försöker identifiera kritiska aspekter (jfr s. 51) av lärandeobjektet. Det är också möjligt att använda learning study-formen för att utveckla undervisning riktat mot ett lärandeobjekt där man utgår från redan kända aspekter som kan vara kritiska.

Förbedömning. Innan undervisning genomförs i en undervisningsgrupp görs en förbedömning av hur eleverna i den specifika undervisningsgruppen förstår lärandeobjektet.

Design av undervisning. Därefter planerar lärargruppen tillsammans en eller flera lektioner, ofta benämnda forskningslektioner, utifrån en eller flera explicita teorier om lärande och undervisning. De deltagande lärarnas erfarenheter av att undervisa för att utveckla lärandeobjektet, samt ämnesdidaktisk teori, ligger också till grund för undervisningsdesignen.

Genomförande av undervisning. En (eller flera) av lärarna genomför den planerade lektionen som observeras av de andra lärarna (direkt och/eller genom inspelning), vilka noterar styrkor och svagheter i lektionsplaneringen för att senare kunna revidera den.

Efterbedömning. Efter den genomförda undervisningsinterventionen görs en ny bedömning av elevgruppens förståelse av lärandeobjektet. Denna efterbedömning utformas i så stor utsträckning som möjligt på motsvarande sätt som förbedömningen, så att det går att avgöra hur elevernas förståelse utvecklats. Ibland görs även en fördröjd efterbedömning vid ett senare tillfälle.

Analys. Fokus i analysen är vilken förståelse av lärandeobjektet som eleverna uttryckte, i relation till hur undervisningen genomfördes. Det är inte den eller de lärare som genomförde forskningslektionen som analyseras, utan det är den gemensamt framtagna lektionsdesignen som granskas och revideras, i förhållande till elevernas förståelse.

Revidering av undervisning. Den reviderade lektionen genomförs i en ny elevgrupp, antingen av samma lärare eller av en (eller flera) av de andra lärarna, och utvärderas igen. Processen fortsätter till dess att lärargruppen är nöjt med lektionsdesignen eller så många gånger som laget bestämt från början. Såväl formuleringen av lärandeobjektet som de kritiska aspekterna revideras under processen, i relation till vad lärargruppen iakttar i sina analyser (Mårtensson, 2015). Undervisningserfarenheten och den professionella blick som alla deltagare i learning study-gruppen bidrar med spelar en stor roll för resultaten, särskilt vad gäller utformning, genomförande och utvärdering av undervisningsdesign.

Den teori om undervisning som varit vanligast som utgångspunkt för undervisning och analys i learning study har varit variationsteorin (Lo, 2012; Marton, 2015) som utvecklats ur fenomenografi och som prövats i relation till andra teorier för undervisningsdesign genom kvasiexperimentella learning studies (Cheung, 2011; Holmqvist, 2011; Marton & Pong, 2005). På senare tid har även andra teorier om undervisning och lärande, som verksamhetsteori, prövats som grund för undervisningsdesignen i learning study (Eriksson, 2015; Fermsjö, 2014; Tväråna, 2014b).

Verksamhetsteori och variationsteori i learning study

Ett metodologiutvecklande bidrag i projektets studier är kombinerandet av verksamhetsteoretiska och variationsteoretiska redskap för undervisningsdesign och analys i learning study. Traditionellt sett har variationsteorin varit den dominerande teorin för att designa och analysera undervisning riktad mot ett särskilt lärandeobjekt inom learning study som ansats för undervisningsutvecklande forskning (Marton, 2015; Runesson, 2017). Men Marton understryker att andra teorier om undervisning och lärande skulle kunna fungera för samma ändamål (Marton, 2015 s. 107). Det verksamhetsteoretiska perspekti-

vet har även prövats genom användande av det didaktiska designredskapet lärandeverksamhet (Davydov, 1986/2008; jfr Eriksson, 2017) i learning study inom matematikdidaktik (Eriksson, 2015; Fermsjö, 2014).

För att i studiernas undervisningsdesign och analys få redskap för att beskriva relationen mellan hur ämnesinnehållet presenterades och erbjöds i undervisningen och hur det erfors och konstituerades i undervisningspraktiken användes dialogisk intersubjektivitet (Matusov, 1996, 2001a, 2001b). Anledningen till att ett verksamhetsteoretiskt perspektiv anlades i undervisningen i studie I (Tväråna, 2014b) var den kunskapsteoretiska utgångspunkten i arbetet. I studie III (Tväråna, i tryck) utvecklades det verksamhetsteoretiska perspektivet genom användandet av Radfords objektifikationsteori (2013, 2015) som analysredskap. Att kombinera redskap från de två ramverken fenomenografi/variationsteori och verksamhetsteori bidrog till att lyfta fram betydelsen av elevers praktikgrund som förutsättning för deras uppfattningar (erfaranden).

Variationsteorins begreppsapparat riskerar lätt att uppfattas som instrumentell och teknisk. Att kombinera variationsteori och verksamhetsteori menar jag återknyter till och utvecklar det sätt på vilket lärande av lärandeobjektet beskrivs av Marton och Booth (1997), nämligen som "participation in the ongoing and constantly recurrent constitution of the object of learning" (s. 162).

Lärarerfarenhet som resurs i forskningen

En kritik som riktats mot tidig undervisningsinriktad designforskning är att verksamma lärare sällan tar del i utformning och utvärdering av den undervisning som prövas (Carlgren, 2012). Att erfarna lärare inte enbart deltar som utförare av en undervisningsdesign, utan även i den iterativa designprocessen och i analys av undervisningen och kunnandet som undersöks, kan antas ha stor betydelse för resultatet. Tanken att undervisningsutvecklande forskning bör ske i en systematisk process som involverar forskande lärare i samarbete mellan skola och akademi lanserades av Lawrence Stenhouse (1975) och har vidareutvecklats av bland andra John Elliott (2012, 2015). Genom en sådan forskningsprocess explicitgörs den tysta kunskap (Polanyi, 1996/2009) lärare har om sitt ämne och hur elever brukar förstå det, och lärarnas tysta kunnande kan utnyttjas som en del av de kunskapsgenererande mekanismerna (Thorsten, 2015; Thorsten & Johansson, 2017). Elliott (2015) kopplar lärares undervisningserfarenhet till Aristoteles
begrepp fronesis som betecknar det praktiska omdöme som utvecklas av den som är expert inom en kunskapspraktik. Fronesis motsvarar praktiskt handlande baserat på omdöme, det vill säga på värderingar, och är avgörande för en etisk praktik. Den etiska praktiken utmärks av att de handlingar som utförs återspeglar verksamhetens underliggande värderingar. Undervisning är enligt Elliott (2015) en sådan etisk praktik och undervisningsutvecklande forskning behöver därför bedrivas med tillgång till lärares erfarenhetsgrundade kunskap.

Praktiknära forskning utformas ibland på ett sätt där lärares roll blir att genomföra undervisning som designats av forskare. Detta motsvarar rollen som vanliga medborgare har i så kallad medborgarforskning (*citizen science*) där forskare tar hjälp av allmänheten för att samla in och granska data.[30] I den variant som idag oftast förespråkas inom designforskning är samarbetet mellan lärare och forskare mer omfattande, genom att lärare deltar aktivt från forskningsfrågans formulerande till design och analys av undervisning (Plomp & Nieveen, 2013). Förutsättningar för att praktiknära forskningsprojekt ska fungera som just forskning och inte primärt uppfattas som kompetensutveckling diskuteras av Eriksson (2015, 2018). Eriksson menar att det är viktigt att projektet är genuint kollaborativt i flera aspekter: initiativtagande, definition av problemet, ansvar för design och teori samt motiv och resultat för deltagarna. Då forskningsfrågorna är gemensamma för praktikerperspektivet och forskningsperspektivet är den erfarenhet som kunniga och erfarna praktiker har en tillgång i samband med att bedömningar görs i analyserna (Carlgren, 2017; Bulterman-Bos, 2017; Thorsten, 2017b).

I en learning study undersöker forskare (som själva kan vara lärare) i samarbete med erfarna lärare i en samtidig process hur ett kunskapsobjekt kommer till uttryck i en undervisningspraktik, vad elever behöver erfara och förstå för att lära sig det önskade kunnandet och hur undervisning kan utformas för att möjliggöra att de lär sig det. Därmed kan man närma sig en tydligare beskrivning av vilket övergripande mål som kunnandet syftar till. Jag menar att en fördel med att undervisningsutvecklande forskning bedrivs av lärare som är utbildade forskare, i samarbete med verksamma lärare, är att forskaren i sin analys även har den erfarna blick som en lärare har på ämneskunnandet och undervisningspraktiken. Denna blick innebär en kompetens att bedöma undervisningens och kunnandets kvalitet som kan liknas vid andra yrkesskickliga gruppers specifika omdöme beträffande den egna praktiken (Carlgren, 2017; Bulterman-Bos, 2008, 2017; Lampert, 1990; Thorsten, 2017a). Genom att undersöka undervisning som utformats gemensamt, i syfte att möjliggöra för elever att lära sig ett specifikt ämnesinnehåll, och genom att iterativt utvärdera och justera undervisningen blir det möjligt att komma allt närmare en förståelse både av vad kunnandet innebär och av hur det konstitueras i undervisning.

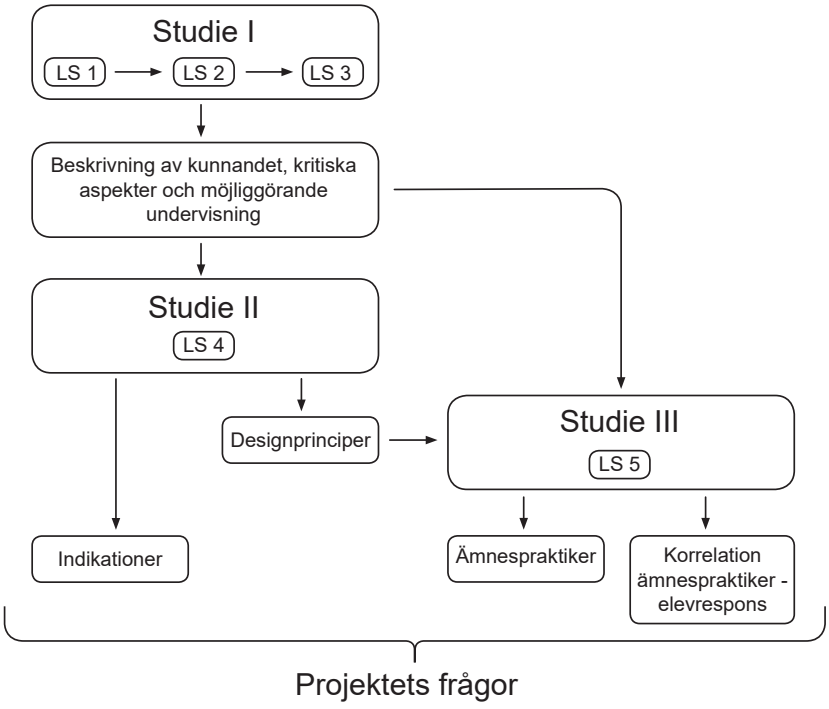
De medverkande lärargruppernas gemensamma och kompletterande erfarenheter och kompetenser var avgörande för resultaten i projektets studier. Som utbildad gymnasielärare med mångårig erfarenhet från undervisning på gymnasienivå hade jag, även i relation till undervisningen som genomfördes på grundskolenivå, en kompetens att bedöma elevernas ämneskunnighet. Jag hade dock inte lika god kompetens som de andra lärarna i gruppen att organi-

[30] ARCS – Arenor för relationsbyggande samverkan genom medborgarforskning (27 juni, 2019)

sera undervisning för yngre barn i allmänhet, eller för de aktuella undervisningsgrupperna i synnerhet. Det var därför avgörande att inte bara få tillgång till elever och klassrum för att genomföra studierna, utan att kunna samarbeta med andra lärare gällande design och utvärdering av undervisningsinterventionerna. Studierna hade inte heller kunnat genomföras utan de teoretiska och metodologiska redskap och den forskningsgrund som jag som forskare med stort stöd från en gedigen forskningsmiljö kunde tillföra, men det var även av stor betydelse att jag själv var forskande lärare med en gedigen lärarbakgrund. Ett skäl är att den lärarblick som Jacqueline Bulterman-Bos (2017) och Anja Thorsten (2017a) beskriver blir ett viktigt redskap även i de analyser som görs efter att en learning study avslutats. Ett annat skäl är att undvika risken att den undervisning och det kunnande som utforskas distanseras från undervisningsämnet. Den risken betraktar jag som större om det som utformas och iscensätts i en praktiknära forskningsstudie drivs av andra motiv än att eleverna ska få möjligheter att utveckla kunnanden som går i linje ämnets och kunskapskulturens legitima syften.

Studierna i projektet

Inom ramen för studie I (Tväråna, 2014b) genomfördes tre learning studies (LS 1 – LS 3) på gymnasienivå. En fjärde learning study (LS 4), som genomfördes i grundskolans årskurs 2, bildar underlag för studie II (Tväråna, 2018), och en femte learning study (LS 5) från grundskolans årskurs 6 är underlag för studie III (Tväråna, i tryck). Dessa fem learning studies undersöker innebörden av liknande lärandeobjekt, vilka utvecklades så att beskrivningen av kunnandet nyanserades allt mer. Sammantaget ger de olika studierna underlag för att diskutera forskningsfrågorna, på det sätt som illustreras i bilden nedan:



Figur 4 Relationer mellan genomförda learning studies (LS 1 – LS 5) och resultatet.

Initialt i LS 1 formulerades lärandeobjektet som förmågan att resonera om rättvisa (Tväråna, 2014b, s. 34). Genom de tre learning studies som genomfördes på gymnasienivå kvalificerades sedan denna beskrivning med hjälp av två fenomenografiska utfallsrum, och kritiska aspekter av kunnandet formulerades. Ett antal undervisningshandlingar (kommunikativa handlingar) som möjliggjorde för elever att utveckla kunnandet beskrevs också.

Undervisningen i den första forskningslektionen i LS 1 baserades på variationsteori och tentativa kritiska aspekter från en inledande fenomenografisk analys av sju enskilda kartläggningsintervjuer med sju elever. De följande forskningslektionerna i LS 1 – LS 3 baserade sig på variationsteoretisk design utifrån kontinuerligt vidareutvecklade kritiska aspekter, samt på utifrån dialogisk intersubjektivitet (Matusov, 1996, 2001a). De deltagande lärarnas erfarenheter från tidigare undervisning och lärargruppernas gemensamma analyser av de genomförda forskningslektionerna utgjorde också ett viktigt underlag för den ständigt vidareutvecklade undervisningsdesignen. I LS 2 användes även fall-metodik (Easton, 1992) som utgångspunkt för undervisningsdesignen. De konkreta undervisningsuppläggen för LS 1 – LS 3 beskrivs kortfattat i studie I (Tväråna, 2014b, s. 66–71).

De kritiska aspekterna och principerna för de möjliggörande undervisningshandlingarna från studie I utgjorde utgångspunkt för LS 4, som genom-

fördes i grundskolans årskurs 2. För den studien utarbetades en ny variationsteoretisk undervisningsdesign på basis av de förfinade kritiska aspekterna, utifrån de undervisningshandlingar som i gymnasiestudierna identifierats som särskilt främjande för elevers möjlighet att utveckla kritiskt granskande analys av rättvisefrågor samt utifrån de deltagande lärarnas undervisningserfarenhet. Undervisningens upplägg och ett urval av uppgifter beskrivs mer konkret i studie II (Tväråna, 2018). Resultatet av studie II var indikationer på en begynnande förmåga till kritiskt granskande analys av rättvisa hos eleverna i årskurs 2 och designprinciper för undervisning som kan möjliggöra för yngre elever att utveckla kunnandet.

Även i LS 5, i studie III (Tväråna, i tryck), var lärandeobjektets kritiska aspekter som utvecklats i gymnasiestudierna utgångspunkt för den variationsteoretiska designen. I inledningsfasen av LS 5 genomfördes en ny analys av de första 25 förtesten i LS 5, för att pröva om kategorierna och de kritiska aspekterna från studie I verkade fungera som utgångspunkt i den nya kontexten. Dessutom användes både resultaten från LS 1 – LS 3 och designprinciper från LS 4, samt lärargruppens idéer och erfarenheter, i undervisningsdesignen. I studie III undersöktes och beskrevs också olika ämnespraktiker i undervisning om rättvisa, och relationen mellan dessa ämnespraktiker och elevers sätt att resonera i rättvisefrågor.

Lärandeobjektet och undervisningen

Ibland råder en uttalad eller underförstådd konsensus kring vad de centrala kunnanden, som undervisning i ett skolämne syftar till att utveckla, består i. I de fallen kan denna konsensus fungera som utgångspunkt för att undersöka hur undervisning kan utveckla kunnandet i fråga. Det kunnande som utgjorde forskningsobjektet i detta projekt var mer odefinierat, vilket var en svårighet för studierna men även ett motiv för valet av forskningsobjekt. Kunnandet som undersöktes och utvecklades i de aktuella studierna begränsade sig inte till en teoretisk förståelse av rättvisa som ett idébegrepp. Istället omfattade det förmågan att kvalificerat diskutera rättvisefrågor, det vill säga att se hur olika bedömningar av det rättvisa eller orättvisa i en särskild fråga skiljer sig åt, och på vilka principiella grunder de olika bedömningarna vilar. Syftet var att eleverna skulle kunna analysera olika ställningstaganden till frågor om rättvisa för att själva kunna göra en väl underbyggd värdering av vad som var ett rättvist handlingsalternativ. Principerna som togs upp i undervisningen var ofta förenklingar av rättviseteoretiska resonemang utgående från klassiska filosofer som John Locke, Immanuel Kant, John Rawls, Robert Nozick, Michael Walzer och Martha Nussbaum. I undervisningen berördes även på åldersadekvat sätt de normativa premisser som argumenten för olika principer vilar på, som utilitaristiska, naturrättsliga och teleologiska antaganden. En rad olika undervisningsupplägg i form av kontextualisering och uppgifter användes i de

sammanlagt fjorton forskningslektionerna som ingår i de fem learning studies som bildar underlag för studierna, se vidare i sammanfattningarna i kapitel 6 och i de enskilda studierna (Tväråna, 2014b, 2018, i tryck).

Det empiriska materialet

Fördelen med att använda underlag från flera learning studies inriktade på utforskande av liknande lärandeobjekt var att en process av utforskande redan påbörjats tillsammans med lärargrupperna. Eftersom varje forskningslektion byggde på erfarenheter från tidigare faser i projektet har ämnesinnehållet belysts ur fler olika aspekter än vad som antagligen hade varit fallet med lika många 'vanliga' samhällskunskapslektioner kring samma ämnesinnehåll, genomförda av lärare som inte på annat sätt varit involverade i undersökningen. Genom att kontinuerligt i för- och eftertest, samt i analys av transkriptioner av inspelade lektioner och elevsamtal, undersöka elevernas kunnande har lärargrupperna reviderat undervisningsdesignen och prövat nya slags uppgifter för att därigenom få fler elever att föra kvalificerade resonemang om rättvisa. Denna iterativa process av prövande och utvärderande av ny design och nya uppgifter medför att ytterligare aspekter av kunnandet kommit till uttryck i undervisningen. Därigenom bidrar upplägget med learning study till ett rikare undersökningsmaterial för en fenomenografisk analys än vad man skulle kunnat förvänta sig av att endast observera lika många lektioner, eller enbart använda skriftliga uppgifter eller intervjumaterial.

I tabell 3 nedan sammanställs det empiriska underlaget i projektets studier:

Tabell 3 Sammanställning av studiernas empiriska underlag

Del av projektet	Del-tagare*	För- och efter-test**	Elev-inter-vjuer	Filmade lekt-ioner***	Inspelade grupp-diskus-sioner****
Kart-läggning	7 elever	-	78 min	-	-
LS 1	52 elever 3 lärare	43*2	-	195 min (3 cykler)	-
LS 2	90 elever 2 lärare	70*2	-	193 min (3 cykler)	425 min (23 st.)
LS 3	48 elever 3 lärare	36*2	-	162 min (3 cykler)	220 min (12 st.)
LS 4	30 elever 2 lärare	-	-	140 min (2 cykler)	51 min (10 st.)
LS 5	67 elever 7 lärare	25+ 40*2	-	242 min (3 cykler)	472 min (27 st.)
Totalt	294 elever 17 lärare	403 test	2178 min (ca 36 h)		

** Utöver det antal lärare som anges deltog även jag själv som forskande lärare i alla learning studies.*
*** I det skriftliga material som användes för de fenomenografiska analyserna ingick dessutom för- eller eftertest från elever som enbart hade möjlighet att delta vid ettdera testet.*
**** I dessa minutantal ingår lektionstid som användes för elevernas gruppdiskussioner.*
***** Gruppdiskussionerna pågick i parallella grupper under pågående lektion.*

Klasserna som deltog i undersökningarna har valts ut genom så kallat bekvämlighetsurval (Denscombe, 2014). Learning study bygger som nämnts på forskningssamarbete med verksamma lärare, vilket gjort att valet av lärare för samverkan även styrt vilka klasser som erbjudits att delta i studierna. Lärarna har i sin tur valts ut dels genom direkt tillfrågan av lärare som ingått i mitt professionella nätverk (LS 1 och LS 4), dels genom att ett erbjudande om deltagande i forskningsstudie skickades ut till ett flertal olika skolor i Mälardalen, där restid utgjorde en avgränsande faktor. Från de lärare som erbjöd sig tillfrågades därefter lärarlag på skolor där lärarna hade en spridning i erfarenhet, och där skolans ledning var positiva till projektet (LS 2, LS 3 och LS 5).

Av de 17 lärarna hade tre stycken två års yrkeserfarenhet och ytterligare en hade under fem års yrkeserfarenhet. Av de övriga hade sex stycken under tio års erfarenhet och sju över tio års erfarenhet i yrket. På de tre skolor där

LS 1 – LS 3 genomfördes fanns en blandad social bakgrund med en stor andel elever med invandrarbakgrund på en av skolorna, som låg i ett förortsområde, och ungefär lika stora andelar elever från en mellanstor stad och från landsort på en annan skola. Den tredje skolans elever kom från ett innerstadsområde i storstad. I alla de undersökta gymnasieklasserna fanns elever med låga antagningsbetyg. Lågstadieskolan där LS 4 genomfördes låg i en mellanstor stad och hade ett socialt blandat upptagningsområde medan skolan där LS 5 genomfördes låg i ett storstadsområde där en majoritet av eleverna kom från hem med hög utbildningsbakgrund. Könsfördelningen i de deltagande undervisningsgrupperna var jämn, med undantag för fyra grupper på två av gymnasieskolorna (LS 1 och LS 2), där andelen pojkar var högre.

Etiska överväganden

Alla studierna har genomförts med beaktande av de då gällande forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2011).[31] De lärare och elever som deltog, samt elevernas målsmän, informerades om undersökningens syfte och upplägg samt om hur materialet lagras och används. Elever på gymnasienivå fick själva ge sitt samtycke till inspelning, lagring och användande av materialet och på grundskolenivå gavs samtycke av elevernas målsmän. I de fall samtycke inte inhämtats angående någon elev, fick den eller de eleverna ändå delta i undervisningen, eftersom den utgjorde en del i det vanliga skolarbetet, men de placerades så att de inte syntes eller hördes på inspelningar. Fingerade namn på elever, lärare och skolor används i alla redovisningar av utdrag ur det transkriberade materialet.

Andra forskningsetiska beaktanden har rört urval och tolkning av materialet. Vid två tillfällen (i LS 3 och LS 5) har mindre delar av materialet valts bort för att konfliktsituationer av social natur uppstått i de undersökta grupperna. Transparens har eftersträvats i beskrivningen av alla delar av analysprocessen, och kategoriseringarna har flera gånger jämförts med rådata för att vara så tillförlitliga som möjligt.

Analyserna

Analyserna av det empiriska materialet har gjorts för att undersöka vad undervisningen behöver synliggöra, samt för att undersöka vad i den genomförda undervisningen som har varit hindrande eller möjliggörande för att eleverna ska utveckla det avsedda kunnandet.

[31] Studierna genomfördes före införandet av GDPR.

Att undersöka vad undervisningen behöver synliggöra

Undersökningen av kunnandets innebörd gjordes framförallt genom upprepad fenomenografisk analys (Lo, 2012; Marton, 2015). I studie I (Tväråna, 2014b) beskrivs hur den första fenomenografiska analysen som gjordes av transkriberingar av de sju kartläggningsintervjuerna berikades när nytt material tillfördes efter varje förtest eller forskningslektion. Detta innebar att kategorierna i det fenomenografiska utfallsrummet och kritiska aspekter av lärandeobjektet prövades och reviderades under hela processen i LS 1 – LS 3. I studie II (Tväråna, 2018) användes även en tematisk analys för att identifiera identifikationer på elevers begynnande kunnande.

Att undersöka vad i undervisningen som fungerar

Kategorierna från utfallsrummet användes för analys av elevernas för- och eftertest. Andelen eftertest i en cykel som gav uttryck för en mer komplex kategori av erfarande av lärandeobjektet, jämfört med i förtestet, gav en indikation på om undervisningen i cykeln synliggjort de kritiska aspekterna. I studie I användes även innehållsorienterad samtalsanalys (*content-oriented conversation analysis*) (Emanuelsson & Sahlström, 2008; Melander & Sahlström, 2009, 2011; Rusk, Pörn, Sahlström & Slotte-Lüttge, 2014) för att undersöka elevers lärande. Detta gjordes genom att rikta analysen mot relationen mellan interaktionen i ett samtal (som lärares frågor till elever och respons på elevsvar) och det uttryckta innehållet i samtalet (som elevers uttryckta erfaranden av rättvisa). Detta slags närläsning av transkriberat samtalsmaterial och skriftliga svar på uppgifter fokuserar mer på konstituerandet av ett ämnesinnehåll i en lärandegemenskap, än på sociala relationer i en specifik miljö, som klassrumsmiljön, eller individers lärande under en längre period. Samtalsanalysen var inriktad på att undersöka elevers möjlighet att utveckla en kritiskt granskande analys av rättvisefrågor i relation till undervisningens språkliga, skriftliga eller muntliga kommunikativa handlingar. Dessa beskrevs dels i termer av hur de fokuserade aspekter av kritiskt granskande analys av rättvisefrågor, dels utifrån Matusovs (1996, 2001a) idé om dialogisk intersubjektivitet. Enskilda elevers förändrade praktikdeltagande, med avseende på hur de resonerade om rättvisa, spårades i längre eller återkommande samtalssekvenser och det förändrade kunnandet relaterades till interaktionen med andra samtalsdeltagare.

Analysen i studie II gjordes på liknande sätt. De tre analytiska enheterna i studien var elevernas sätt att resonera i rättvisefrågor, indikationer på en begynnande förmåga att göra en kritiskt granskande analys av rättvisefrågor och det sätt på vilket undervisningen synliggjorde de kritiska aspekterna. I studie III (Tväråna, i tryck) analyserades först det transkriberade lektionsmaterialet tematiskt (Braun & Clarke, 2006) genom att lärares och elevers muntliga och skriftliga undervisningshandlingar identifierades och kodades. Med utgångspunkt i verksamhetsteori (Leont'ev, 1977/2009; jfr Eriksson 2017; Eriksson, Ståhle och Lindberg, 2011) och Radfords objektifikationsteori (2013, 2015, 2018) beskrevs sedan undervisningshandlingarna utifrån de motiv som antogs

driva handlingarna. Handlingar med likartade motiv klustrades till ämnespraktiker. De övergripande objekten för dessa ämnespraktiker beskrevs också. Sist beskrevs korrelationen mellan enskilda slag av undervisningshandlingar, de olika ämnespraktikerna som helhet och de olika typer av elevrespons som dessa öppnade upp för.

Generaliserbarhet hos resultaten

En del av resultaten vilar på den fenomenografiska ansatsen, nämligen utfallsrummet med beskrivningar av olika sätt att resonera om rättvisa, samt kritiska aspekter av kunnandet att resonera kritiskt granskande i rättvisefrågor. En annan del av resultaten vilar på de undervisningsutvecklande ansatserna learning study och designforskning, men utgår också delvis från resultaten av de fenomenografiska analysen.

Resultaten är partikularistiska i meningen att de inte beskriver universella lagbundenheter utan situationsspecifika samband (Carlgren, 2012). Staffan Larsson (2009) menar att man i kvalitativa studier bör kunna argumentera för en generaliserbarhet av sina resultat, under förutsättning att dessa inte antingen motbevisar etablerade för-sant-hållanden inom en teoretisk tradition eller är ideografiska. Ideografiska resultat avser sådana beskrivningar av enstaka fall vars funktion är att fylla ett specifikt tomrum i tidigare kartläggningar av ett område. Möjligheten att generalisera resultaten kommer här att diskuteras utifrån tre argument: (1) generaliseringspotential genom maximal variation i underlag, (2) generalisering genom kontextlikhet och (3) generalisering genom mönsterigenkänning (Larsson, 2009).

Beträffande maximal variation i underlaget så vilar de fenomenografiska analyserna på ett relativt omfattande material. En utgångspunkt i fenomenografiska studier, till skillnad från i randomiserade studier, är att en medveten strävan efter underlag som kan visa på stor spridning av erfaranden är till fördel för studiens tillförlitlighet (Larsson, 2009; jfr Sin, 2010). I denna studie kommer materialet både från informanter i olika åldrar och ur situationer där det undersökta fenomenet, rättvisa, behandlas i olika innehållsliga kontexter (skattesystem, sjukvård och utbildning, kriminalitet och lagstiftning, privat samvaro, regler och normer i skolan och så vidare) och på olika sätt, som genom muntliga intervjuer, skriftliga uppgifter, gruppsamtal och i helklassdiskussioner (jfr Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin, 2019).

Varken kön eller social bakgrund har i studierna utgjort en faktor i analyserna. Analyserna är utförda med avsikt att identifiera en spridning i möjliga sätt att erfara fenomenen rättvisa och kritiskt resonerande i samhällskunskapsundervisningen. Även om såväl kön som social och kulturell bakgrund eller individuella epistemologiska föreställningar och värderingar utgör möjliga förklaringsfaktorer till de erfaranden som elever ger uttryck för, så är analysens fokus inte att förklara utan att beskriva dessa erfaranden. Detta bygger

på antagandet att en sådan beskrivning kan vara tillräcklig för att utveckla designprinciper för undervisning som möjliggör för flertalet elever att kvalificera sitt sätt att resonera i rättvisefrågor. Erfarandekategorierna som beskrivs i utfallsrummet bör inte bedömas utifrån om de är representativa för en bred population, utan utifrån om de kan antas täcka in möjliga erfaranden av det undersökta fenomenet.

I de utförda studierna har utfallsrum och kritiska aspekter förfinats och berikats genom upprepade omprövningar och revideringar av flera olika slags uppgifter. Samtidigt har urvalet av informanter begränsats till elever i kontexten svensk samhällskunskapsundervisning, vilket gör att det fenomen som beskrivs i utfallsrummet avgränsas till denna kontext. Detta kan relateras till generalisering genom kontextlikhet, det vill säga att ett resultat kan antas vara transfererbart till liknande kontexter. Det argumentet vilar dock på ett antagande om kausalitetsförhållanden mellan kontexten och de utfall som beskrivs i resultaten (Larsson, 2009, s. 15), något som inte undersökts. Vid bedömning av tillförlitligheten hos resultaten från de fenomenografiska analyserna är det viktigt att framhålla att beskrivningarna endast gör anspråk på att gälla sätt att erfara rättvisa och att resonera i rättvisefrågor inom svensk samhällskunskapsundervisning.

Anspråket på generaliserbarhet hos resultaten kan dock stärkas med hänvisning till argumentet om generaliserbarhet genom mönsterigenkänning. Forskningsresultat som tolkar och beskriver ett fenomen eller en process kan generaliseras genom att beskrivningen visar sig användbar för att tolka och känna igen mönster av fenomenet i en annan kontext (Larsson, 2009). Genom att resultaten från studie I använts och prövats i nya undervisningskontexter i studie II och studie III prövas också deras tillförlitlighet.

De designprinciper som utprövas och utvärderas i studierna formuleras med avsikten att de ska kunna säga någonting om under vilka kontextuella förutsättningar som en viss design fungerar. Även här är anspråken framförallt generalisering genom mönsterigenkänning. Designforskning har kritiserats för att använda begrepp som ’experiment’ utan att kunna leva upp till de krav på kontroll av enskilda variabler som utmärker traditionell experimentbaserad forskning (Phillips, 2006). Avsikten med detta slags forskning är dock inte att genomföra experiment, utan att vara experimentell i meningen att forskningen sker i en *context of discovery* snarare än en *context of verification* (Kelly, 2006). Intresset för designforskningen är att heuristiskt formulera teorier om varför särskilda undervisningsdesigner fungerar för specifika ändamål under specifika förutsättningar. En verifiering av principerna är möjlig genom att använda dem som utgångspunkt för undervisningsdesign i ytterligare studier, och genom systematiska korrelationsanalyser av det slag som genomförts i studie III.

6 Sammanfattning av studierna

Studie I Rikare resonemang om rättvisa i gymnasiet

Tväråna, Malin (2014b). *Rikare resonemang om rättvisa. Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet.

Den första studien presenterades i en licentiatuppsats (Tväråna, 2014b). Ett första delresultat publicerades i en artikel (Tväråna, 2014a) som utgjorde del av en antologi om nordisk samhällskunskaps- och historiedidaktik (Kvande, 2014). I en uppföljande resultatartikel (Tväråna, 2017), som skrevs som ett bokkapitel i en antologi om learning study som undervisningsutvecklande forskning (Carlgren, 2017), utvecklades och specificerades det delresultat från licentiatstudien som framförallt utgjort en utgångspunkt för de följande studier som ingår i projektet. I studie I undersöktes hur resonemang om rättvisa konstitueras och kan kvalificeras genom undervisning i samhällskunskap på gymnasiet. Utgångspunkten var att ett undervisningsproblem i samhällskunskap är hur man undervisar om rättvisa på ett sätt som utvecklar elevers förmåga att resonera kritiskt i rättvisefrågor. I samtal med kollegor framkom en upplevelse av att vi som lärare, i en tid då det är viktigt att kunna analysera och argumentera välunderbyggt och nyanserat i frågor som är värdemässigt omstridda, hade svårt att veta hur vi skulle utveckla detta i samhällskunskap. Ofta framstod förmågan till kvalificerade resonemang i samhällskunskap som något som en del elever hade med sig från sin tidiga bakgrund, och som var svårt att alls utveckla hos de elever som inte hade samma vana hemifrån. Samtidigt är detta kunnande – förmågan att föra kvalificerade resonemang om rättvisa i form av granskande av hållbarheten hos premisserna för argumenten för konkurrerande rättviseprinciper – viktigt för att kunna identifiera och problematisera egna och andras ståndpunkter i samhällsfrågor som berör rättvisa, vilket är en del av samhällskunskapens syfte.

Studien syftade i sin helhet till att på ett didaktiskt användbart sätt beskriva innebörden av att kunna resonera kvalificerat i rättvisefrågor i samhällskunskap på gymnasiet samt till att undersöka hur detta kunnande kunde möjliggöras och utvecklas genom undervisning. Fem forskningsfrågor ställdes för att uppfylla syftet:

1. Vilka är de möjliga innebörderna av elevers erfarande av *rättvisa* i undervisningen i samhällskunskap på gymnasiet?
2. Vilka är de möjliga innebörderna av elevers erfarande av vad det är *att resonera om rättvisa i samhällskunskap*?
3. Vilka aspekter av rättvisa och av att resonera om rättvisa i samhällskunskap framträder som kritiska för att utveckla kunnandet att resonera om rättvisa i samhällskunskap?
4. Hur kan relationen mellan elevers erfaranden av rättvisa och elevers erfaranden av att resonera om rättvisa i samhällskunskapsundervisning beskrivas?
5. Vad i undervisningspraktiken i samhällskunskap skapar förutsättningar för elevernas lärande av att resonera polysemantiskt om rättvisa?

(Tväråna, 2014b, s. 32–33).

I studien beskrevs relationen mellan kunnande, lärande och elevernas praktikgrund på detta vis: ”Kunnande är i detta avseende tillskrivande av mening genom praktikdeltagande, och lärande är meningsskapande genom förändrat deltagande. Kunnande, praktikdeltagande, meningsskapande och lärande hänger därmed samman i en kontinuerlig och samtidig process.” (Tväråna, 2014b, s. 37). Genom vårt deltagande i olika mänskliga praktiker skapas och utvecklas vår praktikgrund, som i studien beskrivs som den referensram till vilken vi relaterar när vi skapar mening av nya erfaranden och urskiljanden av aspekter av fenomen i världen (Tväråna, 2014b). Praktikgrunden ger mening till våra erfaranden, och kan liknas vid det Edmund Husserl (1970/1978) benämner som livsvärlden. Genom valet av ’praktikgrund’ som benämning för den personliga referensramen underströks i studie I kopplingen till de kulturella och epistemologiska praktiker som individen genom sin praktikerfarenhet delar med andra.

Studie I byggde på tre learning studies kring förmågan att resonera om rättvisa. Dessa genomfördes i gymnasieskolans första årskurs, i samarbete med tre olika lärargrupper, bestående av totalt åtta gymnasielärare i samhällskunskap, på olika skolor. Transkriberat material från sju förstudieintervjuer, nio forskningslektioner samt skriftliga för- och eftertest från forskningslektionerna analyserades. Som analysmetod användes dels fenomenografi (Larsson, 1986; Marton, 1981; Marton & Pong, 2005), dels en innehållsorienterad samtalsanalys inspirerad av Emanuelsson och Sahlström (2008) baserad på variationsteori (Marton, 2015) och dialogisk intersubjektivitet (Matusov, 1996, 2001a).

Frågorna som diskuterades i undervisningen berörde en rad olika områden. I en första learning study (LS 1) behandlades under tre forskningslektioner

skilda skattesystem, betygssättning, ordningsregler i skolan, mobbing, misshandel, utnyttjande av yngre personers bristande erfarenhet i spel, skillnader i ekonomiska och sociala levnadsvillkor till följd av social klass, migration och utbildningsbakgrund, tillgång till livsnödvändig sjukvård vid självförvållad sjukdom, allmänna lagstiftningsprinciper och personliga etiska levnadsregler. Learning study två (LS 2) berörde utifrån en fall-uppgift etiska regler för samlevnad i familjer med begränsade resurser. Learning study tre (LS 3) tog upp politiska ideologiers rättviseperspektiv, höginkomsttagares rätt till barnbidrag, förekomsten av extremt hög inkomst hos enskilda, löneskillnader mellan män och kvinnor i allmänhet och vid lika arbete, principer för fördelning av barnbidrag, studiebidrag, sjukvård, lön och utbildning och Rawls (1971) filosofiska tankeexperiment om okunnighetens slöja.

Elevers erfarande av rättvisa

Tre kategorier av gymnasieelevers erfarande av rättvisa identifierades abduktivt (Kruijff, 2005) i materialet, som ett resultat av den fenomenografiska analysen (jfr Eriksson, 1999). Detta första delresultat i studien presenterades som ett hierarkiskt utfallsrum:

(A) rättvisa som universellt värde
(B) rättvisa som personligt värde
(C) rättvisa som principiellt värde

(Tväråna, 2014a, s. 128).

Kategorierna utgörs inte av elever med olika erfaranden, utan av elevers olika utsagor, vilka ger uttryck för erfaranden av olika slag. Det innebär att olika utsagor från samma elev kan hamna i olika kategorier. Till kategori A sorterades elevutsagor som handlade om vad som var rätt och/eller önskvärt. Rättvisa beskrevs i dessa utsagor som någonting beständigt och universellt, givet av Gud eller av naturen eller i något fall som stadgat genom människors lagar, och ofta som någonting som vi kan känna igen instinktivt. En del av utsagorna i denna kategori uttryckte enbart att rättvisa är något universellt eller bestämt, som nedanstående exempel:

> Jakob: Man har ju dragit linjer för det, vad som är rätt och fel. Till exempel domstolar – det kan man ju inte säga: ”nämen alltså jag tycker att det är rättvist att jag slog honom för att.. ja… han har rånat mig och så där” utan då är det fortfarande, vi har en viss definition på rättvisa.[32]

I följdfrågor framgår att eleven Jakob menar att det finns en generell, gemensam måttstock för vad som anses vara rättvist. Med ordet rättvisa avser han inte bara det som står i de lagar som just nu gäller.

[32] Alla citat i detta avsnitt är hämtade från Tväråna, 2014b. Namnen är fingerade.

Ett annat exempel är utdraget nedan där eleven Niklas utgår ifrån att det finns något som är det rättvisa och att det går att lära sig vad detta är i skolan:

> Niklas: Ja, på nåt sätt ska det ändå vara rättvist och ha nån… Så det är bra att man lär sig vad som är rättvist i skolan och så.
>
> Intervjuaren: Ja. Men kan man lära sig det då, finns det nåt som är: ”det här *är* rättvisa”?
>
> Niklas: Allt går väl att lära sig?

Många av utsagorna i denna kategori uttrycker erfaranden som samtidigt klargör den principgrund som finns för den universella rättvisan. Det vanligaste sättet att beskriva rättvisa var som likhet, som i detta exempel:

> Lisa: Alltså, så länge de liksom besitter samma kunskaper så är det klart att de ska ha ett lika betyg.

Anledningen till att Lisas utsaga ovan placeras inom kategorin rättvisa som ett universellt värde är att det beskriver rättvisa som något givet, utan att relatera olika möjliga tolkningar av eller åsikter om vad som är rättvist till varandra. Kategori A omfattade en majoritet av de utsagor om rättvisa som gjordes under intervjuerna och under de första forskningslektionerna.

Till kategori B sorterades utsagor som beskrev olika perspektiv på rättvisa, men utan att synliggöra argumenten för de olika perspektiven och deras bakomliggande principer. I utsagorna i kategori B beskrevs olika perspektiv på rättvisa mer som individuella intressen än som allmänna principer:

> Ibrahim: Till exempel, de som har stora företag, de vill, de kommer rösta på partierna som kommer sänka skatten helt enkelt, och de som kanske jobbar med, lite kommunalt kanske, typ så här inom vården eller nåt, de kanske röstar på nåt parti som kommer höja skatterna så att de kommer få bättre lön och det kommer bli bättre förutsättningar och sådär.

I exemplet verkar eleven Ibrahim förutsätta att det som gynnar en person ekonomiskt är det som denne betraktar som rättvist. De olika rättviseperspektiven kunde i denna kategori också beskrivas som personliga, helt subjektiva åsikter, som snarare är grundade i personliga erfarenheter och upplevelser än i någon underliggande logik, som i nedanstående exempel:

> Jakob: Det är subjektivt, det beror på hur de ser på det hela, vad man har för synpunkt. Ifall man inte berörs av till exempel att man själv måste betala och skolor och sånt, kanske man inte tycker att det är så orättvist [om skolgång inte bekostas av skattemedel].

I utsagan förklarar Jakob olika idéer om vad som är rättvist med egenintresse inte med en underliggande generell rättviseprincip.

I den sista kategorin av erfaranden, kategori C, placerades slutligen utsagor med tydligt fokus på argumenten och de principiella grunderna för olika rättviseperspektiv. I exemplet nedan förklarar eleverna Anders och Klas varför de kommit fram till att principen om allmänprevention (straff i avskräckande syfte) är en bra princip för lagstiftning på ett samhälleligt plan:

> Anders: För om man ska se från ett samhälle så måste ju liksom, det måste hända nånting för att den här personen ska ge upp och sluta, så att de behöver ju lära sig att det är inte okej.
>
> Klas: Och då lär sig andra av den händelsen, tänker vi.

Elevernas resonemang i citatet går ut på att urskilja och förklara argumentet för den principiella ståndpunkten. Däremot granskas inte antagandet för argumentet kritiskt – är det verkligen så att straff generellt fungerar avskräckande?

I studie I utvecklades det första utfallsrummet genom att relateras till en fenomenografisk kategorisering av de sätt på vilka elever föreföll erfara innebörden av att resonera om rättvisa under forskningslektionerna. Dessa beskrevs som:

(a) resonerande om rättvisa i samhällskunskap som redogörelse för rättvisa
(b) resonerande om rättvisa i samhällskunskap som utredande av orsakerna till rättviseperspektiv
(c) resonerande om rättvisa i samhällskunskap som kritisk granskning av grunderna för rättviseprinciper

(Tväråna 2014b, s. 85–92).

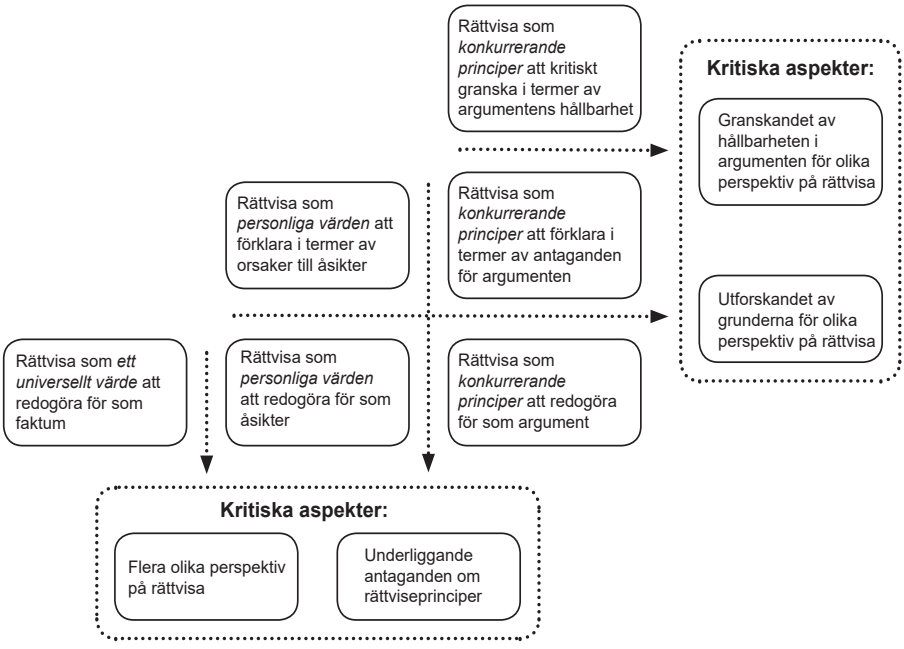
Genom att relatera de två utfallsrummen som beskrev erfaranden av rättvisa respektive resonerande om rättvisa till varandra framkom ur det empiriska materialet sex olika varianter av manifesterade, det vill säga i materialet uttryckta, sätt att resonera om rättvisa i klassrummet (Tväråna, 2014b, tabell s. 95). Det mest komplexa sättet att relatera till rättvisa som kommer till uttryck i materialet i studie I kan beskrivas som en kritisk granskning utifrån flera olika principiella perspektiv.

De sex kategorierna skiljs åt av fyra aspekter som är kritiska att urskilja för att erfara rättvisa som ett omtvistat begrepp för vilket man kan kritiskt granska argumentens hållbarhet. Dessa kritiska aspekter sammanfattades och utvecklades begreppsligt i en uppföljande artikel (Tväråna, 2017), på nedanstående vis:

1. att innebörden av rättvisa i ett resonemang i samhällskunskap omfattar flera olika perspektiv på rättvisa (olika rättviseprinciper)
2. att olika rättviseprinciper vilar på argument som utgår från olika antaganden om världen
3. att ett resonemang om rättvisa i samhällskunskap innebär ett utforskande av grunderna för olika perspektiv på rättvisa
4. att ett resonemang om rättvisa i samhällskunskap innebär ett granskande av hållbarheten i argumenten för olika perspektiv på rättvisa

(Tväråna, 2017, s.102).

Resultaten från de två fenomenografiska analyserna i studie I sammanfattas nedan i ett utfallsrum av möjliga sätt att erfara rättvisa på, där elever behandlar rättvisa antingen som ett faktum, som åsikter eller som argument:



Figur 5 Utfallsrum för kategorier av erfarande av rättvisa med kritiska aspekter, tidigare opublicerat.

De sex kategorier av erfarande av rättvisa som beskrivs i utfallsrummet är rättvisa som:

1. *faktum* – ett universellt värde att redogöra för
2. *åsikter* – personliga värden att redogöra för
3. *förklarade åsikter* – personliga värden förklarade i termer av orsaker till innehav av åsikter
4. *argument* – konkurrerande principer att redogöra för
5. *förklarade argument* – konkurrerande principer förklarade genom premisser för argument
6. *granskade argument* – konkurrerande principer att granska i termer av hållbarheten hos antaganden för deras argument.

I kategori 4–6 framstår rättvisa som ett omtvistat begrepp – dess innebörd skiftar med utgångspunkter och värderingar. Sättet att relatera till rättvisa som kommer till uttryck i kategori 6 benämns i studie I (Tväråna, 2014b) *polysemantiskt resonerande*, det vill säga en kritisk granskning utifrån flera olika principiella perspektiv. I denna text används istället Gallies begrepp *essentially contested concepts* (översatt till svenska *essentiellt omtvistade begrepp*) för det slags begrepp rättvisa behandlas som, och typen av resonemang som beskriv i kategori 6 benämns kritiskt granskande analys.

Undervisning som möjliggör och främjar kvalificerade resonemang i rättvisefrågor

I studie I undersöktes också hur undervisning som möjliggör och främjar att elever kvalificerar sitt sätt att resonera om rättvisa kan utformas. I en analys av kommunikativa handlingar i undervisningen som antogs ha betydelse för elevernas lärande framträdde ett antal förutsättningar som betydelsefulla. Den första av dessa var de uppfattningar av ämnesinnehållet som uttrycktes av lärarna i undervisningen. Att lärare använde ett väldefinierat ämnesspråk och satte olika värden av de kritiska aspekterna i kontrast till varandra framträdde i materialet som underlättande för elevernas lärande (jfr Lo, 2012; Marton, 2015). Ett exempel på detta var en uppgift där eleverna utifrån var och en av fyra presenterade principer för retributiv rättvisa fick diskutera hur principen skulle fungera som rättstänkande på en samhällelig nivå, för lagstiftning. Genom att variera rättviseprinciper i relation till en icke-variant fråga kontrasterades olika värden av den första kritiska aspekten gentemot varandra. I den tredje forskningslektionen i LS 1 hade eleverna fått i uppgift att diskutera huruvida eleven Kalles handlande i nedanstående fall kan anses som rättvist utifrån de olika rättviseprinciper som presenteras:

Efter flera månader av mobbning bestående av förolämpningar, puttar och slag får mobboffret Kalle nog och slår ned mobbaren Johan efter att denne slagit honom framför sina kompisar.
Rätt eller fel gjort av Kalle?

Princip A: Rätt – mobbare förtjänar att få igen
Princip B: Fel – man får inte använda mer våld än nöden kräver
Princip C: Fel – våld föder våld
Princip D: Rätt – mobbaren och andra lär sig att inte mobba

Figur 6 Undervisningsuppgift från LS 1 (Tväråna, 2014b, s. 66)

Eleverna upptogs av att välja vilken av de presenterade principerna som de själva ansåg vara mest riktig. Läraren förändrade då instruktionen genom ett muntligt tillägg: ”Vet ni vad ni kan lägga in i, i diskussionen? Försök komma fram till den principen som ni anser fungerar bäst för ett helt samhälle.” Detta fick eleverna att direkt avfärda alternativet A: ”nej det blir ett väldigt gangstersamhälle då tror jag. Ifall man ska slåss över saker.” Exemplet visar att eleverna började granska argumenten för de olika principerna när behovet av att sätta sig in i någon annans världsbild uppstod genom en uppgift som krävde kritisk granskning för att kunna lösas. Det föreföll inte svårt för eleverna att urskilja att det fanns olika principiella perspektiv på rättvisa, när de presenterades för dessa med hjälp av variation. Däremot var det ovanligt att eleverna spontant resonerade kritiskt granskande kring dessa principer, om de inte ställdes inför en uppgift som verkligen krävde det av dem.

Framträdande förutsättningar som föreföll ha betydelse var hur undervisningsverksamhetens syfte verkade förstås av eleverna, samt att eleverna upplevde ett genuint behov av att kunna resonera kritiskt granskande om rättvisa. I diskussioner kring frågeställningar som utgjorde genuina problem (Matusov, 2001a), det vill säga problem där eleverna inte förväntades komma fram till på förhand givna svar och där de frågor som diskuterades tydligt engagerade eleverna, gav eleverna uttryck för en kritisk granskande hållning i relation till rättvisa som ett essentiellt omtvistat begrepp. De diskussioner där elever fick störst möjlighet att kritiskt granska argument för olika principiella rättviseperspektiv uppfyllde i hög utsträckning Matusovs tre kriterier för intersubjektivitet: ett gemensamt fokus på genuina problem, utrymme för respektfull oenighet bland deltagarna, samt ett engagerat praktiskt handlande bland deltagarna (Matusov, 1996, 2001a). De frågor som förekom under lektionerna och som faktiskt krävde kritiskt granskande resonemang om rättvisa för att kunna diskuteras, ställdes oftare av eleverna själva än av lärarna (se t.ex. Tväråna, 2014b, s. 113).

Generaliserbarhet

Studiens resultat har framkommit ur kvalitativa analyser. Som underlag för en fenomenografisk analys av elevers erfarande av ett specifikt ämnesinnehåll kan det empiriska materialet betraktas som förhållandevis omfattande: det sammantagna underlaget för de fenomenografiska analyserna utgjordes av sju inspelade och transkriberade intervjuer med enstaka elever och transkriberade inspelningar av nio forskningslektioner (helklassundervisning samt gruppsamtal), totalt drygt 21 timmar inspelat material, samt 298 skriftliga för- och eftertestuppgifter från forskningslektionerna.

De 197 medverkande eleverna utgör inte ett representativt urval motsvarande alla svenska gymnasieelever. Studierna genomfördes på tre mellansvenska gymnasieskolor, med socialt blandade upptagningsområden, i årskurs ett och två på högskoleförberedande program. Urvalet kan betraktas som ett bekvämlighetsurval (Denscombe, 2014), då lärarna genomförde forskningslektionerna i de klasser de normalt undervisade i. Detta val var samtidigt motiverat av att en så naturlig undervisningssituation som möjligt eftersträvades.

Resultatet av den fenomenografiska analysen ska istället ses som ett heuristiskt verktyg för lärare att använda i samband med planering av undervisning om kritiskt granskande resonemang i rättvisefrågor. Beskrivningen av lärandeobjektet genom ett utfallsrum som omfattar olika erfaranden av ämneskunnandet och kritiska aspekter av detta kan betraktas som en empiriskt grundad teoretisk konstruktion, vars validitet avgörs av huruvida den kan igenkännas i andra förekommande fall av samma lärandeobjekt (Carlgren, 2012; Larsson, 2009; jfr Tväråna, 2014b, s. 70–71). Ett annat sätt att validera studiens resultat är att undersöka om de kritiska aspekterna är användbara som utgångspunkt för undervisning i andra elevgrupper och i andra kontexter. Sådan transferering av kritiska aspekter över olika undervisningskontexter har visat sig fungera för andra väldefinierade lärandeobjekt (Kullberg, 2010; Runesson & Gustafsson, 2012).

Kombinationen variationsteori och verksamhetsteori

I studien var kombinationen av variationsteori och verksamhetsteori viktig. Variationsteorin framstod som otillräcklig för att i sig själv erbjuda ett redskap för utvecklande av en lärandegemenskap i undervisningen (Tväråna, 2014b, kapitel 6), något som eftersträvades i de designer som undersöktes i studiens tre learning studies. Detta uttrycktes i studie I som att variationsteori ”fokuserar behandlingen av innehållet utan att särskilt adressera frågan om verksamhetens natur” (Tväråna, 2014b, s. 47), där ‘verksamheten’ avsåg just det slags resonerande som undervisningen var avsedd att utveckla, det vill säga vad som här betecknas kunnandet. I ljuset av resultaten är det rimligare att säga att variationsteorin genom sin fenomenografiska grund faktiskt har god potential att beskriva just kunnandets natur, eftersom syftet med kunnandet kan beskrivas som en kritisk aspekt av lärandeobjektet. En av studiens viktigaste slutsatser

är just att ett erfarande av rättvisa som konkurrerande principer är *nödvändigt* för att eleverna ska kunna resonera kritiskt granskande om rättvisefrågor, men detta erfarande är i sig *inte tillräckligt* för att så ska ske. De två kritiska aspekterna av att resonera om rättvisa som beskriver aktivitetens syfte – att resonerandet innebär ett utforskande av grunderna för och ett granskande av hållbarheten i argumenten för olika perspektiv på rättvisa – är ytterligare nödvändiga erfaranden som eleverna behöver göra för att den avsedda praktiken ska kunna uppstå. Att begränsa de ämnesdidaktiska beskrivningarna av ett kunnandes innebörd till ett visst erfarande av ett fenomen och kritiska aspekter av detta, riskerar att bidra till en idé om erfarande eller perception som någonting som föregår ett handlande, eller praktikdeltagande. Att kombinera variationsteori med verksamhetsteori bidrog i studien till att lyfta fram erfarandet som del av en mänsklig kulturell och social praktik. Studien kommenterar variationsteorins antagande att erfarande möjliggör handlande, i relation till Marx Wartofskys (1979) beskrivning av urskiljande som del av en praktik.

Studie II Teorier om rättvisa hos åttaåringar

Tväråna, Malin (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social studies. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education 2018*(4), s. 43–64.

Den andra studien tog avstamp i ett av resultaten från studie I (Tväråna, 2014b), nämligen att det var förhållandevis lätt att genom explicit undervisning möjliggöra för elever att erfara rättvisa på ett mer kvalificerat sätt när de kritiska aspekterna för att möjliggöra detta erfarande var kända för lärarna som designade undervisningen. En slutsats från studie I var att rättvisa som ett omtvistat begrepp var fullt möjligt att erfara när undervisningen lyfte fram och förklarade de konkurrerande rättviseprinciperna, snarare än att uppmuntra ett mer vardagligt användande av rättvisebegreppet.[33] En annan av slutsatserna i studie I var att det var möjligt för elever att kritiskt granska rättviseresonemang på ett enkelt sätt även när de hade begränsad kontextuell kunskap om de sakfrågor som diskuterades ur ett rättviseperspektiv. Detta möjliggjordes genom uppgifter som skapade ett behov hos eleverna av kritiskt granskande analys av olika rättviseprinciper.

Dessa iakttagelser föranledde frågan om hur tidigt det kan vara rimligt och möjligt att i samhällskunskap börja utveckla elevers förståelse av och förmåga att kritiskt analysera rättvisa som omtvistat begrepp. Att kunna tänka och resonera kritiskt analyserande kring särskilt viktiga begrepp i samhällskunskap har länge betraktats som en central förmåga för medborgarbildning (Case, 2005; Karabulut, 2012, 2015). Däremot är det inte lika tydligt när och hur det är lämpligt att introducera sådana begrepp, vilka begreppen kan tänkas vara och hur undervisning kan utveckla elevers kritiska analys i relation till dem. Resultaten från studie I utgjorde grunden för en vidare undersökning av hur detta kunnande kan identifieras i tidigare åldrar, och vad i undervisningen som kan främja ett utvecklande av kunnandet.

I studie II undersöktes vilken undervisning som kan vara nödvändig och främjande för att börja utveckla begynnande kritiskt resonerande i rättvisefrågor på lågstadiet. Två forskningsfrågor formulerades:

[33] ”Utfallsrummen bör således inte läsas som om det mer komplexa erfarandet av att resonera om rättvisa är något som måste föregås av kunnande som motsvarar de mindre komplexa erfarandena. Tvärtom finns det inget i materialet som säger att detta slags erfarande inte skulle kunna möjliggöras för betydligt yngre elever än de som deltagit i denna studie.” (Tväråna 2014b, s. 121).

- Vilka indikationer finns på att elever börjar utveckla en förmåga att kritiskt analysera[34] rättvisefrågor?
- Vilka undervisningshandlingar[35] förefaller främja denna begynnande förmåga hos yngre elever?

(översatt från Tväråna, 2018, s. 45).

Genom studien prövades även hypotesen att kritiska aspekter av ett kunnande som identifierats genom en fenomenografisk studie bland äldre elever kunde vara relevanta utgångspunkter för att designa undervisning syftande till att möjliggöra för yngre elever att börja utveckla samma kunnande.

I samarbete med två klasslärare på lågstadiet genomfördes en studie för att pröva en undervisningsdesign baserad på resultaten från studie I, men inriktad mot elever i årskurs 2. I studie II prövades en lektionsdesign kring ämnesinnehållet *förmågan att resonera kritiskt om olika betydelser av rättvisa i elevnära samhällsfrågor*. Den undervisningsdesign som prövades utgick ifrån variation av de kritiska aspekterna av rättvisa som identifierats i studie I, och influerades även av de principer för undervisningsdesign som där visat sig fungera väl. Två forskningslektioner planerades och genomfördes i samarbete med två klasslärare, i två olika klasser i årskurs 2 med totalt 30 elever. Lektionerna dokumenterades genom fotografi samt ljudinspelning av elevers gruppdiskussioner kring uppgifter och samtal i helklass.

Transkriptioner av lärarnas instruktioner, helklassdiskussionerna och gruppdiskussionerna analyserades genom att kategorisera elevernas utsagor som indikationer på olika sätt att resonera i rättvisefrågor. Undervisningen analyserades därefter med hjälp av variationsteori (Lo, 2012; Marton, 2015; Runesson, 2017) och dialogisk intersubjektivitet (Matusov, 1996, 2001a).

Indikationer på begynnande kritisk analys av rättvisa

Fem indikationer på en begynnande förmåga att resonera kritiskt om rättvisa identifierades. Dessa var när elever:

- på ett adekvat sätt använde begrepp för olika rättviseprinciper som redskap i sina diskussioner
- anpassade sitt sätt att diskutera för att möta uppgiftens syfte
- förklarade de bakomliggande antagandena för olika argument
- bedömde och värderade argumentens hållbarhet
- försökte formulera en sammanhängande teori om rättvisa

(översatt från Tväråna, 2018, s. 54).

[34] I artikeln används uttrycket *reason critically*.
[35] I artikeln används uttrycket *teaching activities*.

De fem identifierade indikationerna på elevers begynnande förmåga att kritiskt analysera rättvisefrågor består i uttryck för att eleverna erfar kritiska aspekter och beskrevs baserat på att elevernas olika sätt att resonera om rättvisa identifierades i materialet. Indikationer som dessa kan ses som tecken på att undervisningen som pågår synliggör relevanta aspekter av innehållet, och kan för lärare användas vid bedömning och revidering av den pågående undervisningen, medan andra sätt att bedöma elevers kunskap kanske används innan eller efter undervisningen.

Didaktiska val som främjar begynnande kritisk analys av rättvisa

I studie II formuleras tre designprinciper baserade på variationsteori och dialogisk intersubjektivitet, som föreföll fungera för att synliggöra de kritiska aspekterna av lärandeobjektet (att resonera kritiskt i de rättvisefrågor som diskuterades under lektionerna). Dessa designprinciper var följande:

1. Modellera användande av relevanta begrepp
2. Etablera praktiken att undersöka och analysera rättvisefrågor
3. Guida elevers deltagande i en kvalificerad kritisk diskussion av rättvisefrågor

(översatt från Tväråna, 2018, tabell s. 53).

Den första designprincipen operationaliserades på variationsteoretisk grund, genom att tre principer för distributiv rättvisa (likhetsprincipen, behovsprincipen och meritprincipen) introducerades med hjälp av ett exempel där ett paket glass skulle delas mellan tre syskon i olika åldrar. De tre olika sätten att dela glasspaketet utifrån olika rättviseprinciper illustrerades på tavlan och principerna förklarades i dialog med eleverna. De konkurrerande perspektiven på rättvisa kontrasterades, och därpå kontrasterades även argument för olika rättviseprinciper, medan övrig kontext (glasspaketet och de tre syskonen) hölls konstanta i exemplet. Detta möjliggjorde för eleverna att med hjälp av relevanta begrepp erfara flera olika perspektiv på rättvisa.

Den andra designprincipen byggde på dialogisk intersubjektivitet där eleverna introducerades till en gemensam problemställning genom undersökning och analys. Operationaliseringen bestod i att eleverna i grupper om fyra diskuterade vilken av de tre principerna för distributiv rättvisa som bäst lämpade sig för att fördela olika nyttigheter: plåster från skolsköterskan, lördagsgodis, mat i matsalen, att få välja lek på rasten, hjälp från läraren samt veckopeng i familjen. Som material användes bilder av varje nyttighet och ett A3-ark med tre kolumner som representerade de tre principer eleverna kunde välja mellan. Med hjälp av uppgifterna och muntlig interaktion guidade läraren eleverna under diskussionerna. Därigenom fick de möjlighet att erfara att praktiken att

resonera om rättvisefrågor i samhällskunskap handlar om undersökning och analys, och inte begränsas till att beskriva åsikter och företeelser.

Operationaliseringen av den tredje designprincipen från forskningslektionerna bestod i att läraren först illustrerade de olika gruppernas val av rättviseprinciper för fördelning av olika nyttigheter genom att låta dem placera bilder i olika kolumner på tavlan, se figur 7 nedan.

Figur 7 Elevernas val av principer för fördelning av olika varor (från Tväråna, 2018, något beskuren).

Därefter ledde läraren en helklassdiskussion utifrån hur gruppernas olika val fördelade sig. Designprincipen bygger både på variationsteori genom kontrastering av de underliggande antagandena för olika rättviseprinciper, och på dialogisk intersubjektivitet genom skapande av utrymme för respektfull oenighet när eleverna bjuds in att diskutera och jämföra olika lösningar på det gemensamma problemet och uppmuntras till ett engagerat och omdömesgillt deltagande i kritiskt granskande analys. Det lärande som eftersträvades var ett erfarande av rättvisa som ett essentiellt omtvistat begrepp och en ökad förmåga att kritiskt granska och bedöma argumenten för olika rättviseprinciper.

Även i den spontana interaktionen med eleverna operationaliserades de tre designprinciperna av lärarna. När eleverna erfor rättvisa som ett universellt värde, det vill säga som ett begrepp med given innebörd, påverkade det deras

sätt att relatera till och resonera om rättvisefrågorna som var i fokus. Ett exempel på detta var hur en grupp med fyra elever uppfattade syftet med huvuduppgiften i forskningslektionerna. I uppgiften ombads de resonera om och välja den princip som var bäst lämpad för att fördela veckopeng rättvist. Eleverna i gruppen uppfattade uppgiften som att de skulle distribuera veckopengen lika mellan de tre barnen i exemplet (vilket de tyckte var svårt, eftersom de tolkade bilden av två tjugokronorssedlar som illustrerade veckopeng som att det fanns 40 kronor att fördela mellan tre barn, något de inte klarade av rent matematiskt). Det underliggande antagandet hos eleverna i den gruppen var att rättvis fördelning var detsamma som lika fördelning. Detta var en mycket vanlig uppfattning även hos gymnasieelever i de tidigare studierna. Läraren upptäckte efter en stund att gruppen höll på med att föreslå en matematiskt lika fördelning utifrån det underförstådda antagandet att rättvis fördelning var detsamma som lika fördelning. Läraren tydliggjorde då det avsedda syftet med uppgiften, vilket var att föreslå en principiellt rättvis fördelning i kontrast till andra möjliga rättviseprinciper. Genom att peka ut en kritisk aspekt (de olika principerna) och påminna om ämnesbegreppen (principernas namn) guidade läraren eleverna i riktning mot en kritisk analys av rättviseprinciperna.

Alla operationaliseringar av de tre designprinciperna – gruppdiskussioner, visualiserande av rättviseprinciper och lärarens framhållande av olika ställningstaganden och lösningar på det gemensamma problemet – kan kopplas till hur ämnesinnehållet presenterades.

Det kontroversiella i samhällsfrågor

Att utnyttja det omtvistade i rättvisefrågorna framträdde i studien som viktigt för att erbjuda eleverna anledningar att förklara grunderna för sin egen argumentation (den fjärde indikationen på begynnande kritiskt resonerande) – något de gjorde först när deras ställningstaganden kontrasterades emot avvikande åsikter. Det erbjöd även eleverna skäl att formulera egna teorier om rättvisa. Med detta avses att göra en generalisering från slutsatser kring vilken rättviseprincip som var rimligast i olika kontextuella exempel till ett övergripande principiellt resonemang om hur rättvisa kan bedömas. I de två forskningslektionerna förekom endast ett sådant exempel bland elevernas resonemang (den sista indikationen på begynnande kritiskt resonerande), vilket dock visar på möjligheten för elever i åttaårsåldern att uppnå detta slags resonerande. Under den avslutande helklassdiskussionen sammanfattar eleven Johannes[36] sin bedömning av vilken princip för rättvis fördelning som verkar vara den bäst fungerande i alla de olika kontexter som tagits upp:

[36] Namnet är fingerat.

Johannes: Eh, jag tycker att nästan .. för nästan allt är lite vad man behöver. Alltså liksom, en del kanske inte behöver jättemycket godis men – den kan vi ta undan men – jag tänkte så här nästan allt hör till vad mycket man behöver.

Läraren: okej

Johannes: Man kanske behöver mer mat, man kanske behöver lite mer plåster, man kanske, man kanske har nåt som gör att man att man behöver mer hjälp, man kan bli enklare sur eller arg, då kanske man behöver bestämma lek på rasten även om de andra inte tycker om den leken. Och behov av hand, eller handuppräckning eller behov av hjälp. Det hör ju också till hur mycket man behöver. Om man inte kan skriva eller om man inte kan läsa, eller, och, om man bara kan det lite, då behö-, eller kan man, vad ska man säga, då kan man liksom vara först på listan.

Läraren: Ja, om man behö-, så då får man mer hjälp

Johannes: Om man är först på listan ja

L: Tack.

Johannes: Nästan allt förutom godis. Och lite godis, en del kanske behöver mer socker och så där.

(utdraget återfinns översatt till engelska i Tväråna, 2018, s. 58–59).

I exemplet ovan formulerar Johannes en rudimentär sammanhängande teori om rättvisa, med grund i klassens gemensamma diskussioner.

Som nämns i artikeln är rättvisefrågor i sig inte nödvändigtvis kontroversiella, då det kan råda konsensus bland eleverna, och med läraren, om vad som är ett lämpligt sätt att bedöma eller agera i en särskild fråga som gäller rättvisa. De resultat från studien, och från annan forskning, som påvisar mer utförlig argumentation för egna ställningstaganden hos elever när de tvingas försvara sina ställningstaganden i konflikt med andra elevers perspektiv i klassrummet, kan antyda att lärare bör sträva efter att hitta frågeställningar där olika åsikter redan förekommer bland eleverna. Men att argumentera för egna åsikter är inte ett lika kvalificerat kritiskt analyserande som att granska hållbarheten hos argument och antaganden för andras åsikter. För att erbjuda elever denna möjlighet fungerar det lika bra, eller möjligen ännu bättre, att presentera eleverna för rättviseperspektiv som inte behöver tillhöra någon av de deltagande parterna i diskussionen. Etablerandet av rättvisa som ett omtvistat begrepp, och av rättviseperspektiv som principiella logiker snarare än som personifierade ställningstaganden, förefaller fungera väl för detta ändamål.

Praktiska och teoretiska bidrag

Även om artikeln baseras på en mindre, kvalitativ interventionsstudie, ger den ett empiriskt underlag för några tentativa samhällskunskapsdidaktiska insikter. De praktiska kunskapsbidragen berör möjligheten till introduktion av centrala omtvistade begrepp och kritisk samhällsanalys i de tidiga skolåren, vikten av ett explicit ämnesspråk, användande av olikheter i åsikter i undervisningen samt indikationer på begynnande kritisk analys i samhällskunskap. De teoretiska kunskapsbidragen handlar om möjligheten att överföra kritiska aspekter från ett undervisningssammanhang till ett annat samt om möjliga designprinciper i samhällskunskapsundervisning med inriktning mot kritiskt omdöme i omtvistade samhällsfrågor.

Studie III Samhällskunskapens ämnespraktiker på mellanstadiet

Tväråna, Malin (i tryck). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiets samhällskunskapsundervisning? [publiceras i *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education 2019*(2)]

Samhällskunskapsundervisningen i grundskolans mellanår präglas av stoffträngsel (Stolare, 2016) och fokus på fakta om hur samhället fungerar (Carretero, Haste & Bermudez, 2016). Studier tyder på att elever oftare examineras i relation till faktareproduktion än i relation till kvalificerade sätt att resonera i samhällsfrågor (Odenstad, 2010). Trots detta framhävs kritiskt tänkande som en grundläggande förmåga inom samhällskunskap såväl av lärare som i styrdokumenten (Lindmark, 2013; Olsson, 2016; Vernersson, 1999). Studie III handlar om undervisning som designats för att främja möjligheter för elever i årskurs 6 att kvalificera sin kritiska analys i juridiska rättvisefrågor. I studien undersöktes särskilt relationen mellan de praktiker som byggs upp av lärares och elevers handlingar, och det resonerande om rättviseprinciper som konstitueras i undervisningen.

Data i studien kommer från en intervenerande, iterativ designstudie i form av en learning study (Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017; Marton, 2015) med tre cykler av forskningslektioner kring undervisning med syfte att främja elevers förmåga till granskande reflektion och kritiskt omdöme i rättvisefrågor. Studien genomfördes i samarbete med en lärargrupp bestående av sju lärare i samhällsorienterande ämnen på mellanstadiet och högstadiet. Materialet omfattade en skriftlig kartläggningsuppgift från en klass i årskurs 6 samt tre undervisningssekvenser i tre klasser i årskurs 6. Dessutom ingick förtest och eftertest från två av undervisningssekvenserna, i form av en skriftlig uppgift om retributiv rättvisa. Lektionerna som helhet och de gruppsamtal som genomfördes under dem spelades in och transkriberades.

Frågorna som diskuterades i undervisningen berörde området lag och rätt på olika sätt: vad som kan förklara att olika länder har olika straff för samma brott; principiella resonemang och underliggande antaganden som kan förklara olika ställningstaganden i en fråga om vad som är ett rättvist straff vid misshandel; problematik med retributiv rättvisa (som dödsstraff) i relation till vårt nuvarande lagsystem; den samhälleliga kostnaden för livstids inlåsning relativt dödsstraff; religiösa regelsystems rättviseprinciper; belägg i forskning för olika rättviseprincipers underliggande antaganden; möjliga utfall vid olika brott utifrån olika rättviseprinciper; utformning av fängelsestraff i relation till olika rättviseprinciper; konfliktlösning i skolan förr och nu; regelsystem inom idrott och rimlighet hos olika politiska förslag för att motverka ungdomsbrottslighet.

Undervisningsdesignen i forskningslektionerna baserades på variationsteori (Lo, 2012; Marton, 2015) och dialogisk intersubjektivitet (Matusov, 1996, 2001a), samt på resultaten från den tidigare studien på gymnasienivå (Tväråna, 2014b) och studien om undervisning kring rättvisefrågor, genomförd i årskurs 2 (Tväråna, 2018). I undersökningen som genomfördes i studie III användes de strukturella aspekter av kritisk analys av rättvisefrågor som visat sig vara kritiska i studie I och studie II; de olika principiella perspektiven på rättvisa, underliggande antaganden för dessa och vårt behov av att kritiskt granska dessa antaganden för att kunna bedöma vilka principer vi ska utgå ifrån i gemensamma rättsliga system. Dessutom användes designprinciper liknande de som visat sig fungera i de tidigare studierna; engagemang i genuina gemensamma problem genom diskussion i helklass och i grupp, variation av kritiska aspekter genom visualiserande av rättviseprinciper och lärarens framhållande av olika ställningstaganden och lösningar på rättviseproblem.

Frågeställningarna i studie III formulerades i relation till de erfarenheter som gjordes i lärargruppen som genomförde LS 5. Både spontant uppkomna undervisningshandlingar och lärargruppens och elevernas tysta förgivettaganden om ämnespraktiken påverkade den planerade undervisningen på oförutsedda sätt. Därmed uppstod de frågor som ställdes till datamaterialet i studie III:

- Vilka kunskapsobjekt konstitueras i undervisningen?
- Hur samverkar lärares och elevers handlingar i skapandet och upprätthållandet av olika praktiker inom samhällskunskapsundervisning om lag och rätt?
- Hur främjar eller hindrar dessa olika ämnespraktiker elevernas möjligheter att utveckla förmågan till kritisk granskning av straffrättsliga principer?
- Vilka designprinciper ger gynnsamma förutsättningar för elever att utveckla förmågan till kritisk granskning av straffrättsliga principer?

(Tväråna, i tryck).

I studien anlades ett kulturhistoriskt verksamhetsteoretiskt perspektiv på undervisningen (Leont'ev, 2009/1977; Radford, 2013, 2015; jfr Eriksson, 2017) i analysen. Elevernas olika sätt att resonera i rättvisefrågor i undervisningen kategoriserades och därpå analyserades elevers och lärares undervisningshandlingar tematiskt (Braun & Clarke, 2006), och beskrevs som konstituerande olika slags ämnespraktiker. Slutligen gjordes en analys av relationen mellan undervisningshandlingarna och elevernas olika sätt att resonera i rättvisefrågor i undervisningen.

Olika sätt att resonera om rättvisa under lektionerna

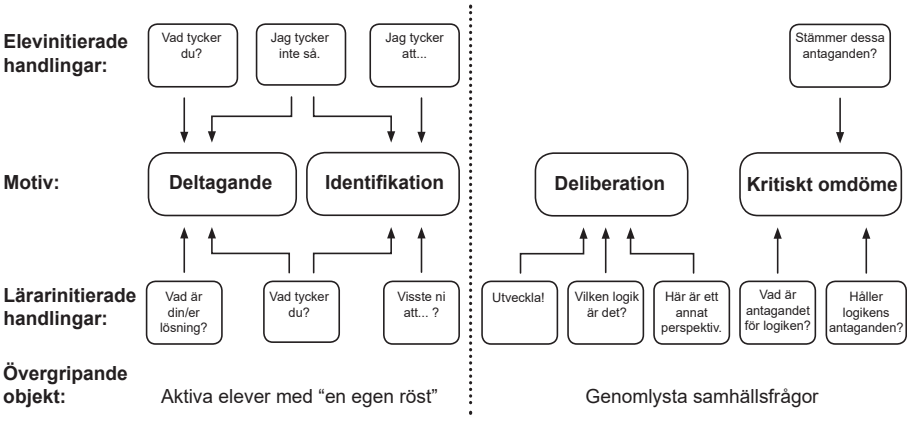
De olika sätten att resonera om rättvisa som förekom bland eleverna i årskurs 6 kategoriserades utifrån de strukturella aspekter av förmågan som framstått som kritiska i gymnasiestudien och i studien från årskurs 2 samt utifrån resultat från en studie av olika sätt att reflektera kring problemlösning och principer inom rättstavning i årskurs 1 och 4 (Zuckerman, 2004). De kategorier som identifierades var:

(A) beskrivning av egen åsikt
(B) beskrivning av någon annans åsikt
(C) invändning mot någon annans åsikt (utan argument)
(D) beskrivning av logiken bakom någon annans åsikt
(E) beskrivning av slutsatsen för någon annans logik
(F) prövning av huruvida fakta överensstämmer med slutsatsen för en viss logik

(Tväråna, i tryck).

Fyra ämnespraktiker med olika motiv

I analysen identifierades fyra ämnespraktiker vilka drevs av olika motiv: *deltagande, identifikation, deliberation* samt *kritiskt omdöme*, se figur 8 nedan.



Figur 8 Elevers (övre raden) och lärares (undre raden) handlingar relaterade till motiv och övergripande objekt i fyra olika ämnespraktiker (jfr Tväråna, i tryck).

I den tematiska analysen identifierades fyra slag av elevinitierade undervisningshandlingar, som syns i illustrationens övre rad. De elevinitierade handlingar som i analysen beskrivs som undervisningshandlingar var sådana som hade funktionen av inslag i dialogisk interaktion och som föranledde vidare respons från andra elever. Dessa elevinitierade undervisningshandlingar var uppmaningar till andra elever att delge sin åsikt i en diskuterad fråga, ifrågasättande av andras ståndpunkter (andra elevers eller sådana ståndpunkter som

uttrycktes via undervisningsmaterialet och lärarnas frågor), uttryckande av egna ståndpunkter samt problematisering av antaganden för andras logik.

Åtta slag av lärarinitierade undervisningshandlingar identifierades, vilka syns i den undra raden med handlingar i illustrationen ovan (figur 8). Dessa var uppmaningar till eleverna att delge sina förslag till lösningar på uppgifter som de fått av lärarna, uppmaningar att delge sina åsikter i en fråga som diskuterades, information om lagstiftning som återberättades med det underförstådda syftet att vara intresseväckande, informerande och engagerande, uppmaningar till elever att utveckla sin respons, uppmaningar till elever att identifiera logiken bakom en identifierad ståndpunkt (den egna eller någon annans), framhållande av skillnader i ståndpunkter beträffande en fråga, uppmaning till utforskande av logiker bakom andras ståndpunkter samt uppmaningar till kritiskt granskande av logiken bakom andras eller egna ståndpunkter.

De olika handlingarna tolkades därefter med hjälp av objektifikationsteori och klustrades enligt vilket motiv som föreföll driva dem. Resultatet av denna analys illustreras i figur 8 ovan i form av fyra praktiker. De två första praktikerna, med motiven deltagande och identifikation, var riktade mot samma övergripande objekt, nämligen eleverna själva och deras möjlighet att uttrycka sig som självständiga subjekt och utvecklas som aktivt deltagande samhällsmedborgare. Det övergripande objektet för ämnespraktikerna med motiven deliberation och kritiskt omdöme beskrevs som själva samhällsfrågorna, med avsikten att blottlägga de olika principiella ståndpunkterna i rättvisefrågorna och åstadkomma en kritisk granskning av de konkurrerande principerna för olika ställningstaganden.

Undervisning som främjar kvalificerade rättviseresonemang

I studien diskuteras hur lärares och elevers handlingar konstituerar de olika ämnespraktikerna. En översikt i tabellform presenterar hur undervisningshandlingarna som konstituerade de olika ämnespraktikerna korrelerade med elevrespons i form av olika sätt att resonera om rättvisa:

Tabell 4 Handlingar inom olika ämnespraktiker och korrelerande slag av resonerande aktivitet hos elever under forskningslektionerna (Tväråna, i tryck).

Handlingar	Motiv	Övergripande objekt	Respons[37]
Uppmaning att delge åsikt – elevinitiativ	Deltagande	Elevers egenskaper och beteenden	A, C
Uppmaning att delge lösning – lärarinitiativ	Deltagande		B, C
Ifrågasättande av annans ståndpunkt – elevinitiativ	Deltagande Identifikation		A, B, C
Uppmaning att delge åsikt – lärarinitiativ	Deltagande Identifikation		A, C
Uttryckande av egen ståndpunkt – elevinitiativ	Deltagande Identifikation		A, C
Provokation och information – lärarinitiativ	Identifikation		A, C
Uppmaning att utveckla respons – lärarinitiativ	Deliberation	Perspektiv och möjliga lösningar på samhällsfrågor	D, E
Uppmaning till identifikation av logiker – lärarinitiativ	Deliberation		D, E
Framhållande av skillnader i ståndpunkter – lärarinitiativ	Deliberation		D, E, F
Uppmaning till utforskande av logiker – lärarinitiativ	Kritiskt omdöme		D, E
Uppmaning till kritisk granskning – lärarinitiativ	Kritiskt omdöme		D, E, F
Problematisering av antagande för logik – elevinitiativ	Kritiskt omdöme		D, E, F

De undervisningshandlingar som konstituerade ämnespraktikerna med motiven deliberation och kritiskt omdöme korrelerade med de tre mest avancerade sätten att resonera om rättvisa som identifierats bland elevresponsen – att elever beskrev logiken bakom någon annans åsikt (D), att elever beskrev slutsatsen av någon annans logik (E) samt att elever prövade om fakta överensstämde med slutsatsen för en viss logik (F). Bäst fungerade direkta frågor om vad som

[37] (A) beskrivning av egen åsikt, (B) beskrivning av någon annans åsikt, (C) invändning mot någon annans åsikt (utan argument), (D) beskrivning av logiken bakom någon annans åsikt, (E) beskrivning av slutsatsen av någon annans logik, (F) prövning av huruvida fakta överensstämmer med slutsatsen för en viss logik

kunde vara problematiskt med ett visst principiellt synsätt på lagstiftning om dödsstraff eller med bedömning av vad som var en rimlig påföljd.

När ämnespraktikerna drevs av motiven deltagande eller identifikation var elevresponsen mindre kvalificerad – elevernas resonemang bestod av beskrivningar av egna eller andras åsikter eller av invändningar, utan argument, mot andras åsikter. Ett vanligt inslag var att lärarna presenterade intresseväckande, fördjupande och ibland provocerande information kring hur samhällets lagstiftning fungerar idag eller sett ut i andra tider eller i andra länder. Avsikten var att engagera eleverna, men dessa inslag resulterade oftast i att eleverna enbart gav uttryck för om de höll med om eller tog avstånd från de synsätt, förslag och straffrättsliga principer som beskrevs.

Utifrån resultaten diskuteras i artikeln de designprinciper som prövades i forskningslektionerna. De relaterades även till några vanliga samhällskunskapsdidaktiska antaganden, till exempel om hur engagerande undervisning kan främja utveckling av elevers kritiska tänkande i samhällskunskap.

Slutsatser kring urval och hantering av området lag och rätt

Mot bakgrund av att stoffträngseln upplevs som stor i samhällskunskapsämnet (Stolare, 2016) diskuteras i studie III frågan om vilket urval av ämnesinnehåll inom området lag och rätt som görs för samhällskunskapsundervisningen på mellanstadiet, och hur detta ämnesinnehåll hanteras. I ljuset av resultaten föreslås att det kan vara relevant att i undervisningen lyfta fram de bakomliggande antaganden och principiella logiker som olika perspektiv på retributiv rättsskipning utgår ifrån. Insikter i dessa förefaller nödvändiga för att kunna göra kritiskt granskande analyser av rättvisefrågor. Detta skulle kunna möjliggöra undervisning som utvecklar kritiskt omdöme i frågor som berör ideologiska och principiella grunder för samhällets rättsskipning, i större utsträckning än en undervisning som handlar om procedurer och former inom lagstiftning och rättsväsende.

Studiens bidrag till samhällskunskapsdidaktisk forskning består av två delar. Dels prövas i studien designprinciper baserade på resultat från tidigare studier i en ny undervisningskontext, dels problematiseras några vanligt förekommande undervisningstraditioner inom samhällskunskapen. Studien lyfter också fram att när vi betraktar medborgarbildning som bildning för aktivt deltagande i formandet av de värden och regler som gäller vårt gemensamma samhälle, blir principerna för rättssystemet viktigare än formerna för dess upprätthållande. Resultatet av studie III pekar mot att vi kan börja med principerna även med elever i mellanstadiet, genom uppmärksammande och systematiskt utforskande av skillnader i perspektiv och åsikter.

7 Slutsatser och diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras vad studiernas resultat säger om vad kunnandet att kritiskt analysera rättvisefrågor i samhällskunskap innebär. Kunnandet diskuteras sedan i förhållande till ämnets syfte, genom en modell som gestaltar relationerna mellan olika aspekter av samhällsanalytiskt tänkande. Därefter lyfts vad resultaten säger om hur undervisning kan utformas för att möjliggöra för elever i olika åldrar att utveckla kunnandet, och hur en progression av kunnandet kan beskrivas. Kapitlet avslutas med en reflektion kring hur samhällsanalytiskt tänkande riktat mot samhällsfrågor förhåller sig till ämnets medborgarbildande uppdrag och vad det kan innebära för undervisning och samhällskunskapsdidaktik.

Innebörden av att kunna resonera kritiskt i frågor om rättvisa

Innebörden av kunnandet att kritiskt analysera rättvisefrågor beskrivs i de tre studierna med hjälp av fenomenografi och variationsteori samt verksamhetsteori. Den första studien (Tväråna, 2014b) utforskade undervisningsproblemet att utforma undervisning som kvalificerar elevers deltagande i samhällskunskapspraktiken, med avseende specifikt på kritiska resonemang i rättvisefrågor. Resultatet innefattade olika möjliga sätt att erfara ämnesinnehållet, kritiska aspekter av det avsedda kunnandet och drag i en undervisningspraktik som möjliggjorde ett konstituerande av kunnandet i den undersökta undervisningen. De erfarandekategorier och kritiska aspekter som identifierades prövades därefter i de följande två studierna. Beskrivningen av kunnandet kompletterades med sex identifierade sätt att resonera i rättvisefrågor bland elever i årskurs 6 i studie III (Tväråna, i tryck), och fem indikationer på yngre elevers begynnande förmåga att kritiskt analysera rättvisefrågor i studie II (Tväråna, 2018). Tillsammans ger studierna möjlighet att beskriva kunnandet på några sätt som kan användas för formulering av mål, planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Dessa följer nedan.

Olika slags beskrivningar av kunnandets innebörd

I studie I (Tväråna, 2014b) beskrivs sex olika sätt att resonera i rättvisefrågor som identifierades under lektionerna, där det sjätte i stort sett motsvarade det kunnande som undervisningen syftade till:

I. Att redogöra för ett universellt värde
II. Att redogöra för ett personligt värde
III. Att utreda orsakerna till ett personligt värde
IV. Att redogöra för principiella värden
V. Att utreda orsakerna till olika perspektiv på principiella värden
VI. Att kritiskt granska grunderna för olika principiella värden

(Tväråna, 2014b, s. 93 ff.).

Utifrån dessa olika sätt att resonera om rättvisa kan det undersökta kunnandet beskrivas som att kunna kritiskt granska och pröva grunderna för de olika principiella värden som rättvisa kan ha när det förstås som ett essentiellt omtvistat värde. Ovanstående är ett försök att beskriva vad det är man kan när man kan resonera kvalificerat i rättvisefrågor på det sätt som lärarna i studie I avsåg.

För att planera undervisning som möjliggör för elever att utveckla kunnandet är det till hjälp att ovanstående beskrivning berikas med information om vad det är elever behöver lära sig för att utveckla kunnandet. Detta kan sammanfattas i de kritiska aspekter som blev resultatet av de fenomenografiska analyserna och som fungerade som utgångspunkt för planering av undervisning i alla studierna. De kritiska aspekterna, det vill säga det eleverna behövde vara medvetna om för att kunna göra kvalificerade analyser av rättvisefrågor, var

- rättvisebegreppets omtvistade natur,
- hur de olika tolkningarna av begreppet skiljer sig åt,
- vilka antaganden som de olika tolkningarna grundar sig på samt
- att syftet med analysen är att granska dessa antagandens hållbarhet

(Tväråna, 2014b).

Den ovanstående variationsteoretiska beskrivningen med kritiska aspekter att ta som utgångspunkt för designen gav en praktisk vägledning i de konkreta undervisningsdesignerna i de efterföljande studierna.

Ett annat sätt att beskriva kunnandet, som utgår från den verksamhetsteoretiska analysen av undervisningen i årskurs 6, är som:

> ett kvalificerat deltagande i en ämnespraktik som drivs av kritiskt omdöme som motiv och som konstituerar en granskning av de konkurrerande principerna för olika ställningstaganden i rättvisefrågor som objekt. (Tväråna, i tryck)

Den här beskrivningen av hur olika ämnespraktiker i undervisningen konstitueras av undervisningshandlingar bidrar till att relatera innebörden av kunnandet till samhällskunskapsundervisning som verksamhet. I analysen i studie III (Tväråna, i tryck) undersöktes vilka uppgifter och undervisningssituationer som gynnade uppkomsten av en ämnespraktik som drivs av motivet kritiskt omdöme. Resultaten pekade på att dessa utmärktes av att eleverna upplevde det som angeläget att det rättvisedilemma som uppgiften handlade om löstes. De frågor som fungerade väl var dels explicita frågor om hållbarheten hos olika rättviseprincipers underliggande antaganden, dels rättvisedilemman som eleverna själva engagerade sig i. Engagemang i de valda sakfrågor som diskuterades under lektionerna var avgörande, men detta engagemang bestod inte främst i att uppröras över andras agerande eller åsikter. Istället var det viktiga att eleverna försökte lösa det samhälleliga eller politiska rättviseproblemet som diskuterades.

Ytterligare ett sätt att komplettera den ämnesdidaktiska beskrivningen av kunnandet är genom de konkreta indikationer på en begynnande förmåga att kritiskt analysera rättvisefrågor som identifierades bland elever i årskurs 2, i studie II. Dessa var

- att på ett adekvat sätt använda begrepp för olika rättviseprinciper som redskap i sina diskussioner,
- att anpassa sitt sätt att diskutera för att möta uppgiftens syfte,
- att förklara de bakomliggande antagandena för olika argument,
- att bedöma och värdera argumentens hållbarhet
  och
- att försöka formulera en sammanhängande teori om rättvisa

(översatt från Tväråna, 2018, s. 54).

Ovanstående olika beskrivningar av kunnandets innebörd – vad man kan när man kan, kritiska aspekter av kunnandet som behöver erfaras för att lära sig det, hur kunnandet kan relateras till olika ämnespraktiker, samt indikationer på elevers begynnande kunnighet – kompletterar varandra som underlag för lärares arbete med att planera, genomföra och utvärdera undervisning.

För planering, genomförande och utvärdering av undervisning

Genom resultaten från den första studien (Tväråna, 2014b) kunde ett ännu inte definierat kunnande – att resonera väl om rättvisa – utforskas och beskrivas teoretiskt. De ämnesdidaktiska beskrivningarna från de första två studierna (Tväråna, 2014b; Tväråna, 2018) kan både tjäna som empiriskt grundade tillskott till en teoretisk beskrivning av lärares ämnesdidaktiska kunskap (jfr Shulman, 1986, 1987) och som praktiska redskap för lärare och lärarutbildare vid design av undervisning för att möjliggöra detta kunnande (jfr Plomp, 2013), vilket exemplifieras i projektets tre studier.

Beskrivningen av kunnandet i form av olika sätt att resonera i rättvisefrågor som manifesteras bland eleverna kan vara användbar både vid planering och utvärdering av undervisning. Indikationerna på ett begynnande kunnande från studien i årskurs 2 (Tväråna, 2018) kan till exempel vara viktiga att uppmärksamma under pågående undervisning för att fortlöpande kontrollera att det avsedda lärandet möjliggörs för eleverna. Ett annat exempel är att designa undervisning för kontrastering av drag i de kritiska aspekterna (jfr Marton, 2015), vilket i samtliga studier visade sig vara starkt främjande för att eleverna skulle kunna göra kritiskt granskande analyser av rättvisefrågor.

Beskrivningarna av ett centralt kunnande i samhällskunskap kan även utgöra ett läroplansteoretiskt bidrag. De synliggör att kritiskt granskande resonemang på en enkel nivå är möjliga även för elever utan omfattande kontextuell kunskap, men att goda kontextuella kunskaper och ett nyanserat ämnesanknutet språk förefaller underlätta utvecklandet och fördjupandet av kunnandet.

Resultaten utgör också ett praktikgrundat bidrag i relation till blivande och verksamma samhällskunskapslärares ämnesdisciplinära kunskap. Utöver kunskaper om organisation och processer hos de samhällsinstitutioner som skapats för att lösa samhälleliga rättvisefrågor behöver lärare, och elever, en medvetenhet om essentiellt omtvistade begrepp som rättvisa och kunskaper om olika principiella perspektiv på rättvisa och underliggande antaganden för dessa. Inom det samhällskunskapsdidaktiska fältet i Sverige pågår en diskussion om hur det ämnesdidaktiska och det ämnesdisciplinära perspektivet i ämneslärarutbildningen bör, och kan, förhålla sig till varandra (Johansson, 2017). En dialog mellan ämnesteori inom olika samhällskunskapsdiscipliner och ett fortsatt utforskande av samhällskunskapsinnehållets konstituerande i praktiken skulle kunna bidra till ett mer praktikgrundat perspektiv på ämnesstudier för samhällskunskapslärare.

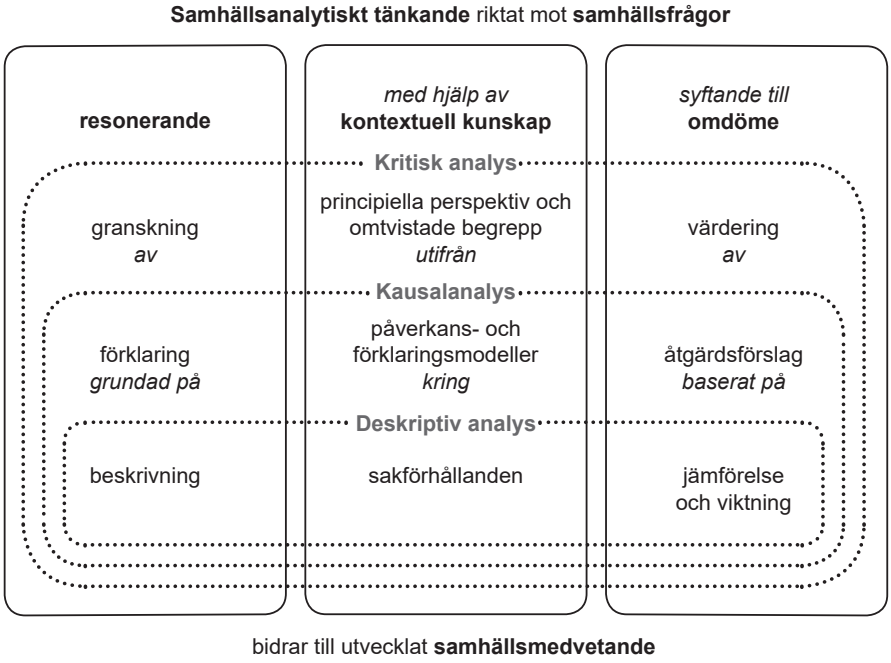
En modell för samhällsanalytiskt tänkande

Ett syfte för projektet var att relatera kunnandet till ämnets medborgarbildande syfte, genom att gestalta relationerna mellan olika aspekter av samhällsanalytiskt tänkande riktat mot samhällsfrågor. Detta görs i figur 9 nedan, vilken utvecklats utifrån ovanstående beskrivningar av vad det innebär att kunna kritiskt analysera rättvisefrågor i samhällskunskap.

I modellen i figur 9 görs ett försök att kvalificera innebörden i samhällsanalytiskt tänkande som ett sådant dynamiskt samhällskunskapsdidaktiskt begrepp som föreslagits av Löfström (2014), Sandahl (2014), Schüllerqvist och Karlsson (2015) samt Blanck och Lödén (2017). I det sista avsnittet i detta kapitel utvecklas hur denna ämnesspecifika förmåga förhåller sig till ämnets medborgarbildande uppdrag. En modell som klargör detta behövs i relation till den kritik som riktats mot den utbredda tendensen i forskning kring kritiskt tänkande att beskriva ett övergripande sätt att tänka som ett antal skilda mentala processer, genom en mångfald av olika begrepp (Bailin m.fl., 1999; Willingham, 2008). Samtidigt visar förekomsten av olika begrepp för att beskriva aspekter av kritiskt tänkande att det finns viktiga skillnader mellan dessa, värda att uppmärksamma. I den modell som presenteras i figur 9 nedan tydliggörs hur olika aspekter av samhällsanalys kan förhålla sig till varandra. Modellen har likheter med Larssons (2013) definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap genom att samhällsanalytiskt tänkande beskrivs som bestående av flera olika aspekter. En skillnad är dock att ett antal av dessa aspekter i modellen lyfts fram som mer grundläggande för alla former av samhällsanalys, och att andra begrepp snarare betraktas som teoretiska redskap att användas i särskilda former av samhällsanalys. Modellen innehåller även begrepp som liknar Sandahls (2015b) tankeredskap, men sorterar dessa på olika nivåer. Nedan följer en analytisk beskrivning av samhällsanalys som riktar in sig på relationen mellan de olika begrepp som ingår i modellen. Därefter återvänder kapitlet till undervisningen och ämnet som en mer syntetisk helhet.

Samhällsanalysens tre aspekter

Modellen omfattar tre aspekter – resonerande, kontextuell kunskap och omdöme – vilka alla ingår i tre nivåer av samhällsanalys, där deskriptiv analys och kausal analys utgör mindre komplexa nivåer av kritisk analys. De tre kolumnerna i figur 9 illustrerar de tre aspekterna av samhällsanalytiskt tänkande (som kommer till uttryck som samhällsanalytiskt resonerande). Samhällsanalytiskt tänkande som det beskrivs i denna modell riktar sig alltid mot någon samhällsfråga. Utgångspunkten är att samhällsanalys kan vara av olika slag (deskriptiv analys, kausalanalys eller kritisk analys) men att den alltid består av någon typ av resonerande med hjälp av någon kontextuell kunskap, syftande till något slags omdöme:



Figur 9 Aspekter av samhällsanalytiskt tänkande med tre nivåer av analys

De tre aspekterna ingår alla i de olika nivåer av samhällsanalytiskt tänkande som beskrivs av de tvärgående fälten med streckade konturer. I det innersta (och nedersta) tvärgående fältet syns deskriptiv analys. Här består resonerandet enbart av en beskrivning eller redogörelse med hjälp av kunskaper om sakförhållanden gällande en samhällsfråga. Detta ger underlag för något slags jämförelse eller viktning av sakförhållandena i frågan.

Den deskriptiva analysen utgör en del av analysen på nästa nivå, kausalanalys (det mittersta fältet med streckade konturer). I kausalanalysen består resonerandet av en förklaring av en samhällsfråga, med hjälp av samhällsvetenskapliga förklaringsmodeller och teorier kring samhällspåverkan. Kausalanalysen resulterar i ett eller flera åtgärdsförslag.

Det yttersta och översta fältet beskriver den kritiska analysen, vilken inkluderar såväl deskriptiva som kausala analyser. I den kritiska analysen granskas olika perspektiv i en samhällsfråga utifrån olika principer och omtvistade begrepp, något som möjliggör välgrundade värderande ställningstaganden i frågan.

De tre nivåerna av analys hänger också ihop vertikalt i modellen, på så sätt att den kritiska analysen innehåller kausala resonemang baserade på deskription. Den kritiska analysens granskning är en granskning av den kausala analysens förklaringar, vilka grundas på den deskriptiva analysens beskrivningar. Den kritiska analysens principiella perspektiv utgår från samhällspåverkans-

och förklaringsmodeller kring kunskap om sakförhållanden. Den kritiska analysens värderingar görs, slutligen, av åtgärdsförslag som baseras på jämförelser och viktningar.

Figurens övre rubrik ska tydliggöra att det samhällsanalytiska tänkande som beskrivs alltid är riktat mot samhällsfrågor. Den undre rubriken uttrycker en hypotes om att det samhällsanalytiska tänkandet kring samhällsfrågor har konsekvenser för hur samhällsmedvetandet utvecklas hos de individer som tänker och resonerar. Jag kommer nedan att diskutera hur var och en av modellens tre aspekter bygger på resultaten från projektets studier. Samhällsfrågorna som objekt för det samhällsanalytiska tänkandet och samhällsmedvetandet diskuteras i kapitlets avslutande avsnitt.

Olika slags resonerande

Den första aspekten utgörs av själva handlandet att resonera, analysera eller argumentera. I resultaten från studierna (Tväråna, 2014b, 2018, i tryck) framträder att det finns flera olika slag av resonemang inblandade i det samhällsanalyserande som pågår i samhällkunskapsundervisningen om rättvisefrågor. Eleverna rör sig mellan att beskriva hur saker förhåller sig, att förklara varför de förhåller sig på detta sätt och att kritiskt granska antaganden. I studierna framgår att även när rättvisa erfars som ett essentiellt omtvistat begrepp är det möjligt att förhålla sig till begreppet på olika sätt. Eleverna antingen beskriver olika rättviseprinciper, förklarar orsaken till olika principiella perspektiv på rättvisa, eller granskar argumenten för rättviseprinciperna kritiskt. Dessa olika nivåer av sätt att resonera motsvaras i modellen av den vänstra kolumnen.

Att samhällskunskapsämnet omfattar flera olika slag av resonerande aktivitet (och samtidigt berör såväl kontextuell kunskap som en bedömningsaspekt) har tidigare uppmärksammats av bland andra Odenstad (2010). Odenstads ämnesbeskrivningar kan dock inte rakt av översättas varken med de olika aspekterna i modellen eller med de olika nivåer av analys. Den beskrivande analysen i modellen, men även modellens andra aspekt – den kontextuella kunskapen – kan kännas igen i Odenstads orienteringsämne. Det Odenstad beskriver som analysämne motsvaras i modellen i stor utsträckning av kausalanalys och Odenstads diskussionsämne fokuserar framförallt det som omfattas av omdömesaspekten i modellen.

Sakkunskap, förklaringsmodeller och principiella perspektiv

Ett resultat från den fenomenografiska analysen i studie I (Tväråna, 2014b) är att erfarandet av rättvisa som ett essentiellt omtvistat begrepp framstår som nödvändigt för att kunna göra kritiskt granskande analyser av rättvisefrågor. Detta illustreras av den mittersta kolumnen, där olika slags kontextuell kunskap blir central för olika slag av analys. Kontextuella kunskaper som spelar stor roll i samhällsanalytiskt tänkande är omvärldskunskaper och ämnesspecifika begrepp, kunskaper om förklaringsmodeller för och teoretiska perspektiv på hur samhället fungerar, kunskaper om principiella perspektiv på sådana

omtvistade värdegrundade begrepp som rättvisa samt kunskaper om grunderna för dessa perspektiv. Resultaten i studie I visar på betydelsen av tillgång till ämnesspecifik sakkunskap, teorier, modeller samt olika perspektiv i samhällsanalys, något som även lyfts av bland andra Blanck (2014), Odenstad (2010) och Sandahl (2015b). Det blir i samtliga tre studier (Tväråna, 2014b, 2018, i tryck) tydligt att elever med mer omfattande och välgrundade kontextuella kunskaper lyckas bättre i sitt resonerande. Modellen erbjuder en bild av samhällsanalytiskt tänkande som framhåller betydelsen av ämnesspecifika kunskaper för kritisk analys, något som ligger i linje med vad forskning om kritiskt tänkande indikerat (Bailin m.fl., 1999; Case, 2007; Moore, 2011; Nygren m.fl., 2018; Willingham, 2008). För den kausala analysen är begreppen 'orsak' och 'konsekvens' kraftfulla tankeredskap medan begreppen 'belägg', 'slutsats', 'princip' och 'perspektiv' utgör kraftfulla redskap för såväl kausal som kritisk analys. Därmed möjliggör modellen en grund för att arbeta med en specificering av olika funktioner hos de tankeredskap som Sandahl (2015b) presenterar.

Den kontextuella kunskapen, som i hög utsträckning härrör från samhällskunskapsämnets olika vetenskapliga bakgrundsdiscipliner, framträder i studierna som en central aspekt av samhällsanalytiskt resonerande. I studierna uppmärksammas särskilt betydelsen av essentiellt omtvistade begrepp, som rättvisa. Sådan kontextuell kunskap som är särskilt viktig för att elever ska kunna göra kvalificerade analyser i samhällskunskap kan jämföras med den kraftfulla kunskap som Young föreslår som central för undervisningsämnen (Young, 2013, 2015; Young & Muller, 2013). Jag menar dock att det är rimligt att sträva efter en tolkning av samhällskunskapsämnet där dess kraftfulla kunskap inte reduceras till disciplinära kunskaper utan också omfattar socialisation till demokratiska värderingar och subjektifikation hos eleverna. Ämnesdisciplinär kunskap som kan beskrivas som kraftfull kunskap för eleverna omfattar till exempel olika rättviseprinciper och begrepp som gör det lättare att resonera, medan begrepp som 'essentiellt omtvistade begrepp' snarare utgör kraftfull ämnesdidaktisk kunskap för lärare.

Omdöme som nödvändig aspekt av samhällsanalys

Till sist pekar resultaten på att syftet med resonerandet är viktigt – i den utprövade undervisningen fick eleverna, och ställde även själva, många frågor om vad de och andra tyckte om de sakfrågor som diskuterades. De fick berätta om möjliga förslag på åtgärder för att lösa samhällsproblem relaterade till rättvisa och de förväntades ta normativ ställning till förhållanden, åtgärdsförslag och principer för handling. Resultaten i samtliga studier indikerar att ett genuint behov av att värdera hållbarheten i argument för olika rättviseprinciper var gynnande för att möjliggöra en praktik av kritisk analys. Detta illustreras i modellen ovan av den tredje kolumnen, som tydliggör att samhällsanalytiskt resonerande alltid syftar till något slags omdöme om de frågor som resonemanget i analysen riktar sig mot.

Den normativa dimensionen framstår i resultaten (Tväråna, 2014b, 2018, i tryck) som en oundgänglig del av samhällsanalys, något som överensstämmer med vad många lärare i samhällskunskap ger uttryck för i intervjuer (Lindmark, 2013; Olsson, 2016). I den undervisning som undersöktes kunde den normativa dimensionen ibland ta form som framförande av åsikter utifrån begränsade personliga upplevelser – en selektiv praktik av tyckande, som både elever och lärare föreföll vana vid (jfr Englund, 2007). Eleverna upprätthöll själva denna praktik genom att spontant berätta vad de tyckte i olika frågor som diskuterades under lektionerna, och ofta fråga varandra om åsikter utan att fråga efter belägg eller argument. Även lärarna bidrog ofta till tyckandepraktiken genom att återkommande fråga efter elevers personliga åsikter (inte sällan utan att undervisningen tidigare berört sakförhållanden i frågan). I studie III (Tväråna, i tryck) bidrog sådana frågor till att konstituera praktiker med deltagande och identifikation som motiv. Dessa praktiker åtföljdes genomgående av till elevrespons där resonemangen bestod av mindre kvalificerade beskrivningar av egna eller andras åsikter, eller av invändningar mot andras åsikter utan stöd av argument. Därmed uppstod i undervisningen en spänning mellan å ena sidan risken att analyserandet reducerades till ett personligt tyckande utan belägg, och å andra sidan det värderande ställningstagandet som en viktig del av den kritiskt granskande analysen. Utvecklande av förmåga till kritiskt granskande analys kan ses som en förutsättning för ett initierat engagemang som del av ett agensinriktat medborgarskap präglat av kritiskt politiskt omdöme. Men det kräver något mer än enbart fokus på deltagande och identitetsbyggande, nämligen en förmåga att se utanför sina egna erfarenheter och det egna perspektivet.

Undervisning som främjar kritisk analys i omtvistade samhällsfrågor

Även om de ämnespraktiker som samhällskunskapen är uppbyggd av konstitueras av såväl elevers som lärares undervisningshandlingar (Tväråna, i tryck; jfr Radford, 2018), är det i didaktiska sammanhang viktigt att göra en analytisk åtskillnad mellan undervisning och lärande. Därför beskriver modellen i figur 9 samhällsanalytiskt tänkande som kunnande, men föreskriver inte vilken undervisning som möjliggör detta. Däremot ger resultaten i de tre studierna (Tväråna, 2014b, 2018, i tryck) tillsammans flera exempel på undervisning som kan möjliggöra och främja elevers utveckling av kritiskt granskande i rättvisefrågor, samt några exempel på undervisning som försvårar detta.

Resultaten motsäger inte den forskning som visar att elevers tidigare erfarenheter och uppfattningar spelar stor roll för hur de ser på ett ämnesinnehåll (jfr Barton & Avery, 2016, Morimoto, 2013; Schulz m.fl., 2010; Torney-Purta m.fl., 2001), men pekar också mot att undervisning kan göra skillnad om den

utformas noggrant. Studiernas resultat utmanar därmed den statsvetenskapliga forskning kring utbildningens påverkan på ungas medborgarkunskaper som i viss utsträckning har ifrågasatt effekten av undervisning i samhällskunskap (Almgren, 2006; Amnå & Zetterberg, 2010; Broman, 2009; Ekman, 2013; Ekman, 2007).

Samhällsfrågor som engagerar eleverna var centrala i den undervisning som identifierades som verksam i studierna. Sådana frågor rapporteras också som viktiga för att väcka ett politiskt intresse hos ungdomar (Amnå, Ekström & Stattin, 2016). Studiernas resultat bekräftar tidigare forskning som beskriver utveckling av samhällskunnande som baserat på ökande mängd erfarenheter och förändrad begreppsförståelse snarare än på kognitiv mognad (Barton & Avery, 2016; Jansson, Wendt & Åse, 2013; Murstedt m.fl., 2014). Resultaten indikerar vikten av att undervisningstiden inte upptas av en innehållslös diskussion, utan att undervisning som uppmuntrar till diskussion och debatt även utgår från sakkunskap i de samhällsfrågor som diskuteras (jfr Martens & Gainous, 2013).

Eftersom undersökningarna omfattar ett mindre antal elever och interventioner bör resultaten framförallt ses som indikationer på vilka undervisningsprinciper som kan vara fruktbara att pröva i vidare undervisning och forskning. Utifrån de sammantagna resultaten i studierna är det rimligt att föreslå att undervisning för kritiskt granskande analys av rättvisefrågor inriktas på att i undervisningen synliggöra de kritiska aspekterna (olika konkurrerande rättviseprinciper och de underliggande antagandena för dessa, samt det kritiskt granskande syftet med analyserande resonemang i samhällskunskap). Resultaten i de tre studierna visar på några effektiva sätt att synliggöra detta i undervisningen. Dessa är kontrastering av principiella perspektiv på rättvisa, att använda explicita ämnesbegrepp, att tydliggöra syftet med de resonemang som förs kring ämnesinnehållet i klassrummet och att erbjuda genuint engagerande rättvisefrågor som problem för eleverna att arbeta med. Jag kommer nedan att diskutera dessa resultat utifrån perspektiven specificering av designprinciper, didaktisk reduktion utan trivialisering av ämnesinnehållet, meningen med klassrumsdiskussionen samt att öva omdöme genom praktikdeltagande.

Specificering av designprinciper

De designprinciper (Cobb m.fl., 2003; Plomp, 2013) som utgör resultat från analyser av interventionerna i LS 4 och LS 5 (Tväråna, 2018, i tryck) är modellering av relevant begreppsanvändande, etablerande av praktiken att undersöka och analysera rättvisefrågor, guidande av elevers deltagande i en kvalificerad kritisk diskussion av rättvisefrågor, engagemang i genuina gemensamma problem genom diskussion i helklass och i grupp samt variation av kritiska aspekter genom visualiserande av rättviseprinciper och lärarens framhållande av olika ställningstaganden och lösningar på rättviseproblem.

Designprinciper kan valideras genom att de utvecklas och prövas i flera liknande studier som bygger vidare på varandra, till exempel inom ramen för större projekt (Plomp, 2013). De designprinciper som prövades i varje learning study baserades på mer övergripande teorier om lärande och undervisning – variationsteori (Lo, 2012; Marton, 2015) och dialogisk intersubjektivitet (Matusov, 1996, 2001a) – och operationaliserades i relation till kritiskt granskande analys av rättvisefrågor som specifikt ämneskunnande. De utvärderades genom att relateras till vilken roll de spelade för att möjliggöra elevers önskade praktikdeltagande.

Att utvärdera och avgränsa designprinciper på ett vederhäftigt sätt har varit en av utmaningarna i studierna. I LS 1 – LS 3 (Tväråna, 2014b) specificerade lärargruppen designprinciperna under studiernas gång, framförallt genom att successivt ta fram de kritiska aspekterna genom fenomenografisk analys. Värden av de första två kritiska aspekterna – rättviseprinciperna och deras underliggande antaganden – kontrasterades medvetet i undervisningens design. I den efterföljande, utvecklade analysen blev det tydligt att lärarna i undervisningen i vissa forskningslektioner synliggjorde även de andra två kritiska aspekterna – det analyserande och det kritiskt granskande syftet med rättviseresonemang. I studie I (Tväråna, 2014b) iscensattes också designprincipen variation av rättviseprinciper, ibland genom explicit demonstration som visualisering med hjälp av en modell och ibland genom explicit instruktion, vilket fungerade väl. Under de nio forskningslektionerna i LS 1 – LS 3 (Tväråna, 2014b) prövades även iscensättningar som inte fungerade väl. En sådan var en fall-studie, där tanken var att eleverna själva skulle upptäcka de olika rättviseprinciperna och deras grunder, utan att tidigare ha fått dem presenterade för sig. En annan operationalisering som inte fungerade, utan som snarare verkade förhindrande, var uppgifter där rättviseprinciperna personifierades genom att de presenterades som åsikter hos fiktiva personer (se exempel i Tväråna, 2014b, s. 116).

Ett resultat som är genomgående i studierna är att det föreföll viktigare att de kritiska aspekterna av ämnesinnehållet kontrasterades (i enlighet med variationsteorin) genom att rättvisa behandlades som omtvistat begrepp och att antaganden för principiella rättviseperspektiv tydliggjordes, än att interaktionen kring ämnesinnehållet därefter skedde i diskussionsform. De situationer för intersubjektiva dialogiska samtal som planerades in i undervisningen fungerade olika väl beroende på vilka aspekter av ämnesinnehållet som fokuserades i lärares och elevers undervisningshandlingar (Tväråna, 2018, i tryck). För att undervisningen som baserades på gemensamt problemlösande kring öppna frågor skulle främja att eleverna analyserade rättvisefrågorna kritiskt var det avgörande att syftet med uppgiften tydligt framstod som just att granska eller ifrågasätta antaganden.

Dessa resultat ses som viktiga för att kunna designa undervisning som möjliggör en kvalificerande ämnespraktik som drivs av kritiskt omdöme som mo-

tiv. I klassrummen som undersöktes i LS 5 (Tväråna, i tryck) förekom diskussion och dialog som konstituerade deltagande och identifikation, men även diskussion och dialog som konstituerade deliberation och kritiskt omdöme. För att kunna urskilja skillnaden mellan dessa diskussionspraktiker var den verksamhetsteoretiska analysen i studie III viktig. Genom analysen tydliggjordes att undervisningshandlingar som på ett ytligt plan liknar varandra – till exempel när elever diskuterar tillsammans i grupp eller när en lärare ställer frågor till olika elever i helklass – kan bidra till upprätthållandet av helt skilda ämnespraktiker och därmed även konstituera helt eller delvis olika kunskapsobjekt (jfr Eriksson, Ståhle och Lindberg, 2011).

Didaktisk reduktion utan trivialisering av ämnesinnehållet

I studie II (Tväråna, 2018) identifierades som första indikation på elevers begynnande kritiska analys att elever på ett adekvat sätt använde begrepp för olika rättviseprinciper som redskap i sina diskussioner. I relation till denna indikation blev det tydligt att lärarna behövde ha såväl kunskaper i ämnesinnehållet de undervisade om, som ämnesdidaktiska kunskaper om förhållandet mellan detta ämnesinnehåll och elevers sätt att förstå och relatera till detsamma. Det senare slaget av kunskap är det som Shulman (1987) benämner *pedagogical content knowledge*. Att eleverna i studie II använde ämnesspecifika begrepp på ett funktionellt sätt var avhängigt av lärarens ämnesdisciplinära kunskap i form av medvetenhet om och användande av relevanta beteckningar på olika rättviseprinciper.

Genom att presentera och namnge olika principiella perspektiv på distributiv rättvisa för eleverna synliggjordes den första kritiska aspekt som lärargruppen baserade lektionsdesignen på, nämligen att det finns olika perspektiv i rättvisefrågor. Denna aspekt av rättvisa var inte okänd för lärarna sedan tidigare och även eleverna var bekanta med den, men trots det användes rättvisa på ett mer vardagligt sätt, som ett universellt eller personligt värde, av både lärare och elever vid flera tillfällen under lektionerna. Då rättviseperspektiven benämndes på ett sätt som visade deras inneboende principer (fördelning enligt likhet, fördelning enligt behov och fördelning enligt merit) erhöll elever och lärare ett redskap som samtidigt påminde om att rättvisa i uppgiften inte behandlades i de mer vardagliga förståelserna, som ett universellt värde eller en personlig åsikt, och att olika rättviseperspektiv har olika principiella grunder.

Resultaten visar att ett specifikt ämnesspråk är ett redskap både i undervisning i samhällskunskap och för samhällsanalytiskt tänkande som sådant. Jag tror att detta redskap ofta underskattas i samhällskunskapsundervisning, såväl i äldre som i yngre åldrar. I studie I (Tväråna, 2014b) och studie III (Tväråna, i tryck) hölls diskussioner ofta på en personlig och vardagsnära nivå där egna erfarenheter och åsikter fick ta stor plats. Detta implicerar en strävan att vid planering av undervisning välja samhällsfrågor som upplevs som relevanta

och engagerande för elever, och att de samhällsfrågor som ämnet rör sig kring ofta betraktas som allmängiltiga vardagsfrågor.

Förenklingen av de samhällsfrågor som diskuteras i undervisningen kallar jag här en *didaktisk transformering*.[38] Transformeringen av ämnesinnehållet till en åldersadekvat nivå är nödvändig i undervisningen, men riskerar att leda till en trivialisering av frågan, om de kritiska aspekterna av ämnesinnehållet inte explicitgörs. Att exemplifiera fördelningspolitik med en fråga om fördelning av glass mellan syskon är att göra en didaktisk transformering i form av en didaktisk reduktion (Arfwedson, 1998) av frågan. En sådan reduktion kan misslyckas om de analytiska redskap som de ämnesspecifika begreppen utgör försvinner samtidigt med det onödiga bruset i den mer komplexa ursprungsfrågan. I forskningslektionerna i årskurs 2 (Tväråna, 2018) bibehölls dock frågans essens i reduktionen, genom benämnandet av de kritiska rättviseprinciperna. För lärare kan Gallies 'essentiellt omtvistade begrepp' som ämnesdisciplinärt begrepp hämtat från politisk filosofi utgöra ett redskap för att urskilja hur kraftfull kunskap inom rättviseteori och rättsfilosofi är strukturerad, på ett sätt som kan motsvara den av Deng (2015) efterfrågade utvecklingen av teorin om kraftfull kunskap. Detta kan i sin tur underlätta lärarens viktiga arbete med didaktisk reduktion.

Samhällsfrågor med reducerad kontextuell komplexitet i undervisningen

De frågor om rättvisa som behandlades i de fem learning studies som ingick i projektet sträckte sig över en rad olika innehållsliga områden, från system för skatt och offentliga system som sociala bidrag, sjukvård och utbildning över ungdomsbrottslighet, lagstiftning, löneskillnader och sociala skillnader till mer privata frågor som regler för spel och idrott eller etiska regler i social samvaro. Frågorna som diskuterades i studiernas undervisning utgjorde ett urval av naturligt förekommande undervisningsuppgifter. Gemensamt för många av de uppgifter och frågeställningar som formulerades var att de lade fokus på rättviseprinciperna och de underliggande antagandena för dessa, på bekostnad av fylliga och detaljerade beskrivningar av sakfrågorna. Det medförde att frågeställningarna ofta förenklades och att eleverna fick använda sig av den kontextuella bakgrundskunskap de redan hade för att göra bedömningar av rimligheten i olika alternativa lösningar av rättvisefrågorna som diskuterades.

[38] Didaktisk transformering liknar, men överensstämmer inte helt med vad Yves Chevallard (1989) beskriver som didaktisk *transposition* (*transposition didactique*), vilket betecknar ämnesinnehållets omvandling i nivåer från vetenskaplig disciplin via läroplaner till iscensatt undervisning och elevers levda kunskap (Bosch & Gascon, 2014). Inte heller avses detsamma som med begreppet didaktisk *transformation,* vilket inom didaktisk design används för hela den meningsskapande process som bearbetning av ett ämnesinnehåll innebär i undervisning och lärande (Selander, 2008). Snarare avses den fullt kvalificerade samhällsanalytiska praktiken som transformeras didaktiskt till ett åldersadekvat undervisningsexempel.

Valet att reducera den kontextuella komplexiteten i sakfrågorna gjordes av samtliga lärargrupper utan att det fanns en uttalad sådan strategi under planeringen. I relation till de yngsta eleverna kan valet förefalla naturligt, men i relation till de äldre eleverna, framförallt gymnasieeleverna, medför det att uppgifterna kan framstå som tunna frågor, trots att de berör en rad samhälleliga områden. Det går också att ifrågasätta om frågor som tydligt riktar in sig på de underliggande principerna för en rättvisefråga, snarare än på den samhälleliga organisering och de processer som strukturerar frågorna, verkligen kan beskrivas som samhällsfrågor. Samtidigt är det, menar jag, orimligt att elever, för att till exempel kunna diskutera frågan om huruvida löneskillnaderna mellan män och kvinnor är rättvisa, ska behöva ha omfattande kunskaper på alla områden som skulle kunna ge relevant bakgrundsinformation för underbyggda ställningstaganden (som mäns och kvinnors skilda biologiska och sociala levnadsförutsättningar, ett antal alternativa ekonomiska och sociologiska förklaringsmodeller till det rådande löneläget, den historiska utvecklingen av könsroller i privatliv och arbetsliv och rådande lagstiftning på området).

I relation till ämnesområdet lag och rätt visar studie III (Tväråna, i tryck) på vikten av att i den nödvändiga didaktiska reduktionen skala bort de dimensioner av ämnesinnehållet som inte är kritiska för elevernas förståelse av ämnesinnehållet, när detta presenteras för yngre barn. Precis som i Walls (2011) studie av EU-undervisning finns det anledning att misstänka att undervisning om lag och rätt lägger för stor vikt vid polity (i form av rättssystemets former och regler), och politics (i form av rättsväsendets skeende, strategier och handlingar). Resultaten pekar mot att de kritiska aspekterna i fråga om ämnesområdet lag och rätt snarast utgörs av policy (i form av rättssystemets innehåll, idéer och mål), det vill säga de rättviseprinciper som ligger till grund för vårt rättssystem. Det är först utifrån en förståelse av dessa som det blir rimligt att till exempel kunna göra bedömningar av rättssystemets regelverk och olika partiers förslag i rättsfrågor.

Utifrån antagandet att det är viktigt att möjliggöra för eleverna att utveckla en förståelse för retributiva och distributiva rättviseprinciper framstår lärargruppernas val att göra en didaktisk reduktion av den bakgrundsinformation (polity och politics) som gavs till de olika sakfrågorna som rimligt. Lektionerna var tänkta som introduktioner till rättviseprinciper som ämnesinnehåll. Men utifrån de resultat som pekar mot att undervisning som främjar kritiskt granskande analys bygger på ett genuint engagemang i de rättvisefrågor som diskuteras går det att ifrågasätta framförallt att politics-dimensionen reduceras. För att utröna om eleverna efter en introduktion kan transferera kunskapen, och använda rättviseprinciperna som redskap för att kritiskt analysera en samhällsfråga som presenteras med större kontextuell fyllighet och komplexitet, skulle uppföljande studier behövas.

Meningen med klassrumsdiskussionen

Den andra indikationen på en begynnande förmåga som beskrevs i studie II (Tväråna, 2018) var att eleverna anpassade sitt sätt att diskutera till syftet med uppgiften. Detta hade både att göra med lärarens medvetenhet om syftet med resonemang om rättvisefrågor, och med hur synliggjort detta blev i undervisningen. Elevernas spontana sätt att diskutera samhällsfrågor var att beskriva egna och andras åsikter utan att förklara eller granska grunderna för dessa. Detta föreföll i materialet från de tre studierna vara ett vanligt sätt att erfara samhällskunskapspraktiken hos både yngre och äldre elever. Uppgifterna var ofta utformade på ett sätt som var tänkt att nödvändiggöra en utredande och kritisk analys av de diskuterade rättvisefrågorna. Ändå var det vanligt att eleverna gjorde vad de föreföll vara vana att göra under liknande diskussioner, nämligen beskriva åsikter.

Studiernas resultat kring klassrumsdiskussionens roll i undervisningen pekar på att undervisning i form av väl utformad diskussion är verksamt, något som många företrädare för deliberativitet tidigare påpekat (Andersson, 2012; Barton & Avery, 2016; Englund, 2007; Forsberg, 2011) och många lärare ger uttryck för i intervjuer (Bernmark-Ottosson, 2009; Lindmark, 2013; Odenstad, 2010; Olsson, 2016; Vernersson, 1999). Men resultaten understryker samtidigt att de diskussioner som genomförs behöver vara noggrant understödda med frågor och uppgifter som fokuserar kritiska aspekter av ämnesinnehållet. Detta nyanserar framhållandet av att arbeta med olikheter i åsikter och perspektiv (Liljestrand, 2002; Pollack & Kolikant, 2011; Tryggvason, 2018), genom att visa att dessa olikheter och perspektiv behöver behandlas på särskilda sätt.

Syftet med undervisningspraktiken, och uppgifterna, ingår till viss del i det tysta, underförstådda kunnande som experter har för en praktik (Polanyi, 1996/2009), och som behöver erfaras av de noviser som ska lära sig praktiken och därför även vara tydliga för de lärare som ska undervisa i den. Den tradition av samhällskunskapsämnet som diskussionsämne som framträder i forskning om lärares examinationsuppgifter (Odenstad, 2010) bekräftas i studie III (Tväråna, i tryck). Studien visar att ett ensidigt fokus på ämnet som en arena för elevernas subjektspositionering och uttryckande av den egna rösten riskerar att leda till just diskussioner för diskussionernas skull. I sådana diskussioner blir eleverna själva, deras deltagande och igenkänning det centrala, snarare än de samhällsfrågor och perspektiv som diskuteras.

Studiens resultat pekar mot att enbart det att elever deltar aktivt och engagerat i muntlig diskussion kring samhällsfrågor inte säkert leder till resonemang av deliberativ och kritiskt granskande karaktär. Resultaten i studie III visar på vikten av att kunna skilja på undervisning för *deltagande i* deliberation (eller bara diskussion) och undervisning för *kvalificerande av* deliberation (och gemensam kritisk analys). Dessa resultat är viktiga i relation till att diskussion framstår som en naturlig del av samhällskunskapens ämnespraktik,

och i relation till att lärare inte verkar se en motsättning mellan utveckling av kritiskt, självständigt tänkande och fostran till aktivt deltagande (Lindmark, 2013). Traditionen att låta elever diskutera i helklass och i grupp, gärna kring frågor som de förväntas kunna relatera till utifrån egna erfarenheter eller som engagerar dem känslomässigt, riskerar att ställa sig i vägen för deras utvecklande av kritiskt omdöme. Resultaten från studie III kan, menar jag, ge en förklaring till diskrepansen mellan resultaten från forskning som ifrågasätter den demokratiska nyttan av elevaktiva arbetssätt (Almgren, 2006; Broman, 2009; Ekman, 2007) och resultat, ibland i samma studier, som visar positiva effekter av demokratiskt deltagande i klassrummet (Broman, 2009; Ekman, 2007). I studien var lärarens aktiva stöd under diskussioner avgörande för att den ämnespraktik som konstituerades skulle främja deliberation och kritiskt omdöme.[39] Detta lärarstöd kunde ta form i uppmaningar att utveckla respons, identifiera och utforska logiker i de ställningstaganden som diskuterades, kritiskt granska underliggande antaganden i dessa samt i framhållande av skillnader mellan ståndpunkter. En slutsats är att arbetsformen diskussion i helklass och i grupp behöver inbegripa förklarande modeller och teorier som ämnets ursprungsdiscipliner kan bidra med, och utgå från de gemensamma samhällsfrågor som är grunden till att ett kritiskt omdöme behövs. För att utveckla mer kunskap om vilka mekanismer i undervisning som genererar olika slags undervisningspraktiker och möjliggör olika kunskapsutveckling hos elever kan storskaliga enkätstudier framöver kompletteras med mer praktiknära analyser av undervisning.

Att utveckla omdöme genom praktikdeltagande

Resultaten i de tre studierna pekar mot att för att möjliggöra en subjektifierande samhällskunskapspraktik är det viktigt att i undervisningen utgå från, och försöka skapa, ett gemensamt engagemang i samhällsfrågorna som sådana. Det engagemanget kan förstås som den agonistiska demokratins politiska känsla, som beskrivs av Tryggvason (2018b). Han menar att den politiska känslan bör utnyttjas i samhällskunskapsundervisningen, genom elevernas personliga känslomässiga engagemang i de frågor som diskuteras. I samtliga av projektets studier framstår lärarens framhållande av olika perspektiv som främjande för att möjliggöra kritiskt granskande analys. I studie III korrelerade lärares framhållande av skillnader i ståndpunkter i de frågor som diskuteras med elevrespons som beskrev logiken bakom och slutsatser av andras

[39] Enligt Skolinspektionens granskning 2016 fanns ett högt lärarstöd vid 86% av observerade lektioner i grundskolan. I granskningen skiljs dock inom ramen för lärarstöd inte på lärarens upprätthållande av ordning, lugn och ro bland eleverna, lärarens tydlighet i instruktioner, anknytande till elevernas intressen eller undervisning som tar utgångspunkt i elevernas behov och förståelse för ämnesinnehållet (Skolinspektionen, 2017, sid.7). Här avses det sistnämnda.

åsikter (Tväråna, i tryck; jfr tabell 4 på s. 92). Att framhålla olika perspektiv i samhällsfrågorna korrelerade även med elevrespons som kritiskt granskade antaganden eller slutsatser för dessa perspektiv, genom att pröva om de överensstämde med fakta. Både lärarnas frågor av detta slag och elevernas svar bidrog till att skapa ämnespraktiker riktade mot genomlysta rättvisefrågor som objekt. Resultaten visar på betydelsen av konfliktdimensionen, som ofta beskrivs som nödvändig i demokratisk medborgarfostran (Englund, 2015; Liljestrand, 2012; Todd, 2009; Tryggvason, 2018).

Den ämnespraktik som byggs upp av undervisningshandlingar som förefaller ha motivet att utveckla kritiskt omdöme fungerade bättre för att få elever att kritiskt granska rättvisefrågorna än vad ämnespraktiker med motiven att skapa deltagande och identifikation hos eleverna gjorde, och även bättre än ämnespraktiken som hade deliberation som motiv. Detta resultat ligger i linje med vad som framhålls av förespråkare för användandet av ett agonistiskt perspektiv i diskussionsbaserad undervisning, nämligen att avsikten med ett blottläggande av konflikter i klassrummet inte är att nå fram till konsensus eller att vinna en debatt. Istället är det centrala med framhållandet av åsiktsolikheter i de undersökta lektionerna, att det möjliggör för eleverna att få insikt i att ett demokratiskt tillstånd alltid härbärgerar spänningar mellan motstridiga perspektiv och intressen (jfr Liljestrand, 2012; Tryggvason, 2018b). Detta kan ge eleverna möjlighet att utveckla ett kritiskt omdöme inom det samhällsanalytiska tänkandet. Det kritiska omdömet i modellen i figur 9 bygger på en bred kontextuell kunskap från samhällskunskapens olika fält och på en djup förtrogenhet med samhällskunskapens praktik. Det liknar den sensibilitet för kvalitet som Bornemark (2018) beskriver, genom att möjliggöra snabba, kvalificerade bedömningar i nya och komplexa frågor och situationer baserat på generaliseringar av ett flertal partikulära erfarenheter.

En grundläggande utmaning i samhällskunskap är att utveckla aspekten av bedömning i samhällsanalytiskt resonerande från ounderbyggt tyckande till detta kritiska omdöme, som jag menar motsvarar vad den tyska politische bildung-traditionen framhåller som grundläggande för politisk medborgarbildning (jfr Manzel, 2016). Utifrån studiernas resultat vill jag föreslå att en undervisning strukturerad kring samhällsvetenskapligt arbete med samhällsfrågor kan låta elever öva upp sitt omdöme och därigenom utveckla större agens. Om samhällskunskapsundervisning ska kunna möjliggöra för elever att utvecklas till handlingsförmögna medborgare i Detjens eller Amnås mening (Amnå, 2008; Amnå & Ekman, 2014; Detjen, 2000) krävs en samhällskunskapspraktik av handlande. Elever blir inte handlingsförberedda om de aldrig prövat att handla, oavsett hur välinformerade de är om hur man gör för att handla. Elever kan lika lite basera ett framtida medborgerligt deltagande i samhället uteslutande på information om sakförhållanden och teoretiska redskap, som de kan förväntas lära sig simma utan att öva rätt muskler och rörelser i vattnet. Istället behöver de få praktisera, öva på, samhällsanalytiskt resonerande i värdeladdade frågor under utbildningen, och då framförallt i samhällskunskapen.

Den värderande dimensionen hos ämnet manifesteras på olika sätt i de olika samhällskunskapspraktikerna som undersöks i studie III, men framträder ändå genomgående i resultaten från projektets samtliga studier som en central aspekt av det kvalificerade kritiska resonerandet. Detta tydliggör hur undervisning kan utformas för att hantera den öppenhet inför det obestämda som Olson (2017) beskriver som karaktäristisk för SO-ämnena och som Biesta (2003, 2011) kopplar till utvecklande av agens. Resultaten kring vilka undervisningspraktiker som möjliggör kritisk analys pekar mot att en samhällskunskapsundervisning med samhällsfrågor som organiserande objekt (jfr Morén, 2017b) skapar möjligheter för en sådan öppenhet som ger möjlighet att öva och utveckla det kritiska omdömet. En sån undervisning ger även utrymme för ett känslomässigt engagemang. I resonemang om etiska frågor, där vi diskuterar genuint engagerande frågor och utsätter våra egna och andras värdegrundade antaganden och ställningstaganden för kritisk granskning, måste vi enligt Nussbaum (2001) även beakta våra känslor, och se dessa som värdefulla uttryck för vårt eget omdöme. Utifrån Radfords (2018) objektifikationsteori är det känslomässiga engagemanget ett uttryck för det tillblivande som sker i lärandeprocessen.

Resultaten från framförallt studie I (Tväråna, 2014b) och studie III (Tväråna, i tryck) som visade på behovet av att eleverna fick ett engagemang i de värderingar som olika rättviseprinciper utgår ifrån, knyter de disciplinära aspekterna av rättviseresonemang till samhällskunskapens socialiserande och subjektifierande dimensioner. En undervisning som kvalificerar samhällsanalytiskt resonerande och stävjar uttryckande av ounderbyggda personliga åsikter behöver inte vara kylig och avvisa ett känslomässigt relaterande till ämnesinnehållet. Tvärtom pekar de här presenterade resultaten på att ett genuint engagemang i de samhällsfrågor som behandlas främjar undervisningens mål.

Progression som mer komplext och nyanserat erfarande

Den andra frågeställningen för projektet rör även hur en progression i elevers lärande av kunnandet att kritiskt analysera rättvisefrågor i samhällskunskap kan beskrivas. Resultaten i projektets studier belyser möjligheten att använda den kunskap om ett lärandeobjekts beskaffenhet som genererats genom undersökningar av äldre elever, som grund för undervisningsdesign i lägre åldrar. Det fenomenografiska utfallsrummet från studie I (Tväråna, 2014b) fick en heuristisk funktion (det fungerade som en utgångspunkt eller tumregel) i de efterföljande studierna. Genom forskningslektionerna prövades om samma utfallsrum och kritiska aspekter som genererats hos gymnasieelever även hade relevans för erfarandet av rättvisa i andra skolåldrar. Som nämnts har kritiska aspekter tidigare överförts mellan kulturellt olika skolkontexter (Runesson & Gustafsson, 2012) och mellan yngre elever och äldre elever med särskilda svårigheter i matematik (Runesson, Lövström & Hellquist, 2018). Studie II

(Tväråna, 2018) och studie III (Tväråna, i tryck) visar på möjligheten att använda samma kritiska aspekter i olika åldersgrupper, och att de aspekter av ett ämneskunnande som förefaller vara kritiska för elever inte alltid är åldersspecifika utan snarare kan betraktas som innehållsspecifika. Det innebär att det är dessa aspekter av innehållet som ofta är kritiska för elever som inte är bekanta med innehållet, oavsett ålder.

Ett förslag till progressionsbeskrivning

Utifrån resultaten i de tre studierna kommer jag nedan att diskutera progressionen i kunnandet att göra kritiskt granskande analyser av rättvisefrågor, samt föreslå en ämnesspecifik modell för att beskriva progressionen.

Progressionsbeskrivningar i undervisningsplanering

Resultaten från de två studierna på grundskolenivå (Tväråna, 2018, i tryck) visar att det är fullt möjligt att genom särskilt designad undervisning möjliggöra för åttaåringar och tolvåringar att kunna resonera om rättvisa på ett mer kvalificerat sätt än vad de skulle kunna uppnå utan detta slags undervisning. Detta bekräftar studier inom *social studies education* som pekar mot att abstrakta och komplexa samhällsrelaterade begrepp kan introduceras redan i tidiga skolår (Barton & Avery, 2016), och att även yngre elever kan öva sig i deliberativ och kritiskt granskande analys (Beck, 2003; Hauver, Zhao & Kobe, 2017). Utifrån resultaten kan jag därför inte se någon didaktiskt relevant anledning att använda en beskrivning av progressionen i ett kunnande som en rekommendation för att generellt lägga undervisningen i yngre åldrar på den nivå där eleverna i den åldern vanligtvis befinner sig. Detta trots att det enligt Dolin (2013) är ett vanligt sätt att använda utvecklings- och kognitionspsykologiska progressionsbeskrivningar och kultur- och medieringsbaserade progressionsbeskrivningar (jfr Biggs, 1999; Christensen m.fl., 2006). Utfallsrummen från studie I (Tväråna, 2014b) av kategorier av allt mer komplexa erfaranden och allt mer kvalificerade sätt att handla i relation till ämnesinnehållet kan sägas utgöra beskrivningar av skilda komplexitetsnivåer i kunnandet. De bör inte användas som en mall för vare sig progression i en undervisningssekvens eller som underlag för bedömning på ett sådant sätt att ett mindre kvalificerat erfarande genererar ett lägre betyg. Istället ligger ett värde av beskrivningarna i synliggörandet av olika möjliga sätt att handla i relation till ett ämnesinnehåll (där undervisningen ibland kan syfta till att utveckla förmågan att resonera och beskriva, ibland till att utveckla förmågan att utreda orsakssammanhang och ibland till att utveckla förmågan att kritiskt analysera).

Utökad kontextuell kunskap en central aspekt i progressionen

De uttalanden som i projektets studier beskrivs som kritiskt granskande resonemang kommer från elever på alla de undersökta åldersnivåerna. Det innebär att det varken är formen av analys (redogörelse, orsaksutredning eller kritisk

granskning) eller möjligheten att erfara många aspekter av rättvisa som skiljer yngre elevers möjliga förmåga att resonera i rättvisefrågor från äldres. Istället är det som skiljer svaren i de olika åldersgrupperna från varandra framförallt omfattningen av kontextuell kunskap i de diskuterade sakfrågorna. De yngre elever som resonerade kritiskt granskande bedömde hållbarheten i argumenten för olika rättviseprinciper utifrån begränsade kunskaper om andra fenomen som var relevanta för frågorna som diskuterades. Ett exempel var några mellanstadieelevers övertygelse att hårdare straff förde till lägre kriminalitet, ett annat några lågstadieelevers uppfattning att gamla människor hade stora magar och därför var i behov av mer mat än yngre.

Slutsatsen att omfattningen av den kontextuella kunskapen är central för kvalitén i kunnandet är ett argument för att försöka utforma en mer ämnesspecifik progressionsbeskrivning. Detta stärks även av forskning som pekar mot att program för utvecklande av kritiskt tänkande och analysförmåga som generella kompetenser inte har särskilt goda effekter (ten Dam & Volman, 2004; Willingham, 2008).

Studiernas resultat pekar mot att kunskap om rättvisa som idé och begrepp är nödvändig för att ha möjlighet att kvalificera analys av rättvisefrågor och visar att även yngre elever kan börja utveckla kritiskt resonerade. Bägge dessa resultat, liksom resultatet att progressionen i kritisk analys av rättvisefrågor till stor del består av ökande kontextuell kunskap i de frågor som diskuteras, skulle kunna tolkas som att de ger stöd för en undervisning som framförallt betonar memorering av kontextuell kunskap. En sådan läsning av resultaten bortser dock helt från det praktikorienterade kunskapsperspektivet i studierna. Slutsatserna från analysen i studie III (Tväråna, i tryck) indikerar att varken god begreppsförståelse eller rik kontextuell kunskap är garanter för en väl utvecklad förtrogenhet med eller benägenhet att analysera och resonera kritiskt. Undervisningens uppgift är även att etablera en sådan förtrogenhet genom att låta eleverna delta i sådana epistemiska kunskapspraktiker som ger dem möjlighet att utveckla det kritiska omdöme och den kritiska blick med vilken en van samhällsvetare omedvetet möter varje ny samhällsfråga. Resultaten bör därför ses i ljuset av ett praktikorienterat perspektiv på progression inom ett innehållsområde.

Progression som ökad förtrogenhet med en praktik

Genom att jämföra resultaten från studierna med exempel från de olika kategorier av progressionsmodeller som Dolin (2013) beskriver föreslår jag i det följande en praktikorienterad beskrivning av kunnandet att göra kritiskt granskande analyser av rättvisefrågor.

Varken utvecklings- och kognitionspsykologiska progressionsbeskrivningar, som Blooms kognitiva taxonomi, eller kultur- och medieringsbaserade progressionsbeskrivningar, som SOLO-taxonomin, tar hänsyn till kunnandet som del av en kunskapspraktik med dess specifika begrepp, normer, traditioner och värderingar. Istället beskriver de en utveckling av allt mer abstrakta

och komplexa nivåer av kognition utifrån en bas av grundläggande faktakunskaper. I enlighet med en syn på lärande som en utvecklad förtrogenhet med ett ämnes landskap (Hirst, 1974) och som deltagande i en epistemisk praktik med habituella inslag (Knorr Cetina, 2005, 2007) föreslås nedan ett alternativt sätt att beskriva progression av kritiskt granskande analys av rättvisefrågor som en ökad förtrogenhet med en specifik samhällskunskapspraktik. Utgångspunkten är den praktik- och deltagarorienterade progressionsbeskrivning som Simpson (1972) erbjuder för det som traditionellt kallas praktiska ämnen. Även om Simpsons progressionsmodell är utvecklad för att beskriva en utveckling av psykomotoriska kunskapsobjekt kan den användas för att i ett teoretiskt ämne förstå progression som allt mer diversifierat erfarande och allt större förtrogenhet med praktikens redskap och traditioner.

I tabell 5 nedan kombineras de sex progressionsnivåerna från Simpsons taxonomi med de ämnesdidaktiska beskrivningarna av kritiskt granskande av grunderna för olika rättviseprinciper, för att illustrera hur ökande förtrogenhet med en samhällskunskapspraktik som konstituerar ett kritiskt omdöme i rättvisefrågor skulle kunna se ut:

Tabell 5 Progression av kritiskt granskande analys av rättvisefrågor

Progressionssteg (Simpson, 1972, s. 25 ff.)	Ämnesdidaktisk beskrivning av kritisk analys av rättvisefrågor (Tväråna, 2014b, 2018, i tryck)
Perception	att *urskilja* rättvisa som ett essentiellt omtvistat begrepp
Handlingsberedskap	att *erfara syftet* med diskussion av rättvisefrågor som att kritiskt granska olika rättviseprincipers argument
Understödd respons	att *med stöd på ett adekvat sätt* använda begrepp för olika rättviseprinciper och anpassa sitt sätt att diskutera för att ta ställning till olika argument
Habituellt utförande	att *självständigt vanemässigt* förklara bakomliggande antaganden för olika argument samt bedöma och värdera argumentens hållbarhet
Komplex uppenbar respons	att *i relation till nya och flerdimensionella kontexter* förklara bakomliggande antaganden för olika argument samt bedöma och värdera argumentens hållbarhet
Anpassning och skapande	att *utmana rådande teorier* om rättvisa och *själv formulera nya teorier* om rättvisa utifrån hållbara argument

Beskrivet på detta sätt består progressionen i kunnandet inte av att kunna göra *andra saker* som är en del av kritiskt granskande (som att beskriva eller förklara) utan av att utföra det kritiska granskandet allt mer självständigt, väl-

grundat och innovativt, i relation till allt mer mångfacetterade och omfattande sakinnehåll. Inte heller består progressionen enbart i allt längre analyskedjor, omfattande allt fler dimensioner av kontextuell kunskap. De tidiga nivåerna i Blooms taxonomi berör beskrivande av kontextuell kunskap och det är först Blooms senare nivåer som beskriver analys och omdöme (Bloom, 1956). Att utgå från en sådan utvecklings- och kognitionspsykologisk progressionsbeskrivning i undervisningen riskerar att medföra en undervisning som missar möjligheten att praktisera analys av samhällsfrågor också på en nivå där djup kontextuell kunskap ännu saknas. Med undervisning som utgår från en kultur- och medieringsbaserad progressionsframskrivning som SOLO-taxonomin (Biggs & Collins, 1982) finns en risk att den kontextuella kunskapen helt hamnar i bakgrunden och att fokus enbart läggs på allt mer utvecklade resonemang och omdömen utan belägg.

Progressionsbeskrivningen som föreslås i tabell 5 visar istället en utveckling från en praktik som är i huvudsak epistemisk för eleven, på så sätt att fokus är att eleven ska lära sig nya sätt att erfara och resonera om rättvisa, till en allt mer habituell praktik där eleven utvecklar en förtrogenhet med begrepp och traditioner för kritisk analys av rättvisefrågor. I de sista två nivåerna blir den habituella praktiken återigen mer epistemisk, genom att nya utmaningar införs för eleven och nya problem behöver lösas (jfr Eriksson & Lindberg, 2016; Knorr Cetina, 2005, 2007). I relation till elevens inskolning i kunskapspraktiken är lärarens uppgift här dubbel: dels att möjliggöra att fler aspekter av praktiken kan hanteras habituellt, det vill säga att eleverna blir allt mer förtrogna med innehållskunskap, redskap och traditioner, dels att se till att praktiken återkommande blir epistemisk genom att införa nya problem att undersöka och nytt kunskapsinnehåll att utveckla en förtrogenhet med.

I en undervisning som utgår från den föreslagna progressionsframskrivningen i tabell 5 berörs alla de tre aspekterna av samhällsanalytiskt tänkande och samtliga tre nivåer av analys i modellen i figur 9 redan från början. Progressionen i denna framskrivning, och i en undervisning som baseras på den, består i en ökande omfattning och komplexitet i den kontextuella kunskapen och i allt skickligare, självständigare och mer innovativ hantering av flera begreppsliga medel för resonerande (i form av modeller, argumentationsteknik och teoretiska begrepp). I den sista nivån i progressionsbeskrivningen beskrivs en förmåga som kan förstås som ett väl utvecklat kritiskt omdöme i rättvisefrågor, där en grund av gedigen kunskap och förtrogenhet med en habituell praktik av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor är grund för kreativt och självständigt kritiskt resonerande i nya rättvisefrågor.

Som konstaterades inledningsvis är idén om hur progression inom ett ämne som samhällskunskap kan se ut inte väl utforskad i svensk samhällskunskapsdidaktik idag. För att empiriskt validera den här föreslagna beskrivningen skulle en grundligare undersökning av de kvalitéer som skiljer kritiskt granskande av rättviseprinciper, och andra slag av samhällsanalytiskt resonerande,

åt hos elever på olika stadier behöva göras. I de utförda studierna finns exempel på elevuttalanden som kan kategoriseras som kvalificerad kritiskt granskande analys i alla de olika årskurserna. Ingen systematisk jämförelse mellan kvalitén hos olika uttalanden har gjorts inom denna kategori. I materialet blir det ändå tydligt att ju äldre eleverna är och ju mer kontextuellt kunnande gällande flera olika områden som eleverna därmed har, desto bättre, rikare, mer komplexa och nyanserade är deras analyser.

Begreppet rättvisa saknas i kursplanerna för samhällskunskap i grundskolan och ämnesplanerna för obligatorisk samhällskunskap på gymnasienivå. Jag menar att själva idén om rättvis fördelning och rättvisa påföljder trots det är central i de delar av ämnet som bör tas upp även i de yngsta åldrarna, till exempel för normer och regler, centrala samhällsfunktioner, livsfrågor om rätt och orätt samt i relation till fenomen som migration och aktuella samhällsskeenden. I relation till lärarutbildning, läroplanskonstruktion och läromedel är det därför värt att överväga att för de lägre åldrarna introducera essentiellt omtvistade begrepp som rättvisa i bearbetandet av öppna samhällsfrågor.

Samhällsfrågor mellan förnuft och känsla

I forskningsbakgrunden konstaterades att delar av ämnestraditionen, lärarutbildningen, läromedlen och i viss mån styrdokumenten förmedlar en konserverande ämneskonception (Bernmark-Ottosson, 2005; Bronäs, 2000; Odenstad, 2010; Wicke, 2019). Samtidigt uttrycks en emanciperande och deltagandeinriktad ämneskonception av samhällskunskapslärare (Lindmark, 2013; Olsson, 2016; Vernersson, 1999) och som norm i samhällskunskapsdidaktisk forskning (Bernmark-Ottosson, 2005; Bronäs, 2000; Englund, 2000; Wikman, 2003). Modellen i figur 9 för *samhällsanalytiskt tänkande som utvecklande av kritiskt omdöme i relation till värdeladdade samhällsfrågor i syfte att uppnå en agensinriktad medborgarbildning* ansluter sig till en sådan mer emanciperande och deltagarinriktad ämneskonception. I det följande utvecklas hur modellen kan ses som ett bidrag till diskussionen om vad en kritiskt emanciperande medborgarbildning kan bidra med.

Med de resultat som presenterats vill jag bidra till att besvara frågor om hur en undervisningspraktik som kan motsvara denna intention kan komma till stånd. I studie III (Tväråna, i tryck) beskrivs kunnandet att göra en kritisk analys av frågor som gäller essentiellt omtvistade värdebegrepp, som en del av en praktik som konstituerar kritiskt omdöme. Det är just i en sådan praktik som de frågor ställs som möjliggör kunnandet. I de tre studierna konstaterades att det var när eleverna ställdes inför uppgifter eller situationer som faktiskt krävde kritisk analys av rättviseprinciper som de också genomförde en kritiskt granskande analys – uppgiften eller situationen motiverade en kritiskt granskande analys. Exempel på uppgifter som fungerade var sådana som bottnade i frågor som problematiserade argument och antaganden för ett perspektiv på

vad som var rättvist, som ”Är det verkligen möjligt att förlåta någon som begått oförrätter emot en?”, ”Vilken rättviseprincip skulle fungera bäst som grund för lagstiftning i ett samhälle?” och ”Fungerar användandet av en reparativ princip för rättsskipning som avsett?”. Att uppgifterna i sig är motiverande innebär också att motivation inte betraktas som ett drag hos den enskilde eleven, utan som en aspekt av den gemensamma praktiken. Det som framförallt skapade möjligheter för kritiskt granskande analys var diskussioner där flera olika perspektiv på vad som kunde vara en rättvis lösning på en fråga ställdes mot varandra. Som framgått visar studierna att detta slags undervisning kan bedrivas med framgång även i de tidiga årskurserna.

I såväl teoretisk som empirisk forskning kring medborgarbildande utbildning finns ett omfattande stöd för diskussions- och dialogbaserad undervisning som grund för en medborgarbildande undervisning (Barton & Avery, 2016; Parker & Hess, 2001). Samtidigt upprätthåller en sådan undervisning inte alltid en tydlig distinktion mellan en allmänt öppen diskussion där alla tillåts och uppmuntras att delta, och en mer agonistiskt deliberativ och problemorienterande gemensam undersökning av en samhällsfråga. Resultaten i detta projekt bekräftar forskning som framhåller vikten av en mångfald av röster, åsikter och perspektiv när samhällsfrågor diskuteras (Pollack & Kolikant, 2011). Men det är inte nödvändigtvis undervisningsinnehåll som upplevs som kontroversiellt som krävs för att erbjuda en variation av perspektiv. Samhällsfrågor är konfliktfyllda till sin natur, men kan i undervisningen hanteras på sätt som uppmuntrar till kritiskt granskande analys, eller på sätt som enbart främjar deltagande och inkludering, eller att få sin röst hörd.

Resultaten bidrar med specificering av ämnesdidaktisk kunskap som kan vara av värde för lärare vid planering av undervisning för kritisk analys, till exempel med hjälp av de metoder för undervisning som synliggör skilda perspektiv och underliggande argument i samhällsfrågor, som presenteras av David Johnson, Roger Johnson och Karl Smith (1997) samt av Bermudez (2014). Det finns alltid en risk att sådana metoder, när de iscensätts i klassrummet, blir rena övningar i retorik och argumentationsteknik. En annan risk är att strävan efter konsensus och lärarens uppmuntran av normerande värderingar blir viktigare än ett genuint utforskande av grunderna för olika principiella perspektiv. En slutsats från projektets studier är att en undervisning som utvecklar elevers kritiskt granskande analys kan främjas av ett ökat fokus på strukturella aspekter av värdeladdat ämnesinnehåll som essentiellt omtvistade begrepp, till exempel rättvisa. En annan slutsats är att ett genuint engagemang i att vilja lösa, förstå eller förändra något i de samhällsfrågor som diskuteras i undervisningen, främjar ämnespraktik som konstituerar kritisk analys.

Samhällsfrågorna som objekt för medborgarbildning

Modellen i figur 9 på sidan 99 kan som nämnts användas för att relatera enskildheter i samhällskunskapens innehåll till samhällsanalytiskt tänkande som

en större helhet. Sådana enskildheter kan till exempel vara tankeredskap som perspektivtagande och kausalitet eller nivåer av kontextuell kunskap, som polity/politics eller policy. Det samhällsanalytiska tänkandet framställs genom modellen som ett mångfacetterat men sammanhängande sätt att ta sig an ämnets centrala objekt. Utifrån studiernas resultat, och med stöd i Biestas (2003) beskrivning av demokrati och samhällsliv som problem vilka lärare och elever inom utbildningen sysselsätter sig med att försöka lösa, menar jag att detta centrala objekt utgörs av samhällsfrågor som kräver ställningstaganden.

Utifrån modellen kan kvalificerat samhällsanalytiskt tänkande beskrivas som syftande till att bedöma bärkraftigheten hos argument i konkurrerande tolkningar i värderingsgrundade samhällsfrågor. Modellen visar hur en samhällskunskapsundervisning kan låta Biestas tre dimensioner av medborgarbildning, subjektifikation, kvalifikation och socialisation, samverka i det samhällsanalytiska tänkandet. Bedömningen som görs i analysen är beroende av gedigna kontextuella kunskaper om argumentens utgångspunkter och antaganden. Samhällsfrågorna, såväl de som ständigt präglar mänskliga samhällsbyggen (som frågor om resursfördelning och individers bidrag till kollektivet) som dagsaktualiteter (nyheter och förändrade förutsättningar för samhällelig samvaro), framstår i studierna som det som motiverar de ställningstaganden som samhällsanalysen syftar till.

Genom beskrivningen av samhällsfrågorna som ämnets centrala objekt problematiseras den nedtoning av samhällsfrågornas roll som organiserande princip för ämnet i styrdokumenten som flera forskare påpekat skett under de senaste decennierna (Andersson, 2012; Morén, 2017a; Morén & Irisdotter Aldemyr, 2015). Jag menar att styrdokumenten kan utvecklas för att bättre återspegla en undervisningspraxis baserad i lärares erfarenhet, där aktuella samhällsfrågor har en naturlig roll (jfr Olsson, 2016).

Undervisning med mål att utveckla kritiskt tänkande om centrala värden i samhällsfrågor antas i det här diskuterade perspektivet samtidigt gynna ett aktivt, självständigt och välunderbyggt ställningstagande i dessa frågor. Det kritiska omdömet i modellen i figur 9 omfattar därmed mer än enbart tillgång till kontextuell kunskap. Kritiskt omdöme i samhällskunskap definieras här som ett mer eller mindre utvecklat, nyanserat och mångfacetterat sätt att förstå och relatera till samhället som uppbyggt av relationer mellan sociala, politiska och ekonomiska strukturer och aktörer. Jag menar att förmågan till kritiskt omdöme är beroende av kunskap om de grundläggande värderingar som strukturerar våra bedömningar av vad som är goda samhällslösningar, som rättvisa, jämlikhet och frihet. Men förmågan omfattar också en meningsskapande och värderingsutvecklande dimension som är särskilt viktig i relation till värdekomplexa, politiska frågor som rättvisefrågor.

Samhällsmedvetande i modellen

Den ständigt närvarande kopplingen till normativitet är en naturlig del av samhällskunskapsämnet. Det beror på att ämnesundervisningen förväntas möjliggöra för eleven att utveckla både omvärldskunskaper och en samhällsanalytisk förmåga som möjliggör ett utvecklat medborgerligt engagemang. I modellen avses med begreppet samhällsmedvetande en sammansättning av flera samverkande delar:

- en medvetenhet om samhälleliga strukturer och processer och om olika aktörers roller i dessa
- underbyggda (politiska) ställningstaganden i viktiga frågor som berör dessa strukturer, processer och aktörer
- en allmän uppfattning av ens egen plats i relation till det omgivande samhället.

Valet av begreppet samhällsmedvetande är avsett som en specificering av begreppet samhällsengagemang i Blancks och Lödéns modell (2017) men även som en utveckling av Sandahls (2015a, 2015b) diskussion av civic consciousness. Det samhällsanalytiska tänkande som modellen beskriver menar jag bör betraktas som en del av samhällskunskapens litteracitet. En utvecklad förmåga till samhällsanalytiskt tänkande kan bidra till men inte ensamt förklara ett förändrat samhällsmedvetande. Ett kvalificerat kritiskt omdöme medför ett förändrat samhällsmedvetande, men en undervisning för kvalificerat kritiskt omdöme behöver även utgå från kunskaper om elevernas initiala samhällsmedvetande.

En uppgift för vidare forskning är att kvalificera och utveckla innebörden av samhällsengagemang och samhällsmedvetande som didaktiska begrepp, även i relation till begrepp som statsvetenskapens olika varianter av political awareness och den tyska didaktikens motsvarande begrepp (Lange, 2006, 2007, 2008; jfr Buergler & Hodel, 2010; Onken & Lange, 2014). I föreliggande diskussion begränsar jag mig till att anta att ett kvalificerat kritiskt omdöme i samhällskunskap förutsätter analys av och ställningstaganden i värdeladdade frågor som är centrala för sociala, politiska och ekonomiska samhällsgemenskaper, och att detta bidrar till ett utvecklat samhällsmedvetande.

Ämnesdisciplinära redskap för utvecklat samhällsmedvetande

I termer av medborgarbildning kan progressionen i samhällsanalytiskt resonerande beskrivas som allt större självständighet och skicklighet i utövandet av kritiskt omdöme i relation till samhällsfrågor, baserat på en allt större förtrogenhet med samhällskunskapens redskap och strukturer i samverkan med allt mer omfattande kunskap kring olika centrala innehållsområden och teorier. Denna progression blir även synlig, vertikalt, i modellen över samhällsanalytiskt tänkande (figur 9).

I ljuset av de resultat som presenterats här förefaller det som sagt relevant att redan tidigt introducera modeller för såväl deskriptiv som kausal och kritisk analys, och ämnesteoretiska begrepp för olika perspektiv och förklaringsmodeller. Inget i resultaten tyder på att en viss typ av samhällsanalytiskt tänkande helt skulle behöva föregå andra. Istället behöver lärare reducera komplexiteten i de diskuterade frågorna i relation till obekanta begrepp och modeller, för att sedan ge eleverna möjlighet att utveckla en allt större förtrogenhet och självständighet i relation till allt mer komplexa kontexter. I relation till ämnesinnehållet kritiskt granskande analys av rättvisefrågor utgör de olika rättviseprinciperna grundläggande begrepp. Dessa och de teoretiska perspektiv och förklaringsmodeller som ligger bakom dem hämtas från rättviseteori och rättsfilosofi. För djupare diskussioner av de olika principernas underliggande antaganden behövs teorier, modeller och begrepp från psykologi, juridik, ekonomi och sociologi. I denna roll blir ämnesdisciplinär kraftfull kunskap (Young, 2013, 2015; Young & Muller, 2013) viktig för att begripliggöra samhällsfrågor. För att även bidra till det meningsskapande som utvecklar elevens samhällsmedvetande spelar omdömesaspekten av det samhällsanalytiska resonerandet stor roll. Omdömesaspekten av samhällsanalytiskt tänkande kan relateras till utvecklandet av elevens samhällsmedvetande. Därigenom utgör ämnesdisciplinernas kraftfulla kunskap en central men inte ensidigt tillräcklig komponent i en subjektifierande medborgarbildning.

Att fostra kritisk självständighet *genom* demokratisk samverkan

I studie III (Tväråna, i tryck) visas att i undervisning som ensidigt lägger fokus på subjektspositionerande och identitetsutveckling kan elevers erfaranden av de diskuterade fenomenen förbli outmanade, så att åsikter likställs med fakta. Ett ensidigt fokus på kvalifikation riskerar å andra sidan att missa de grundläggande drag av samhällsanalys som utgörs av värderingar och engagemang, vilka omfattas av den tredje kolumnen i modellen i figur 9 ovan. Jag menar att det kritiska omdömet i modellen för samhällsanalytiskt tänkande är en förutsättning för en subjektifierande agens som liknar det Mouffe (2008, 2016) benämner som ’det politiska’ (jfr Englund, 2015; Liljestrand, 2012; Tryggvason, 2018b).

Kritiskt omdöme som förutsättning för subjektifierande agens

Samhällsanalytiskt tänkande bör, menar jag, betraktas som en förutsättning för ett kvalificerat samhälleligt deltagande, och ett väl utvecklat kritiskt omdöme som del av en sådan kritisk agens som utmärker ett subjekt (jfr Biesta, 2003, 2011). Elevers förståelse av och medvetande om samhället (förstådd som en del av elevens livsvärld och praktikgrund) kan utvecklas och vidgas genom de perspektiv och olika slag av samhällsanalytiskt tänkande som samhällskunskapen kan erbjuda. Men i vilken riktning detta samhällsmedvetande

utvecklas beror på vilka samhällsfrågor och perspektiv på dessa vi lyfter inom ämnet. Genom att låta det oväntade (Högberg, 2017; Matusov, 1996, 2001a, 2001b) vara en resurs kan undervisningen gynna elevers subjektifikation. Därför saknas i modellen för samhällsanalytiskt tänkande en motsvarighet till en sådan mer fostransinriktad samhällskunskapsundervisning med klar normativ inriktning som Blanck (2014) beskriver som handlingsämnet.

Samhällskunskapen som handlingsämne präglas i Blancks beskrivning av en tydligt normerande inriktning där det handlande eleverna förväntas utveckla ligger i linje med en specifik värdegrund. Ämnesbeskrivningen liknar därmed Westheimer och Kahnes (2004) rättviseorienterade medborgarskap. I modellen för samhällsanalytiskt tänkande syftar den mest kvalificerade nivån av analys, kritisk analys, istället till ett kritiskt omdöme som lämnar ett större utrymme för självständig bedömning av de värden som ligger till grund för olika ställningstaganden. Modellen tecknar således en bild av samhällsanalytiskt tänkande som mer inriktat mot kvalificerat kritiskt agentskap än mot kvalificerat normanpassat deltagande. Därmed skiljer modellen sig från de empiriskt grundade beskrivningar som gjorts av ämnets undervisningspraktik som helhet, av Blank (2014), Odenstad (2010) och Olsson (2016), och av läromedel (Wicke, 2019), där en tradition med mer moralfostrande inslag ofta kommer till uttryck.

Modellen gestaltar kontextuella kunskaper (omvärldskunskaper och ämnesspecifika begrepp, kunskaper om förklaringsmodeller, teoretiska perspektiv och principiella perspektiv på omtvistade värdegrundade begrepp) som en central aspekt av samhällsanalytiskt tänkande. Även i den praktik- och deltagarorienterade progressionsbeskrivningen för kritisk analys av rättvisefrågor (tabell 5) är det gradvisa utökandet av kontextuell kunskap en grund. På så sätt framhålls vikten av de kraftfulla kunskaper som olika ämnesdisciplinära fält kan bidra med till samhällskunskapsämnet. Men bägge de förslag som presenterats i detta kapitel, beskrivningen av aspekter i samhällsanalytiskt tänkande och beskrivningen av progression i samhällsanalys, omfattar en förståelse av kontextuell kunskap som går utöver den som beskrivs i tidiga texter om kraftfull kunskap (Young, 2013, 2015; Young & Muller, 2013). I likhet med Nordegrens (2017) syn på historieämnet framstår i förslagen syftet för samhällskunskapsämnet som avgörande för tolkningen av kraftfull kontextuell kunskap, och de samhälleliga behov som ämnet erbjuder svar på framträder som centrala.

Modellen öppnar även för en förståelse av samhällsmedvetande som kan komplettera de statsvenskapligt formulerade ideal som utgör mätinstrument i större studier av elevers politiska medvetande (jfr Olson, 2012). Genom att relatera den utökade kontextuella kunskapen till det utvecklade samhällsmedvetande som samhällsanalytiskt tänkande bidrar till, adresseras i modellen frågan om livsvärlden och praktikgrunden som såväl utgångspunkt som slutpunkt för deltagande i samhällskunskapspraktiken (jfr Sandahl, 2015b; Tväråna,

2014b). Studiernas resultat erbjuder en specifikation av hur detta kan åstadkommas i undervisning. I studie I framhölls att individers praktikgrund både skapade en förutsättning för och utvecklades av deltagande i kulturella och epistemologiska praktiker. Detta bekräftas av resultaten i studie II och III, som pekar mot att förändrat erfarande av rättvisa möjliggör förändrat deltagande i rättviseresonemang, samtidigt som en ämnespraktik riktad mot deliberation och kritiskt omdöme förefaller möjliggöra för elever att erfara rättvisa på ett förändrat sätt.

Modellen i figur 9 är utvecklad på empirisk grund, men behöver prövas i mer omfattande undersökningar för att verifieras. Den är dock även normativ, i det att den utifrån en undersökning av ämnespraktiken ger uttryck för en specifik tolkning av vad som är samhällskunskapens medborgarbildande syfte. Denna tolkning skiljer sig något från vad Blanck och Lödén (2017) ger uttryck för när de menar att en handlingsförberedd medborgare är en realistisk målsättning för ämnet. Det medborgarideal som stämmer bäst överens med idén om kritisk analys syftande till ett värdemässigt obestämt men analytiskt kvalificerat kritiskt omdöme i värdegrundade frågor är, menar jag, Biestas (2011) ignoranta medborgare. Detta medborgarideals dygder definieras inte utifrån rådande normer, men präglas ändå av ett maktordningsmotstånd som med nödvändighet relaterar till jämlikhet, frihet och demokratiskt engagemang (Biesta, 2011; jfr Mouffe, 2000, 2008).

Undervisningspraktikerna som riktar sig mot samhällsfrågorna som kunskapsobjekt i studie III (Tväråna, i tryck) skapar stort utrymme för kritisk analys av rättvisefrågor. Resultatet kan tolkas som att när eleverna får möta dels frågor om rättvisa, dels den kritiska analysen av rättvisefrågor, som främmande objekt blir de genom undervisningen medvetna om och lär sig hantera dem (jfr Radford, 2018). Därmed bildas eleverna samtidigt som subjekt med egen agens. Den subjektifikation som sker i en undervisning med kritiskt granskande av samhällsfrågor som kunskapsobjekt, där elever deltar i en praktik som utvecklar deras kritiska omdöme, är inte ett utvecklande av en individuell rationalitet i Kants mening, utan utvecklande av en politisk agens i relation till andra subjekt (jfr Biesta, 2003; 2011). Detta innebär en förmåga att delta i politiska situationer, en potential som tar form som ett enskilt kunnande i och med den handling som ett kvalificerat ställningstagande, till följd av en kritisk analys av en samhällsfråga, innebär – en handling som i sig även är subjektifierande (jfr Radford, 2018). Subjektifikation och agens i samhällskunskap är, i detta perspektiv, tätt sammanlänkat med bildningsprocessen som sker genom erövrandet av ett samhällsanalytiskt tänkande. Jag menar att samhällskunskapens medborgarbildande uppdrag bör förstås som uppdraget att skapa förutsättningar för elever att utveckla detta slags subjektifikation.

En undervisning som främjar subjektifikation har inte subjektet (eleven) som objekt, utan möjliggör för eleven att delta i konstituerandet av kritiska genomlysningar av och ställningstaganden i samhällsfrågor. Vidare undersökningar av hur samhällskunskap kan förstås i verksamhetsteoretiska termer

skulle kunna ge en djupare förståelse av de lärande- och bildningsprocesser som hänger ihop med utvecklat kritiskt omdöme och samhällsmedvetande, och av vilka undervisningshandlingar och ämnesinnehåll som möjliggör detta.

Slutord

Detta projekt har syftat till två slag av samhällskunskapsdidaktiska bidrag. Ett handlade om ett specifikt, praktikgrundat kunskapsbidrag i form av beskrivningar av vad det innebär att kunna göra kritiska analyser i rättvisefrågor i samhällskunskap, vad undervisningen behöver synliggöra och hur undervisningen i övrigt kan utformas för att fler elever ska kunna utveckla detta kunnande. Det andra var att säga något om hur en progression i förmågan att kritiskt analysera rättvisefrågor kan beskrivas, och att bidra till en teoretisk beskrivning av samhällsanalytiskt tänkande i relation till medborgarbildning i samhällskunskap. Om samhällskunskapsämnet betraktas utifrån ett praktikorienterat perspektiv blir lärarens uppgift att visa hur samhällskunskapen som kunskapskultur ger individer och grupper möjligheter att närma sig olika lösningar på vår tids samhällsproblem: fredsfrågan, klimatfrågan, tekniska och ekonomiska utvecklingsfrågor, sociala frågor, kommunikations- och maktfrågor, frågor om åsiktsbildning och påverkan, politiska och ideologiska frågor. I kritisk analys av sådana frågor är essentiellt omtvistade värdebegrepp som rättvisa ofta centrala. En utmaning för samhällskunskapsdidaktiken menar jag är att bidra till att utveckla samhällskunskapen mot att bli ett ämne vars motiv utgörs inte bara av förutsättningar för, utan även av övning i, bedömning av och ställningstagande till olika sätt att organisera samhället och lösa samhällsproblem.

I likhet med vad Arendt (1961) framhåller menar jag att det finns en inbyggd motsättning mellan skolan som en för den enskilde eleven icke frivillig fostrande samhällsinstitution och utvecklandet av ett politiskt subjekt präglat av självständighet. Samtidigt visar den genomlysning av kritisk analys av rättvisefrågor som gjorts i projektets studier på nödvändigheten av kvalificerad kunskap både i sakfrågor och om analyserande och kritiskt granskande tillvägagångssätt för att kunna utveckla denna självständighet. Samhällskunskapen som ämne behöver utveckla undervisningsformer som kan balansera denna spänning mellan förnuft och känsla, och möjliggöra för fler elever att öva upp ett välgrundat kritiskt omdöme i värdeladdade samhällsfrågor. Ett samtida exempel på kritiskt omdöme i linje med det ignoranta medborgarskap som Biesta förespråkar, där rådande samhällsvärderingar och maktordningar ifrågasätts samtidigt som ett demokratiskt rättviseengagemang upprätthålls, anser jag syns hos ungdomsrörelsen #fridaysforfuture. Baserat på en kritisk analys av tillgänglig kontextuell kunskap i en akut samhällsfråga, klimatfrågan, har ungdomar i denna rörelse valt att göra motstånd mot rådande sociala normer.

De normer som utmanas i detta exempel är upprätthållande av skolplikt och ungdomars relativa frånvaro i samhällsdebatten samt allmänhetens undvikande av insikt i konsekvenserna av den vetenskapliga konsensus som råder kring klimathotet. Därigenom tar deltagarna i rörelsen både vetenskapligt och värdemässigt baserad ställning i en fråga som handlar om rättvis fördelning av framtida resurser, jämlikhet och demokrati. Att låta begreppen samhälle, samhällsanalys, samhällsfrågor och samhällsmedvetande bli organiserande begrepp för ämnet skulle kunna bidra till att utveckla samhällskunskap till ett ämne som utvecklar kritiskt omdöme, genom att bli en verksamhet för bedömning av politisk, social och ekonomisk organisering av gemensamma samhällsangelägenheter och av rättvisa och rimliga lösningar på samhälleliga problem. Min förhoppning är att resultaten och slutsatserna i detta arbete kan bidra till att utveckla samhällskunskapsämnet mot att legitimeras som en sådan verksamhet, orienterad mot samhällsfrågor och grundläggande samhällsvärderingar som rättvisa.

8 Summary in English

Critical judgement in social science education: Education developmental studies of civic reasoning in fairness and justice issues

Introduction

The issue for this research project is to contribute to the field of social science education, which concerns central issues about the nature, legitimacy, teaching and learning of the school subject social science (Campbell, 2012). Here, the term 'social science' will be used for the Swedish school subject *samhällskunskap*. It is a subject somewhat narrower than the North American social studies, that also covers history and geography, but wider than civics, which mainly focuses the political sphere and political participation.

Social science teachers aim to develop students' social science knowledge in accordance with the citizenship education purpose of the subject. Without an explicit common understanding of what it means to have developed such knowing, teachers struggle to design teaching that will promote students' learning in the intended way. This research project aims to expand the knowledge base of social science education by exploring the meaning of, and teaching for, a specific subject content central to the subject; the ability to critically analyse essentially contested value issues, specifically fairness and justice issues, in social science.

The project presents and discusses results from three studies based on five empirical intervention sub-studies of social science teaching. Three of these studies were conducted in upper secondary school, one was conducted in a primary school and one in a middle school. All studies use *learning study* as research approach (Lo, 2012; Marton, 2015), a form of educational design-based research where teaching interventions are designed, analysed and evaluated in collaboration with practising teachers.

Developing teaching that realises the purpose of the subject

From the Swedish Educational Act (SFS 2010:800) and national curricula (Skolverket, 2011, 2017), it is clear that society requests citizens who embraces democratic values and shares prevalent ideas about what is a good,

righteous and just society, while at the same time, grounded in good knowledge, participate in building society and develop the very ideas and values that it is based upon. Social science as a subject came about as a way of meeting this type of request (Englund, 1986, 2005), and thus aims at a certain kind of citizenship education (Børhaug, 2018; Christensen, 2015; Sandahl, 2015). In order to develop teaching that meets this aim, we need a developed awareness about what a such a citizenship educational aim means.

Working with current societal issues means working with questions without unambiguous or self-evident answers, and requires that one takes a well-informed stand on different options for action. Issues that are pivotal to social science are for instance questions about distribution of common resources, how to reward societal achievements or how to punish crimes against common rules. Questions of this kind demand from us what Biesta (2003) describes as a social intelligence that springs from the differences among us. Social intelligence is closely related to what I in this study am going to call *critical judgement*, by which I mean a crucial aspect of what is commonly referred to as critical analysis or critical thinking.

Previous research

Five areas of previous research are particularly relevant for the focus of the research project: the citizenship education aim of social science and the meaning of good citizenship; research on social science issues as a subject content, particularly issues of fairness and justice; research on critical thinking in social science; our current state of knowledge of how students develop the ability to critically analyse societal issues and what is known about how this can be facilitated through teaching.

Citizenship education aim of social science

Social science in Sweden and the Nordic countries has, since the 1970s, developed from a value conservative and facts-oriented subject to a subject focused on shaping autonomous, critically thinking individuals (Børhaug, 2010, 2018; Christensen, 2015; Löfström, 2014), thereby closing in on the tradition of political qualification in the German civic education tradition of *Politische Bildung*.

It is argued that the practice of social science teachers is less influenced by the written curriculum than by their own choices (Jansson, 2011; Karlefärd, 2011; Odenstad, 2010), and the teachers' view of the subject can be described as focusing the development of critically, self-sufficient and actively participating citizens (Englund, 1997; Olsson, 2016). However, classroom studies have shown a difference between the teaching practise and how teachers describe it (Lindmark, 2013; Mhlauli & Muchado, 2013). Even though most

teachers say that they aim to develop critical analysis and participation among students, their instructional and assessment practise primarily furthers memorisation of facts and concepts (Lindmark, 2013; Odenstad, 2010).

Different conceptions of citizenship education

Citizenship education always holds a normative dimension, based both on what we consider to be a good citizen and how we assume that students can be educated into becoming one (Carretero, Haste & Bermudez, 2016; Evans, 2010; Olsson, 2016). Different grounds for assessing what a desirable citizenship is, can be described starting from the classical democracy definitions of political science (Gilljam & Hermansson, 2003). The definition from International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) states that citizenship education should develop "relevant knowledge and understanding and form positive attitudes toward being a citizen and participating in activities related to civic and citizenship education" (Schulz et.al., 2010, p. 15). The meaning of what relevant knowledge entails is debated, particularly in relation to a growing need for global and intercultural perspectives in citizenship education (Børhaug, 2012), and concerning what room the subject holds for critiquing current social structures (Solhaug, 2013).

Based on surveys of attitudes, knowledge and behaviour among youth, Amnå (2008) identified different categories of citizenships of varying degrees of participation. The categorisation suggests four kinds of citizens: 'the uninterested', 'the reflective', 'the standby' and 'the active' citizen (Amnå, 2008; Amnå & Ekman, 2014), and is very similar to the categorisation made by Detjen (2000, in Christensen, 2015). A different way of assessing good citizenship is on a scale between value community and autonomous thinking, as in the distinction between 'assertive' and 'allegiant' citizenship made by Welzel and Dalton (2014).

Three kinds of citizenship proposed by Westheimer and Kahne (2004) separate 'the personally responsible citizen' (upholding laws, norms and rules) from 'the participatory citizen' (initiating, organising and leading communal efforts) and 'the justice-oriented citizen' (focusing social, economic and political structures causing inequality, from a critically analysing perspective), hereby creating a framework that was later used and developed by Biesta (2008). Biesta, as well as Westehimer and Kahne, stresses that the citizenship education of school needs to focus more than one of the dimensions of citizenship. The justice-oriented citizen is competent and focused on acting for social, political and economic change towards a fairer society (Westheimer & Kahne, 2004).

In a Nordic context, Christensen (2013) advocates a late modern citizen ideal composed of four aspects – loyalty to democratic values, informed voting, democratic participation and autonomous critical thinking and acting. It is a prominent need for school, and particularly for the subject of social studies, to discuss what kind of citizenship education aims at.

Citizenship education in social studies and civics

Campbell (2012) describes civic education as the "knowledge, skills, attitudes and experience to prepare someone to be an active, informed participant in democratic life" (p. 2), while Biesta (1998, 2003, 2011; c.f. Sandahl, 2015b) describes three dimensions of citizenship education as a whole; the socialisation of students into society's prevalent norms and values, the qualification of students' disciplinary knowledge and skills, and subjectification of students in relation to others. These three dimensions work together in education, but can also be seen as to some extent contradictory. The German didactic tradition *Politische Bildung* focuses the qualification dimension in citizenship education through three forms of knowledge; 'polity' (the forms and rules of politics), 'politics' (processes, strategies and actions of politics) and 'policy' (content, ideas and aims of politics) (Wall, 2011). But students' development of *Politische Urteilsbildung*, a political judgement, in societal issues, is also seen as crucial (Manzel, 2016). This can be connected to the subjectification dimension. A critical judgement extends personal views and opinions, and builds upon democratic participation and (political) values being weighed together with logical argumentation and domain specific knowledge (Manzel & Weiβeno, 2016, in Manzel, 2016).

Politische Bildung has been noticed in a Swedish context by Blanck and Lödén (2017), who draw on this concept as well as and on the empowerment concept of Andersen (2002) when arguing that the equivalent of Amnå's 'standby citizen' is a reasonable aim for social studies education.

Complex societal issues as social science subject content

Both the concept of society and societal issues have been proposed as promising outsets for social studies as a subject (Kristiansson, 2015; Morén & Aldemyr, 2015; Olsson, 2016), and the pivotal importance of contextual knowledge in the forms of factual concepts and process concepts has been highlighted (Sandahl, 2014).

Although there is a lack of research of how societal issues are used in Swedish social science teaching, studies of educational material (Bronäs, 2000; Wicke, 2019) show that social science reproduce rather than criticise societal structures. The same tendencies can be seen in the teaching practise (Lindmark, 2013; Odenstad, 2010; Wikman, 2003), something that contrasts with the subject conceptions expressed by teachers (Lindmark, 2013; Olsson, 2016; Vernersson, 1999) and researchers of social science education (Bernmark-Ottosson, 2005; Bronäs, 2000; Børhaug, 2012; Englund, 2000; Liljestrand, 2012; Solhaug, 2013; Wikman, 2003).

The practise of Swedish social science teaching seems to be structured around the different areas of the subject that are presented as important contextual knowledge in teaching material (Olsson, 2016) and in the curriculum

(Stolare, 2016). A specially interesting case of content concepts in social science is the category of essentially contested concepts (Gallie, 1956; Ruben, 2010; c.f. Tväråna, 2014b).

Justice as an essentially contested concept

Justice is an example of an essentially contested concept (Gallie, 1956; Ruben, 2010), that holds several possible principally valid, but incompatible, interpretations. Such concepts are useful, and perhaps necessary, as tools for perspective-taking and critically analysing assumptions and arguments for our own and others' standpoints in societal issues. The different principles of distributive justice and of retributive justice are discussed by Lippl (1999) and Schmidtz (2006) as well as by classical political philosophers as Locke, Kant, Rawls, Nozick, Walzer and Nussbaum.

The justice-oriented citizen of Westheimer and Kahne (2004) does not strive towards a justice based on any principle of justice, but towards a social justice understood as a normative value where certain social circumstances (equality, basic democratic rights, tolerance for diversity and so on) are seen as more just than others. The justice-oriented citizen is able to analyse social, economic and political structures in order to act for a societal development towards the fulfilment of these values. Nussbaum (2015) argues that when reasoning about ethical issues and submitting our own and others value-based assumptions to critical examination, we also need to take our affections into consideration as useful expressions of our judgement.

Critical thinking in social science

Critical thinking is considered a crucial ability for social science subjects (Case, 2005; Karabulut, 2012, 2015; Lindmark, 2013; Vernersson, 1999). It is mostly described as containing several different abilities, like the abilities to interpret, analyse, reason, make judgements and evaluations and to solve problems (Dewey, 1910; Ennis, 1996; Facione, 1990, 1992/2011; Moore, 2011). These definitions have been criticised for giving a picture of critical thinking as a generic skill, while several researchers argue that critical thinking is always subject specific and contextual (Bailin et.al., 1999; Case, 2007; Moore, 2011; Nygren et.al., 2018; Willingham, 2008; Young & Muller, 2013). There is no developed conceptual framework for what subject specific critical analysis might entail in Swedish social science, a shortcoming of social science education as a disciplinary field mentioned by several researchers (Löfström, 2014; Sandahl, 2014; Schüllerqvist & Karlsson, 2015). The concept 'society' has been suggested as central to the subject, alongside with *samhällsanalytiskt tänkande,* which may be translated as societal analytical thinking or societal analysis (Blanck & Lödén, 2017; Schüllerqvist & Karlsson, 2015). Related concepts, that have been proposed as possible dynamic concepts for handling

the central ability of the social science subject, are societal engagement (*samhällsengagemang)* (Blanck & Lödén, 2017) and civic consciousness (Sandahl, 2015a, 2015b). The latter concept can be compared to the political science discussion concerning political awareness (Zaller, 1991) and *Politikbewusstsein* or *Burgerbewusstsein* (Buergler & Hodel, 2010; Onken & Lange, 2014).

Research about students' learning in social studies

It is difficult to measure the extent to which social science education influences students' learning of and thinking about social science content. Factors like socioeconomic background, level of parental education and cultural experience play a big part in students' learning in social studies subjects as well as in other school subjects (Barton & Avery, 2016; Morimoto, 2013; Schulz et.al., 2010; Torney-Purta et.al., 2001), and many political science studies notice low effect from education on students' democratic abilities (Almgren, 2006; Amnå & Zetterberg, 2010; Amnå, Ekström & Stattin, 2016; Broman, 2009; Ekman, 2007; Ekman, 2013). These kinds of studies have, however, been criticised for using limited measurements of democratic citizenship, thus leaving little room for understanding how education can influence the lifeworld of the student (Olson, 2012a, 2012b; Sandahl, 2015b).

Recent research on students' thinking in social science contravenes an earlier common view of children's cognitive development as governed by biological maturity (Avery, 1988; Barton & Avery, 2016), and many studies show that even young students can develop a complex understanding of social science concepts in areas as law (Beck, 2003), economy (Webley, 2005), moral thinking (Helwig & Turiel, 2011), public decision making (Avery, 1988), geography, politics and social governance (Brophy & Alleman, 2005), and partake in meaningful political discussions (Silva & Langhout, 2011). There are,

of course, differences in social understanding and thinking between more and less educated students, for example when it comes to young, and thus less educated, students' limited conceptions of economics (Brophy & Alleman, 2009) and historical reasoning (Barrett & Buchanan-Barrow, 2011). But the mentioned studies provide an argument for questioning the assumption that young students cannot grasp subject content far from their own every-day experience, which is a common notion of social science education that can be problematic (Christensen, 2013).

Research on what experiences of the world that influence students' critical reasoning shows a relation between how students understand ideas and phenomena and the ways in which they discuss and relate to them (Marton, Hounsell & Entwhistle, 1984/2008; Mason & Scirica, 2006). Essentialist ideas about nationality and gender seem to have a negative influence on students' ability to use these concepts for critical analysis (Jansson, Wendt & Åse, 2013; Murstedt et.al., 2014). Even though many social science education researchers have stressed the importance of students' conceptual understanding in social

science (Bjessmo, 1992, 1994; Englund & Svingby, 1986; Severin, 2002; Svingby, 1989), few Swedish studies have focused students' understanding of social science concepts.

Progression in social science

The most well-known theories developed to describe progression of knowledge in educational settings are general. Dolin (2013) describes these as belonging to three different categories. The first category entails models of *development- and cognitive psychological progression*, where he places Bloom's cognitive taxonomy from 1956. In the second category, models of *culture- and mediation-based progression*, Dolin places the SOLO taxonomy (Biggs & Collins, 1982), which is empirically developed. In the third category, models of *practice- and participation-oriented progression,* he mentions the Dreyfus' and Dreyfus' (1980) progression from novice to expert and Simpson's (1972) psycho-motoric taxonomy for vocational subjects. The models in the third category use a framework for understanding knowing and learning that is more practice-oriented, with associations to theorists as Lave and Wenger (2003), Hirst (1974) and Knorr Cetina (2005, 2007; c.f. Eriksson & Lindberg, 2016).

Subject specific models for knowledge progression are less developed (Dolin, 2013). In Denmark, there is ongoing work in producing descriptions of progression in subject specific knowledge for mathematics, Danish, second languages and science (Busch, Elf & Horst, 2004). There are also indications that teachers from different disciplinary areas describe knowledge progression differently (Christensen et.al., 2006). While science teachers tend to use metaphors of building a house block by block, teachers of the humanities and aesthetics describe progression using hermeneutic circles and student perspective, and teachers of social science subjects tend to use a simplified version of Bloom's taxonomy, but also an image of students moving from the familiar to the unfamiliar.

Research on teaching for critical reasoning in social science

While there is unanimity considering the importance of teaching for the development of critical thinkning in social sceince, it is less clear at what age and in what way it is meaningful to introduce critical reasoning about societal issues. Schüllerqvist and Karlsson (2015) underline the importance of conceptual tools for teachers to use when focusing the most relevant aspects of the subject content in different stages of education.

Among both teachers and researchers, there seems to be an association between the development of every students' voice of their own and the development of critical thinking in social science. This is also connected to the strong position of discussion as a method of social science teaching. There is great support for the notion that discussion is a teaching method promoted by

social science teachers (Bernmark-Ottosson, 2009; Lindmark, 2013; Odenstad, 2010; Olsson, 2016; Skolverket, 2004; Vernersson, 1999), and educational theorists have especially promoted deliberative discussion as a promising teaching method (Dysthe, 2003; Englund, 2007; Kristiansson, 2015; Säljö, 2000, 2005). Empirical classroom studies have shown that deliberative discussions support students' interest (Forsberg, 2011) and knowledge development (Andersson, 2012), but that it seldom supports critical reasoning (Liljestrand, 2002). What students and teachers describe as classroom discussion is often not considered as critical deliberation by researchers (Alvermann, O'Brien & Dillon, 1990; Barton & Avery, 2016; Dull & Murrow, 2008; Hess, 2009; Hess & Avery, 2008; McAvoy & Hess, 2013; Niemi & Niemi, 2007; Richardson, 2006). Still, high levels of reported open classroom discussion seems to correlate positively with high levels of knowledge of, engagement in and positive attitudes towards social studies and civics (Hess & Avery, 2008). Many studies show correlations between using discussions in classrooms and developed democratic abilities and social science knowledge among students (Campbell, 2007, 2008; Hahn, 2010; Hauver et.al., 2017; Hess & Avery, 2008; Martens & Gainous, 2013), like contextual political knowledge (Barr et.al., 2015; Schulz et.al., 2010), perspective-taking (Avery, Levy & Simmons, 2014) and global awareness (Brice, 2002).

Collaborative reasoning and an open classroom climate with thorough discussions of conflict-filled issues, where the teacher actively focuses differences of opinions seem to benefit critical reflection (Beck, 2003; Hauver, Zhao & Kobe, 2017; Hess & Ganzler, 2007; Pollack & Kolikant, 2011). Olson (2017) describes an openness to the unexpected as necessary for the subjectification that is significant for social science. However, there is a lack of multiple perspectives on societal issues in most educational material for Swedish social science (Bronäs, 2000; Nordmark, 2015; Wicke, 2019) as well as in the teaching practice (Sandin, 2015).

Solving societal issues as the aim of social science

The perspectives on what citizenship education should entail and how it could come about that were recapitulated in the research background of the project, can be summarized into three paths for citizenship education:

a) developing autonomously participant citizens as the aim of a teaching that focuses societal issues in combination with deliberative discussion
b) critical discussion as the aim of a teaching that focuses active participation and individual opinion forming
c) discussing and solving societal issues as the aim of the subject, and the ability to analyse and reason critically as well as making normative judgements seen as necessary tools for doing this.

While the first two paths have the optimal citizen as an aim, or object, (being either a self-sufficient participant or a critical thinker), the last option has the solving of common societal issues as an object. This path correlates with Biesta's (2003) view on democratic education, where subjectivity is conditioned by pluralistic situations that come about in relation to complex and contested societal issues.

Judgement and agonistic subjectification

Having a good judgement about something is closely related to the ability to make value judgements based upon relevant contextual knowledge, but also on the values one holds true. Good and valid judgement can be described as a sensibility to quality (Bornemark, 2018) that is developed as a tacit knowledge by those who become experts of a certain practise. A critical judgement in societal value issues, like fairness and justice issues, could be likened to the political judgement in Politische Bildung. It is conditioned by a subjectifying discussion where the final evaluation of an argument, an assumption or a value is undecided beforehand and a matter of a subject's choice. The action of choosing creates, in the chooser, the agency that signifies the subject.

According to Biesta (2003), the development of critical, or political, judgement requires a subjectification that is possible only in political situations (Arendt, 1961). This means situations in which multiple participants are subjects, meaning that they have not been deprived of the possibility to act and that their reactions are not controlled. While Arendt advocates the possibility of creating a non-hegemonic consensus in the political publicity, Mouffe (2013) dismisses this possibility completely in describing *agonism* as a necessary way of upholding democracy in a multi-cultural society. In an agonistic view, the goal for democracy is not to reach final conclusions in societal disagreements but to find a way of peacefully coping with the ever-present differences of opinions that exist in democratic society. Agonism has been suggested as a fruitful didactical perspective for social science education (Ljunggren, 2015; Tryggvason, 2018b), in contrast to the classic deliberative discussion focusing consensus and socialisation (Christensen, 2015; Habermas, 1997).

Resting on the arguments of Mouffe (2000, 2008) and Rancière (1992), Biesta (2011) suggests *the ignorant citizen* as an aim for citizenship education, a citizen not lacking democratic values but standing in opposition against the reigning logic of power structuring society. Citizenship education is in many ways, according to Biesta, in opposition to socialisation in education. Mouffe (2000) describes the democratic discussion as an arena for non-violent handling of unsolvable conflicts, where political emotions are important and must be admitted. The political emotion is directed towards societal inadequacies rather than the actions of individuals (Tryggvason, 2018), which makes it akin to the critical judgement previously mentioned.

Purpose and research questions

The citizenship education aim of social science is thus debated from the perspectives of different disciplines influencing the school subject. It is also discussed from the perspectives of the changing societal needs shaped by increasing globalisation and individualisation, and by the traditions within the subject practice. Still, the ability to critically analyse societal issues about central values like justice, seems pivotal to the subject. This project focuses the ability to critically analyse fairness and justice issues in social science in primary, middle and upper secondary education. The field of content was chosen in collaboration with the team of teachers participating in the first of the five learning studies included in the project.

The purpose of the research project can be summarised as investigating how students' ability to critically analyse fairness and justice issues can be understood and developed through social science teaching practice. The aim is also to discuss this ability in relation to the citizenship educational purpose of the subject, by illustrating the relations between different aspects of social science reasoning.

Two questions are formulated in order to meet this aim:

1. What aspects are part of social science reasoning and how are they related, concerning the ability to critically analyse justice and fairness issues in social science in year 2 and 6 and upper secondary school?

2. What in social studies teaching can make possible, favour or hinder students' development of the ability to critically analyse justice and fairness issues in social science, and how can a progression in students' ability to do this be described?

Theoretical tools for teaching design and analysis

The project aligns with how knowledge has been discussed in the social sciences since the practice turn in knowledge theory (Carlgren, 2015; Schatzki, 2001), describing knowledge as constituted in historically and culturally specific social practices. In accordance with Hirst (1974) and Eisner (1996) the knowledge theoretical perspective used in the project stresses that knowledge has both a theoretical and a practical aspect (Carlgren, 2017), taking a distance from the dichotomisation of content and skills or abilities. In this perspective *knowing* always entails some form of experiencing specific phenomena (natural phenomena or human artefacts, concepts, actions, structures or ideas), and participating in a practice of knowledge. The propositional knowledge that is

part of such knowing will be referred to as contextual knowledge. This epistemological perspective lays the ground for the methodological choices of teaching design and analysis.

Phenomenography (Marton, 1986, 2015) is used as a central theoretical tool, with the vantage point that the way in which we experience phenomena affects how we are able to relate to them. This is an intertwined relationship, which means that the practice in which we participate also affects how we discern and understand phenomena and ideas. In phenomenograpy, knowing a subject content is understood as participating in an ongoing process of constituting this subject content (Marton & Booth, 1997, p. 162), and learning is enabled through changed experience of a phenomenon "upon which a particular human capability is developed" (Pang & Ki, 2016, p. 6; c.f. Bowden & Marton, 1998). In a phenomenographic analysis qualitatively different ways of experiencing, and thereby ascribing meaning to, a phenomenon, is categorized and described (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). A knowing is focused as descriptions of categories of conceptions of a subject content.

These are theoretical descriptions made by the researcher, with the purpose of explaining different ways of relating to a phenomenon. Marton (2015) stresses that phenomenography as a method becomes meaningful as a way of investigating what someone needs to discern in order to develop a more nuanced way of experiencing the phenomenon.

Variation theory is developed from phenomenography and used in learning study for designing teaching (Marton, 2015; Runesson, 2017). The aspects separating one category of conceptions of a phenomenon from other categories are described as *critical aspects* of that phenomenon (Lo, 2012; Marton, 2015; Pang & Ki, 2016). These aspects are necessary to discern in order to experience, and thereby being able to relate to, the phenomenon in a more nuanced and qualified way. Thus, the critical aspects emanate from students' experiences of the phenomenon, rather than from disciplinary subject theory (Pang & Ki, 2016). Teaching design by variation theory makes use of patterns of variation (Marton, 2015), so that different features of a critical aspect is contrasted in order for students to discern it and separate it from other aspects of the phenomenon. The phenomenon focused upon the teaching situation is central to the learning object of the teaching design (Marton, Runesson & Tsui, 2004).

In the studies, tools from cultural-historical activity theory are also used for designing and analysing teaching. Using Radford's theory of objectification (2013, 2015, 2018) for the analysis in the third publication and Matusov's theory of dialogical intersubjectivity (1996, 2001a) for the teaching design in all of the studies, the project takes on a practice theoretical perspective. In this framework teaching is seen as a historically developed system of goal-directed actions, oriented to specific objects (Leont'ev, 2009/1977; c.f. Eriksson, 2017; Eriksson, Ståhle & Lindberg, 2011). The object entails an idea of the material or abstract result from an activity, responding to a specific societal need that

brings about the motive of the activity (Leont'ev, 2009/1997; Radford, 2015, 2018).

Methods and summaries of the studies

The methods used for exploring teaching designs and teaching practices can be seen as examples of clinical research in education, benefitting from the tacit knowledge (Polanyi, 1996/2009; Ryle, 1963; Schön, 1983) of experienced teachers collaborating in the research (Bulterman-Bos, 2008, 2017; Carlgren, 2012; Elliott, 2012; Eriksson, 2015, 2018; c.f. Thorsten, 2015; Tväråna, 2013). Learning study (Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017; Lo 2012; Pang & Marton, 2003) was used as a form of educational design research (Plomp & Nieveen, 2013; van den Akker, 2013).

The learning study approach consists of teaching cycles, iteratively planned, tried and evaluated in collaboration with practising teachers. Each new cycle consists of one or two research lessons, conducted with new groups of students. Based on a phenomenographic analysis (Larsson, 1986; Marton, 1981) of students' conceptions of justice, variation theory (Lo, 2012; Marton, 2015; Runesson, 2017) was used for designing and analysin teaching about critical analysis of justice issues in social science. Also, the cultural-historical activity theory of dialogical intersubjectivity (Matusov, 1996, 2001a) was used as a tool in the teaching design. Phenomenography and content-oriented conversation analysis (Emanuelsson & Sahlström, 2008; Melander & Sahlström, 2009, 2011; Rusk et.al., 2014) was used to examine different possible meanings of the knowing of reasoning about justice as manifested in the practise of social science. Thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), and the theory of objectification (Radford, 2013, 2015) was used as analytical tools for identifying impeding and supporting aspects of the teaching design.

The design principles (Cobb et.al., 2003; Plomp, 2013) resulting from the analysis of interventions in the learning studies presented in the publications can be validated by being tested in similar studies, preferably in larger projects. The design principles that were tried and evaluated in the project were all based on comprehensive theories of teaching and learning (variation theory and dialogical intersubjectivity) and specified in relation to critical analysis of justice issues as a specific subject knowing. The design principles were then evaluated in relation to their role for teaching that seemed to develop the intended student participation in social science practise.

Study I Richer reasoning about justice

The first study (Tväråna, 2014b) consists of three sub-studies. The study explores the meaning of knowing how to reason critically about justice in upper secondary social science education. This was examined through the analysis

of students' conceptions of justice, and of their conceptions of critical reasoning about justice. It was also examined through the analysis of social science teaching practise. In collaboration with three teams of practising upper secondary teachers, teaching was designed using variation theory and the theory of dialogical intersubjectivity. The teaching design was examined and evaluated through research lessons in three learning studies. The empirical material for the study consisted of around 21 hours of filmed and transcribed research lessons and interviews, as well as of 298 written pre- and post-tests. The material was first analysed using phenomenography. Then, the interactions during lessons was analysed using content-oriented conversation analysis.

The categorises of conceptions of justice found in the material were justice as a fact to be described, justice as different personal opinions to be described or explained and justice as a universal value to be described in terms of different principles, explained in terms of arguments or critically analysed in terms of the validity of arguments. Aspects that were found to be critical for knowing how to reason about justice in the intended way were the relativity of justice, the basis for arguments for different principles of justice and the analysing as well as the criticizing aspects of reasoning.

In the analysis, a number of conditions of the practise of social science were found to be of importance for the students' learning. One of these was the subject-knowledge that the teachers expressed in their teaching. Others were the assumed purpose of the practise of social science and a genuine need for the intended knowledge in the practice. Communicative actions that seemed to facilitate these conditions were real learning tasks and a subject-specific language and variation of critical aspects as mediating tools. The findings were discussed in relation to theories of justice in political science and to the practise of social science education.

Study II Theories of justice among eight-year-olds

The second study (Tväråna, 2018) addresses the question of what conditions of teaching that benefits the development of the ability to critically analyse justice issues in early social science and civics education. It also presents some indications of this emerging ability, where students treat the concept of justice not as a stated or explained fact or viewpoint but as a contested concept that needs critical examination.

A learning study was conducted in collaboration with two class teachers in year 2 of primary school. Building upon the results from the previous study (Tväråna, 2014b) of students' conceptions of justice and teaching for critical analysis of justice issues in upper secondary school, teaching was designed for students in year 2.

The material, consisting of about 3 hours of recorded and transcribed whole-class teaching and group-discussions, was analysed using phenomenography and variation theory, and the theory of dialogical intersubjectivity.

The analysis showed the possibility for eight-year-olds to start learning how to reason about justice as an essentially contested concept and to start participating in critical analysis of societal issues of distributive justice in a qualified way. The article discusses how teaching can be designed to help younger students develop and qualify the ability to analyse justice issues and proposes indications of such an ability.

Study III Practices of social science in year 6

The third study (Tvåråna, in press) discusses findings from a learning study about critical analysis in justice issues conducted in collaboration with seven social science teachers in middle and secondary school.

Social science in Swedish primary and middle school is often shaped by a crowded curriculum, and directed towards remembering and recapitulating facts rather than developing qualified ways of reasoning about societal issues. Nevertheless, critical reasoning is regarded a crucial ability for social science and civics, both in the national curriculum and by teachers.

The article explores teaching designed to benefit students' possibilities to qualify their critical reasoning about issues of judicial justice in civic education in year 6 of primary school. The focus is on how the actions of students' and teachers' build teaching practises that promote or hinder critical reasoning about justice issues, depending on the motives for social science expressed and mediated through the actions of both teachers and students. Material in the study consisted of transcribed group discussions and whole class conversations from three cycles of research lessons, in total almost 12 hours, and of 105 written pre- and post-tests.

Four subject practises were identified, driven by different motives: participation, identity, deliberation and critical judgment. Actions driven by deliberation and critical judgment benefitted students' critical reasoning about justice issues, while actions driven by participation and identity conflicted with it. The results may contribute to the discussion within social science didactics about the meaning of critical reasoning and critical judgement as a subject specific ability.

Main results and discussion

The results from the three publications can be summarised with a description of the meaning of critically analysing justice issues in social science as *discerning justice as an essentially contested concept to be critically analysed in terms of the validity of premises of the underlying arguments of different principles of justice*. Critical aspects for learning this are suggested to be the discernment of the relativity of justice, the premises for arguments for different

principles of justice and the analysing as well as the criticizing aspects of reasoning about value issues in social science.

The results indicated that it was fully possible to start developing this ability with primary school students, and that design principles building upon variation theory and dialogic intersubjectivity were effective for providing opportunities for the development of critical analysis of justice issues.

The ability to critically analyse justice issues was also described as part of a social science practise that constituted critical judgement. The analysis of what tasks and teaching situations that were beneficial for a social science practise driven by critical judgement as a motive showed that it is important that the students experienced a genuine need for solving the justice issues at hand. Explicit questions about the validity of the assumptions of different principles of justice was also very effective.

The results comprise descriptions of what it means to be able to reason critically about justice issues in social science, what the critical aspects for learning how to do this are, how this knowing can be related to different teaching practices and what indications of an emerging ability to critically analyse justice issues can be. These results can be used as tools when designing, implementing and evaluating teaching (c.f. Plomp, 2013) and as empirically grounded additions to a theoretical description of teachers' pedagogical content knowledge (Shulman, 1986, 1987). The results concerning features of teaching that are beneficial for the development of a qualified critical analysis of justice issues can be understood in relation to the use of agonism in social science education (c.f. Tryggvason, 2018) for a citizenship without predefined traits (Biesta, 2011).

The description of a central subject content can also contribute to the social science curriculum, by making visible that it is possible to start develop critical analysis of justice issues in early primary education, and that this can be facilitated by contextual knowledge and a nuanced subject specific language.

A model for civic reasoning in social science

Based on the results from the three publications, a model for *samhällsanalytiskt tänkande* (analytical thinking in social science issues), here translated as *civic reasoning*, is proposed, se figure 10 below.

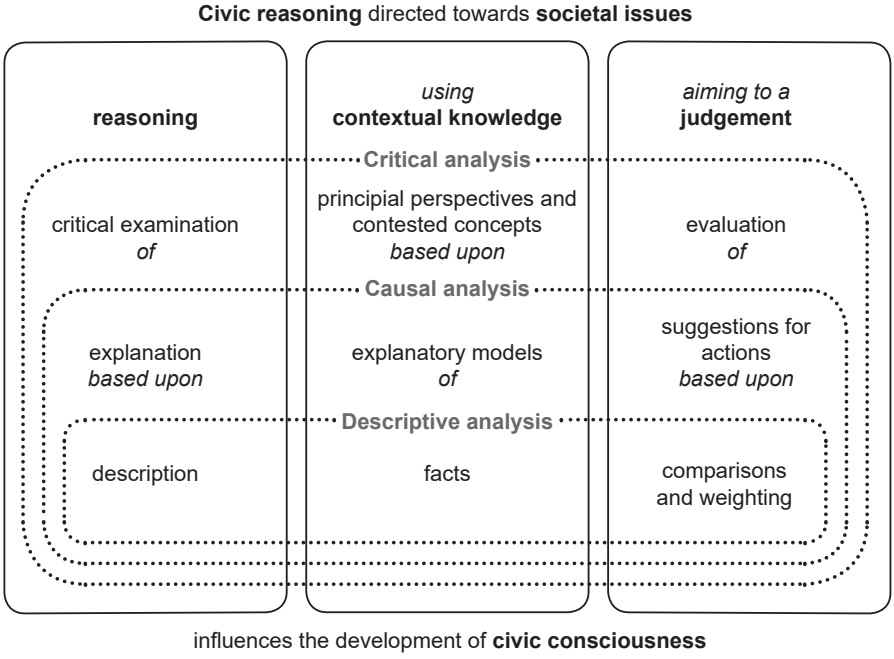


Figure 10 Aspects of civic reasoning with three levels of analysis

The model encompasses three aspects of civic reasoning; *reasoning, contextual knowledge* and *judgement*. These aspects all make up three levels of civic analysis, where *descriptive analysis* and *casual analysis* are parts of the more complex *critical analysis*. Thus, civic reasoning in the model is always comprised of some sort of reasoning (description, causal explanation or critical analysis), using some sort of contextual knowledge (for example facts, structural or explanatory models and contested concepts) and aiming to some sort of judgement (comparing, weighing, making suggestions or evaluating), and it is always taking a societal issue as object. I also suggest that civic reasoning and thinking has consequences for how a civic consciousness (Blanck & Lödén, 2017; Sandahl, 2015a, 2015b) is developed.

In the model, civic reasoning is presented as a many-layered, yet cohesive, way of addressing the central object of social science, which, based on the results and leaning on Biesta (2003), can be described as societal issues requiring position-taking. Further research is needed to qualify and develop the meaning of civic reasoning in relation to civic consciousness and also in relation to adherent constructs of political science and civics education, like political awareness (Zaller, 1991) and *Politikbewusstsein Burgerbewusstsein* (Buergler & Hodel, 2010; Onken & Lange, 2014).

The results from the three publications in the project suggests some particularly interesting focuses for planning and implementing teaching for critical

analysis of justice issues in social science. First, a *didactical transformation* from a fully qualified practice of critical social science analysis to age-appropriate teaching examples (*didactic reductions*, Arfwedson, 1998) is necessary, but risks trivialising the issue discussed if the critical aspects of the subject content are not made explicit. Second, a one-sided focus on social science as an arena for the subject-positioning of students and for the expression of students' own voices, risks leading to discussions for the sake of discussions rather than for the purpose of solving societal issues. Third, using different perspectives on societal issues was a useful design principle for encouraging critical analysis and the development of critical judgement in the research lessons. These results confirm earlier research that underlines the importance of a multitude of voices, opinions and perspectives when discussing societal issues (Pollack & Kolikant, 2011). But it is not only issues that can be labelled controversial that are required for students to develop a variation of perspectives. Societal issues are conflicted in nature and can in teaching be treated in a way that promotes critical analysis, but also in ways that only promote participation and 'being heard'. Working with whole class and small group discussions requires explanative models and theories from the subject disciplines, and needs to direct common societal issues, since they are the reason that critical judgement is needed.

The results indicate that it is neither the of for analysis (descriptive, causal or critical) that separates the ability to reason critically about justice issues in younger students from that in older students, nor is it the discernment of several aspects of justice (which need to be present for students of all ages). Instead, it is *the extent of contextual knowledge of the issues at hand* that seems pivotal for the qualitative progression of the ability. Neither of the more commonly used general taxonomies for progression, Bloom's (1956) or SOLO (Biggs & Collins, 1982), consider knowing as partaking in a practise of knowledge, but focuses the development of increasingly complex and abstract levels of cognition based on a foundation of factual knowledge. I suggest combining the results from the project with a practice- and participation-oriented progression model, like Simpson's (1972) taxonomy, as an alternative way of understanding progression of critical analysis of justice issues as increased familiarity with a specific practice of knowledge. This would present the progression of critical analysis as being more and more self-sufficient, well-grounded and innovative, relating to more and more plentiful and nuanced contextual knowledge.

Critical judgement as a condition for subjectifying agency

While parts of the teaching tradition in social science, teacher education and to some extent the written curriculum conveys a conservative conception of

the subject, both social science teachers (Olsson, 2016; Vernersson, 1999) and researchers (Bernmark-Ottosson, 2005; Bronäs, 2000; Englund, 2000; Wikman, 2003) express an emancipative and participative subject conception and norm. This project connects to the latter conception by expressing *civic reasoning in social science as the development of a critical judgement in relation to contested societal issues with the purpose of reaching an agency-directed citizenship education*. Societal issues, both those constantly informing human societies (like issues of resource distribution and the individual's contribution to the collective) and current issues (like what's in the news and changing conditions for societal cooperation) motivate the judgements driving societal and civic analysis. Teaching that aims to develop critical analysis about central values of societal issues can, in this perspective, be assumed to benefit an active, self-sufficient and well-grounded judgement in these questions.

The citizen ideal most in line with the idea of critical analysis as aiming to a normatively undecided but analytically qualified critical judgement is, I argue, Biesta's (2011) concept *ignorant citizen*. The virtues of this citizen ideal are not defined by current norms, but nevertheless carries a resistance of power structures that relates to equality, freedom and democratic engagement (Biesta, 2011; c.f. Mouffe, 2000, 2008).

The teaching practises directed to the object of examining societal issues seemed to benefit critical analysis of fairness and justice issues. When students encountered contested societal issues, and critical analysis of fairness and justice issues, as foreign objects they simultaneously became aware of and learned to handle these objects through the teaching, and developed as subjects with the critical judgement that characterize agency in social science (c.f. Radford, 2018). In this perspective subjectification and agency are tightly intertwined with the educational process that takes place in the conquering of social science analytical thinking, or civic reasoning.

Litteraturförteckning

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. (Avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Alvermann, D. E., O'Brien, D. G. & Dillon, D. R. (1990). What teachers do when they say they're having a discussion following content reading assignments. *Reading Research Quarterly, 26*, 232–242.

Amnå, E. (2008). *Jourhavande medborgare: Samhällsengagemang i en folkrörelsestat*. Lund: Studentlitteratur.

Amnå, E. & Ekman, J. (2014). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science review, 6*(2), 261–281.

Amnå, E., Ekström, M. & Stattin, H. (2016). *Ungdomars politiska utveckling: Slutrapport från ett forskningsprogram.* (RJ:s skriftserie nr 12). Göteborg: Makadam förlag.

Amnå, E. & Zetterberg, P. (2010). A political science perspective on socialization research: Young Nordic citizens in a comparative light. I L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, C. A. Flanagan (Red.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (s. 43–65). Hoboken: John Wiley & Sons.

Andersen, J. G. (2002). Medborgerskab og deltagelse. I E. Albæk, P. M. Christiansen & B. Møller (Red.), *Demokratisk set* (s. 162–179). Århus: Aarhus universitetsforlag.

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning: En empirisk studie.* (Avhandling, Göteborg Studies in Politics 128). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Arenas for cooperation through citizen science (ARCS). (2019). *Vad är medborgarforskning?* Hämtad 27 juni, från https://medborgarforskning.se/home/medborgarforskning/.

Arendt, H. (1961). *Between past and future: Eight exercises in political thought.* Harmondsworth: Penguin Books.

Arfwedson, G. B. (1996). *Vad är ämnesdidaktik – och vad kan ämnesdidaktik vara?* Stockholm: HLS Förlag.

Arfwedson, G. B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag.

Avery, P. G. (1988). Policy thought among children and adolescents: A review of the literature. *Journal of Social Studies Research, 12*(2), 1–47.

Avery, P. G, Levy, S. A. & Simmons, M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies, 104*(3), 105–114.

Bailin, S., Case, R. S., Coombs, J. R. & Dabiels, L. B. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of curriculum studies, 31*(3), 269–283.

Barr, D. J., Boulay, B., Selman, R. L., Mccormick, R. Lowenstein, E., Gamse, B., Fine, M. & Leonard, M. B. (2015). A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record, 117*, 1–53.

Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2011). Children's understanding of society. I P. K. Smith & C. H. Hart (Red.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development.* (Andra upplagan, s. 584–602). Malden: Wiley-Blackwell.

Barton, K. & Avery, P. G. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings and methods. I D. H. Gitomer & C. A. Bell (Red.), *Handbook oj research on teaching*. (Femte upplagan, 985–1038). Washington DC: AERA, American Educational Research Association.

Beck, T. A. (2003). "If he murdered someone, he shouldn't get a lawyer": Engaging young children in civics deliberation. *Theory & Research in Social Education, 31*(3), 326–346.

Bergström, G. & Ekström, L. (2015). "Att lyssna på lärarna" – en metodologisk utmaning. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, *2015*(1), 120–144.

Bermudez, A. (2014). Four tools for critical inquiry in history, social studies, and civic education. *Revista de Estudios Sociales, 52*, 102–118.

Bernmark-Ottosson, A. (2005). *Demokratins stöttepelare: En studie av lärarstuderandes demokratiuppfattningar.* (Avhandling, Karlstad University Studies 2005:7). Karlstad: Karlstad universitet.

Bernmark-Ottosson, A. (2009). Samhällskunskapslärare. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck (Red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och samhällskunskap.* Karlstad: Karlstad University Press.

Biesta, G. J. J. (1998). Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education. *Interchange, 29*(1), 1–16.

Biesta, G. J. J. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati, 12*(1), 59–80.

Biesta, G. J. J. (2008). What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish curriculum for excellence. *Scottish Educational Review, 40*(2), 38–52.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2011) The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education, 30*, 141–153.

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm.

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching.* New York, NY: Routledge.

Biggs, J. B. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 18*(1), 57–75.

Biggs, J. B. & Collins, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomi*. New York: Academic Press.

Bjessmo, L-E. (1992). *Samhällsfrågan är fri!* Stockholm: HLS förlag.

Bjessmo, L-E. (1994). *Elevens samhällsbild.* Stockholm: HLS förlag.

Blanck, S. (2014). *När ämnen möts: En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning.* (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2014:45). Karlstad: Karlstad universitet.

Blanck, S. & Lödén, H. (2017). Med samhället i centrum: Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnets relevans. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2017*(4), 28–47.

Blom, R. & Konttinen, A. (2009). Conclusions: EU as a political entity? Citizenship and participation in EU countries. I A. Konttinen (Red.), *Civic mind and good citizens: Comparative perspectives* (s. 169–189). Tampere: Tampere University Press.

Bloom, B. S. (Red.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1 Cognitive domain.* New York: Longmans.

Borges, R., de Almeida, C. & Klein, P. D. (2017). *Explaining knowledge: New essays on the Gettier problem.* Oxford Scholarship Online.

Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde.* Stockholm: Volante.

Bosch, M. & Gascón, J. (2014). Introduction to the anthropological theory of the didactic (ATD). I A. Bikner-Ahsbahs & S. Prediger (Red.), *Networking of theories as a research practice in mathematics education: Advances in mathematics education* (s. 67–83). New York: Springer.

Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Brice, L. (2002). Deliberative discourse enacted: Task, text, and talk. *Theory & Research in Social Education, 30*(1), 66–87.

Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan.* (Avhandling, Karlstad University Studies 2009:41). Karlstad: Karlstad Universitet.

Broman, A. (2015). *Varför heter det samhällskunskap? Begreppet samhälle som samhällskunskapsdidaktikens huvudbegrepp*. Paper presenterat vid Nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik 2015, Karlstad.

Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte: En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet.* (Avhandling, Studies in Educational Sciences 29). Stockholm: HLS Förlag.

Bronäs, A. & Selander, S. (2002). Samhällskunskap som skolämne. I B. Falkevall & S. Selander (Red.), *Skolämne i kris?* (s. 75–82). Stockholm: HLS Förlag.

Brophy, J. & Alleman, J. (2005). *Children's thinking about cultural universals*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Brophy, J. E. & Alleman, J. (2009). Meaningful social studies for elementary students. *Teachers and Teaching, 15*(3), 357–376.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences, 2*, 141–178.

Buergler, B. & Hodel, J. (2010). 'Political perspectives' in the classroom – results of video analyses in history and civic education. *Journal of Social Science Education, 9*(3), 26–34.

Bulterman-Bos, J. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher, 37*(7), 412–420.

Bulterman-Bos, J. (2017). How can a clinical research approach contribute to knowledge-building for the teaching profession? *Educational Action Research, 25*(1), 119–127.

Busch, H., Elf, N. F. & Horst, S. (2004). *Fremtidens uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger.* (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, Nr. 2). København: Undervisningsministeriet.

Børhaug, K. (2010). Norwegian civic education – beyond formalism? *Journal of Social Science Education, 9*(1), 66–77.

Børhaug, K. (2012). Samfunnskunskap – eit nasjonalt fag i ei globalisert verd? I O. K. Haugaløkken, T. Solhaug, K. Børhaug & O. S. Stugu (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap – mellom gloalisering og elevens livsverd. *Nytt norsk tidsskrift, 3–4*, 268–278.

Campbell, D. E. (2007). Sticking together: Classroom diversity and civic education. *American Politics Research, 35*(1), 57–78.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior, 30*(4), 437–54.

Campbell, D. E. (2012). Introduction. I D. E. Campbell, M. Levinson, D. Hess & M. Frederick *Making civics count: Citizenship education for a new generation* (s. 1–14). Cambridge: Harvard Education Press.

Carlgren, I. (2011). Kunnande–kunskap–kunnighet. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 43–58). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Carlgren, I. (2012). The Learning study as an approach for "clinical" subject matter research. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(2), 126–139.

Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Carlgren, I. (2017). Forskning som utvecklar undervisningen. I I. Carlgren, (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 175–189). Malmö: Gleerups.

Carlgren, I., Ahlstrand, P., Björkholm, E. och Nyberg, G. (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Éducation et didactique, 9*(1), 143–160.

Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 17–30). Malmö: Gleerups.

Carretero, M., Haste, H. & Bermudez, A. (2016). Civic Learning. I L. Corno & E. M. Anderman (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 295–308). London: Routledge Publishers.

Case, R. (2005). Bringing critical thinking to the main stage. *Education Canada, 45*(2), 45–46, 48–49.

Case, R. (2007). Thinking about thinking in social studies. *Journal of the Social Studies Council of the Alberta Teachers' Association, One World, 40*(2).

Cheung, W. M. (2011). Effects of hierarchical versus sequential structuring of teaching content on creativity in Chinese writing. *Instructional Science, 39*(1), 63–85.

Chevallard, Y. (1989). *On didactic transposition theory: Some introductory notes.* (Paper presenterat på International symposium on selected domains of research and development in mathematics education.) I *Proceedings* (s. 51–62). Bratislava, Slovakien.

Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2015*(1).

Christensen, B. L., Dalsgaard, B., Knudsen, H. & Munk, A. (2006). *Progressionsforestillinger.* (Gymnasiepædagogik 57), Odense: Syddansk Universitets Trykkeri.

Christensen, T. S. (2011). Samfundsfag – et senmoderne fag? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2011*(1), 1–25.

Christensen, T. S. (2013). Samfundsfag. I E. Damberg, J. Dolin, G. Ingerslev & P. Kaspersen (Red.), *Gymnasiepaedagogik: En grundbog* (s. 311–316). Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiment in educational research. *Educational Researcher, 32*(1), 9–13.

Collier, D., Hidalgo, F. D. & Maciuceanu, A. O. (2006). Essentially contested concepts: Debates and applications. *Journal of Political Ideologies, 11*(3), 211–246.

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 15–42.

Collins, H. & Evans, R. (2003). King Canute meets the Beach boys: Responses to the third wave. *Social Studies of Science, 33*(3), 435–452.

Crocker, D. (2016). Balancing justice goals: Restorative justice practitioners' views. *Contemporary justice review, 19*(4), 462–478.

Dahlgren, L. O. (1986). Inlärningens utfall. I F. Marton, N. Entwistle & D. Hounsell, (Red.), *Hur vi lär* (s. 35–55). Stockholm: Rabén & Sjögren.

Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development, 32*(4), 529–544.

Davydov, V. V. (1986/2008). *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study.* New York: Nova Science Publishers.

Deng, Z. (2015). Content, Joseph Schwab and German Didaktik. *Journal of Curriculum Studies, 47*(6), 773–786.

Denscombe, M. (2014*). The good research guide: For small-scale social research projects*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.

Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *2000*(25).

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1916/1996). *Democracy and Education.* New York: The Free Press.

Dolin, J. (2013). Progression. I E. Damberg, J. Dolin, G. Ingerslev & P. Kaspersen (Red.), *Gymnasiepaedagogik: En grundbog* (s. 387–399). Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1980). *A five-stage model of mental activities involved in directed skill acquisition.* Berkeley: University of California.

Dull, L. J. & Murrow, S. E. (2008). Is dialogic questioning possible in social studies classrooms? *Theory & Research in Social Education, 36*, 391–412.

Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Easton, G. (1992). *Learning from case studies.* New York: Prentice Hall.

Ehman, L. H. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research, 50*(1), 99–119.
Eisner, E. W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered.* London: Paul Chapman.
Ekman, J. (2013). Schools, democratic socialization and political participation: Political activity and passivity among Swedish youths. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2013*(1), 1–11.
Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola.* (Avhandling, Gothenburg studies in politics 103). Göteborg: Göteborgs universitet.
Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through Lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(2), 108–125.
Elliott, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching, *Educational Action Research, 23*(1), 4–21.
Ellis, V. (2007). Taking subject knowledge seroiusly: From professional knowledge recipes to complex conceptualizations of teacher developement. *The Curriculum Journal, 18*(4), 447–462.
Emanuelsson, J. & Sahlström, F. (2008). The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(2), 205–223.
Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet (Vol. 1–2).* Uppsala: Uppsala universitet.
Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 120–145). Lund: Studentlitteratur.
Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies, 32*(2), 305–313.
Englund, T. (2005). *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension.* Göteborg: Daidalos.
Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge, 1*(1), 1–12.
Englund, T. (2015). Om nödvändigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning. I C. Ljunggren, I. Unemar Öst & T. Englund (Red.), *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisning* (s. 187–204). Malmö: Gleerups.
Englund, T. & Svingby, G. (1986). Didaktik och läroplansteori. I F. Marton, (Red.), *Fackdidaktik. Vol. 1, Principiella överväganden, yrkesförberedande ämnen* (s. 97–152). Lund: Studentlitteratur.
Ennis, R. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic, 18*(2 & 3), 165–182.
Eriksson, H. (2015). *Rationella tal som tal: Algebraiska symboler och generella modeller som medierande redskap.* (Licentiatuppsats, Rapporter i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik 6). Stockholm, Stockholms universitet.
Eriksson, I. (2015). Constitution of objects in DWR activity, I T. Hansson (Red.), *Contemporary approaches to activity theory: Interdisciplinary perspectives on human behavior* (s. 304–321). Hershey: IGI Global.
Eriksson, I. (2017). Lärandeverksamhet som redskap i en Learning study I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 61–81). Malmö: Gleerups.

Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktiknära forskning: Förutsättningar och hinder, *Utbildning & Lärande, 12*(1), 27–40.

Eriksson, I. & Lindberg, V. (2016). Enriching 'learning activity' with 'epistemic practices' – enhancing students' epistemic agency and authority. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2016*(1).

Eriksson, I., Ståhle, Y. & Lindberg, V. (2011). Kemi eller samhällskemi: Skilda betoningar i finlandssvenska och svenska kemiklassrum I Eriksson, I. (Red.), *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor: En komparativ tvärvetenskaplig studie* (s. 76–113). Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken, Stockholm: Stockholms universitet.

Evans, R. (2010). The social studies wars, now and then. I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today Research & Practice* (s. 25–34). New York: Routledge.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary "The Delphi report"*. Millbrae: The California Academic Press.

Facione, P. A. (1992/2011). *Critical thinking: What is it and why it counts*. Millbrae: California Academic Press.

Fermsjö, R. (2014). *Rekonstruktion av logaritmer med tallinjer som medierande redskap*. (Licentiatuppsats, Rapporter i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik 5). Stockholm: Stockholms universitet.

Fish, M. J. (2008). An eye for an eye: Proportionality as a moral principle of punishment. *Oxford Journal of Legal Studies, 28*(1:57).

Forsberg, Å. (2011). *Folk tror ju på en om man kan prata: Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2011:6). Karlstad: Karlstad universitet.

Foucault, M. (1990). Practicing criticism. I L. D. Kritzman (Red.), *Politics, pilosophy, culture. Interviews and other writings, 1977–1984* (s.152–156). New York: Routledge.

Foucault, M. (1997/2007). *The politics of truth*. Los Angeles: Semiotext(e).

Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society, 56*, 167–198.

Gibson, E. J. & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.

Gilljam, M. & Hermansson, J. (2003). Demokratins ideal möter verkligheten. I M. Gilljam & J. Hermansson (Red.), *Demokratins mekanismer* (s. 10–27). Malmö: Liber.

Goren, P. (2012). Political values and political awareness. *Critical Review, 24*(4), 505–525.

Goswami, U. (2015). *Children's cognitive development and learning*. York: Cambridge Primary Review Trust.

Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 31*(2), 59–70.

Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s. 30–45). Oslo: TANO

Hahn, C. L. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning, 6*(1), 5–23.

Hauver, J., Zhao, X. & Kobe, J. F. (2017). Performance as pedagogy: Children's trust and the negotiation of subjectivities in the context of deliberative dialogue. *Theory & Research in Social Education, 45*(3), 293–317.

Hammarén, M. (2009). *Bildning och skrivande*. (Högskoleverkets rapportserie 2009:2). Högskoleverket.

Helwig, C. C. & Turiel, E. (2011). Children's social and moral reasoning. I C. Hart & P. Smith (Red.), *Wiley-Blackwell handbook of childhood social development.* Hoboken: Wiley-Blackwell.

Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education, 30*(1), 10–41.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion.* New York: Routledge.

Hess, D. E. & Avery, P. G. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. I J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Red.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (s. 506–518). London: SAGE Publications Ltd.

Hess, D. & Ganzler, L. (2007). Patriotism and ideological diversity in the classroom. I J. Westheimer (Red.), *Pledging allegiance: The politics of patriotism in Americas schools* (s. 131–138). New York: Teachers College Press.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.

Hirst, P. H. & Peters R. S. (1972). *The Logic of Education.* London: Routledge & Kegan Paul.

Hjort, S. (2014). *Kritiskt tänkande i klassrummet: En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap*. (Licentiatuppsats, Linköping Studies in Pedagogic Practices 23). Linköping: Linköpings Universitet.

Holmqvist, M. (2011). Teachers' learning in a Learning study. *Instructional Science, 39*(4), 497–511.

Hoskins, B., Saisana, M. & Villalba, C. M. H. (2015). Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research, 123*(2), 431–457.

Hughes, V. (2014). The sins of the father: The roots of inheritance may extend beyond the genome, but mechanisms remain a puzzle. *Nature, 507*, 22–24.

Husserl, E. (1970/1978). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy.* Evanston: Northwestern U. P.

Håkansson, M. (2016). *Politisk tendens, politiskt ögonblick och kreativitet: Studier av miljö- och hållbarhetsundervisning.* (Avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Högberg, S. (2017). Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade – möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2017*(2), 25–43.

Jansson, M., Wendt, M. & Åse, C. (2013). Common-sense notions of "nation": A challenge for teaching. *Journal of Political Science Education, 9*(1), 3–51

Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2011:2). Karlstad: Karlstad University Press.

Jareborg, N. & Zila, J. (2017). *Straffrättens påföljdslära*. Stockholm: Wolters Kluwer.
Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1997). Academic controversy: Enriching college instruction through intellectual conflict. *ASHE-ERIC Higher Education Report, 25*(3).
Johnsson Harrie, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. (Skrifter från forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr. 2). Linköping: Linköpings Universitet.
Johansson, Jörgen (2017). Samhällskunskap i den nya ämneslärarutbildningen: Samhällskunskapens innehåll och ämnesdidaktik vid 14 lärosäten i Sverige. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2017*(4), 1–27.
Kant, I. (1778/2004). *Kritik av det rena förnuftet*. Stockholm: Thales.
Kaptelinin, V. (2005). The object of activity: Making sense of the sense-maker. *Mind, Culture, and Activity, 12*(1), 4–18.
Karabulut, U. S. (2012). How to teach critical-thinking in social studies education: an examination of three NCSS journals. *Eurasian Journal of Educational Research, 49*, 197–214.
Karabulut, U. S. (2015). Identifying instructional methods of teaching critical thinking: A systematic review and analysis of three decades of literature. *The Georgia Social Studies Journal, 5*(2), 96–107.
Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning* (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2011:12). Karlstad: Karlstad University Press.
Kelly, A. E. (2006). Quality criteria for design research: Evidence and commitments. I J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design research* (s.166–184). London: Routledge.
Kelly, M. (2013). Foucault on critical agency in painting and the aesthetics of existence. I C. Falzon, C. O'Leary & J. Sawicki (Red.), *A companion to Foucault* (s. 243–263). Chichester: Wiley-Blackwell.
Klafki, W. (1995a). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische analyse als kern der unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies, 27*(1), 13–30.
Klafki, W. (1995b). On the problem of teaching and learning: Contents from the standpoint of critical-constructive didaktik. I S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Didaktik and/or Curriculum.* (s. 187–200). Kiel: Universität-Karl-Albrechts.
Knorr Cetina, K. (2001) Objectual practice. I T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 175–188). New York: Routledge.
Knorr Cetina, K. (2005). Knowledge cultures. I M. Jacobs & N. Weiss Hanrahan (Red.), *The Blackwell companion to the sociology of culture* (s. 65–79). Oxford: Blackwell.
Knorr Cetina, K. (2007). Culture in global knowledge societies: Knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews, 32*(4), 361–375.
Krause, S. R. (2014). The liberalism of love (reviewing Political emotions: Why love matters for justice by Martha C. Nussbaum). *University of Chicago Law Review, 81*(2).
Kruijff, G.-J. M. (2005). Peirce's late theory of abduction: A comprehensive account. *Semiotica, 2005*(153–1/4), 431–454.

Kristiansson, M. (2015). *Svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning utan egen hemvist: något mer än demokrati och medborgarskap?* Paper presenterat vid Nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik 2015, Karlstad.

Kullberg, A. (2010). *What is taught and what is learned? Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. (Avhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 293). Göteborg: Göteborgs universitet.

Kvande, L. (Red.) (2014). *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk.* Bergen: Fagbokforlaget.

Lange, D. (2006). Politik oder politikbewusstsein. I A. Bsand (Red.), *Politische Bildung Reloaded: Perspektiven und Impulse für die Zuknuft* (s. 31–42). Schwalbach/TS: Wochen Schau Verlag.

Lange, D. (2007). Politikbewusstsein und Politische Bildung. I D. Lange (Red.), *Konzeptionen Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Vol. 1, s. 205–213). Baltmannsweiler.

Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein: Sinnbilder und sinnbildungen in der Politischen bildung, *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 431–439.

Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching, *American Educational Research, 27*(1), 29–63.

Larsson, A. (2015). Samhällskunskap. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (s. 297–306). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, K. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* (Avhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 346). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi.* Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education, 32*(1), 25–38.

Lave, J. (1993). The practise of learning. I J. Lave & S. Chaiklin (Red.), *Understanding practise: perspectives on activity and context* (s. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Leont'ev, A. N. (2009/1977). *Activity and Consiousness*. Marxists Internet Archive (Tidigare publicerad i *Philosophy in the USSR. Problems of Dialectical Materialism*, Progress Publishers).

Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. (Avhandling, Örebro Studies in Education 6). Örebro: Örebro univesitet.

Liljestrand, J. (2012). Citizenship education in discussions concerning political issues. *Utbildning & Demokrati, 21*(1), 22–95.

Lindberg, V. (2009). Kunskapsuppfattningar och internationella redskap för bedömning. I I. Carlgren, E. Forsberg & V. Lindberg (Red.), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion.* (Rapport 7, Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll, s. 77–117). Stockholm: Stockholms universitets förlag

Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner.* (Avhandling). Umeå: Umeå universitet.

Lippl, B. (1998). *Justice ideologies, income-justice, and the welfare state: A comparison of justice ideologies and the perceived justice of income in the United States, West Germany, and the Netherlands.* Konferensbidrag presenterat vid The 14th World Congress of Sociology (26 Juli–1 Augusti), Canada: Montreal.

Ljunggren, C. (2015). Det offentliga rummet. I C. Ljunggren, I. Unemar Öst & T. Englund (Red.), *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 25–42). Malmö: Gleerups.

Ljunggren, C., Unemar Öst, I. & Englund T. (Red.). (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen.* Malmö: Gleerups.

Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Löfström, J. (2014). Den nya samhällsläran i den grundläggande utbildningens lägre årskurser i Finland: En möjlighet till att förnya ämnet? I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s. 40–58). Bergen: Fagbokforlaget.

Manzel, S. (2016). Competence for democracy: Participation and decisionmaking in classroom interaction. *Citizenship, Social and Economics Education, 15*(1), 15–27.

Manzel, S. & Weiβeno, G. (2016). Modell der politischen urteilsfähigkeit – eine Dimension der politikkompetenz. I Oberle, M. & Weiβeno, G. (Red.), *Politikwissenschaft und politikdidaktik: Theorie und empirie.* Wiesbaden: Springer.

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science 10*, 177–200.

Marton, F. (1996). Cognosco ergo sum: Reflections on reflections. I G. Dall'Alba & B. Hasselgren (Red.), *Reflections on phenomenography: Toward a methodology* (s. 163–168). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inlärning och omvärldsuppfattning: En bok om den studerande människan.* Stockholm: AWE/Geber.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwhistle, N. (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Marton, F. & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development, 24*(4), 335–348.

Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A. B. (2004). The space of learning. I F. Marton & A. B. Tsui (Red.), *Classroom discourse and the space of learning.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Martens, A. M. & Gainous, J. (2013). Civic education and democratic capacity: How do teachers teach and what works? *Social Science Quarterly, 94*(4), 956–976.

Mason, L. & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction, 16*, 492–509.

Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity, 3*(1), 25–45.

Matusov, E. (2001a). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners' classroom. *Teaching and Teacher Education, 17*, 383–402.

Matusov, E. (2001b). The theory of developmental learning activity in education: Dialectics of the learning content. *Culture Psychology, 7*(2), 231–240.

McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry, 43*(1), 14–47.

Medlingsinstitutet. (2018). *Löneskillnaden mellan kvinnor och män 2017: Vad säger den officiella lönestatistiken?* Från http://www.mi.se/publicerat/loneskillnader-mellan-kvinnor-och-man/rapporten-om-loneskillnader-2017/

Melander, H. & Sahlström, F. (2009). In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics, 41*, 1519–1537.

Melander, H. & Sahlström, F. (2011). Process eller produkt? Om samtalsanalysens möjligheter att studera lärande i interaktion. I R. Säljö (Red.), *Lärande och minnande: Som social praktik* (s. 287–316). Stockholm: Norstedts.

Mhlauli, M. B. & Muchado, J. A. (2013). Teacher talk versus practice: Contradictions and dilemmas in social studies classrooms in Botswana. *International Journal oj Asian Social Science, 3*(4), 1043–1062.

Moore, T. J. (2011) Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development, 30*(3), 261–274.

Morén, G. (2017a). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskola: En potential för undervisningen*. (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2017:17). Karlstad: Karlstad universitet.

Morén, G. (2017b). Social issues open up social studies: Upper secondary teachers' coneptions of, and didactial reflections upon the subject. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2017*(2), 1–24.

Morén, G. & Irisdotter Aldenmyr, S. (2015). The struggling concept of social issues in social studies: A discourse analysis on the use of a central concept in syllabuses for social studies in Swedish upper secondary school. *Journal of Social Science Education, 14*(1), 6–18.

Morimoto, S. A. (2013). Civic engagement and the emergence of race: American youth negotiate citizenship. I S. K. Nenga & J. K. Taft (Red.), *Youth engagement: The civic-political lives of children and youth* (Sociological studies of children and youth Volume 16, s.153 – 175). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London: Verso.

Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft förlag.

Mouffe, C. (2016). Agonistik: Texter om att tänka världen politiskt. Stockholm: Atlas.

Murstedt, L., Jansson, M., Wendt, M. & Åse, C. (2014). Liberal liability. Understanding students' conceptions of gender structures. *Journal of Social Science Education, 13*(2), 63–73.

Murstedt, L., Trostek, J. R. & Scheja, M. (2015). Values in political science students' contextualizations of nationalism. *Journal of Political Science Education, 11*(2), 126–140.

Mårtensson, P. (2015). *Att få syn på avgörande skillnader: Lärares kunskap om lärandeobjektet*. (Avhandling, School of Education and Communication 29). Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Niemi, N. S. & Niemi, R. G. (2007). Partisanship, participation, and political trust as taught (or not) in high school history and government classes. *Theory & Research in Social Education, 35*(1), 32–61.

Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. I T. Plomp & N. Nieveen (Red.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (s. 163–169). Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.

Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies, 49*(5), 663–682.

Nordmark, J. (2015). *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992–2010*. (Avhandling, Mälardalen university Press Dissertations 174). Västerås: Mälardalens högskola.

Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2015). *Political emotions: Why love matters for justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press.

Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., af Geijerstam, Å. & Prytz, J. (2018). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry, 10*(1), 56–75.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2010:41). Karlstad: Karlstad universitet.

Onken, H. & Lange, D. (2014). Social background, civic education and political participation of young people – the German case. *Journal of Social Science Education, 13*(3), 68–72.

Olson, M. (2012a). To be or not to be a (properly educated) citizen – comments on the ICCS 2009 study. *Utbildning & Demokrati, 21*(1), 17–27.

Olson, M. (2012b). What counts as young people's civic engagement in times of accountability? On the importance of maintaining openness about young people's civic engagement in education. *Utbildning & Demokrati, 21*(1), 29–55.

Olson, M. (2017). Det oväntade i SO-ämnenas undervisning – bjudningar till annat kunskapande och tillblivande. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2017*(2), i–vii.

Olsson, D. (2011). *Nordisk ämnesdidaktisk forskning i SO-ämnen: En inventering*. Karlstad: Karlstads universitet.

Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (Avhandling, Karlstad University Studies 9). Karlstad: Karlstad University Press.

Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the idea of 'critical aspects'. *Scandinavian Journal of Educational Research, 60*(3), 323–336.

Pang, M. F. & Lo, M. L. (2012). Learning study: Helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. *Instructional Science, 40*(3), 589–606.

Pang, M. & Marton, F. (2003). Beyond 'Lesson study': Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science, 31*, 175–194.

Pang, M. & Marton, F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences, 15*(2), 193–220.

Parker, W. & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education, 17*, 273–289.

Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why and how. *New directions for community colleges, 77*, 3–24.

Phillips, D.C. (2006). Assessing the quality of design research proposals: Some philosophical perspectives. I J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 93–99). London: Routledge.

Polanyi, M. (1996/2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.

Pollack, S. & Kolikant, Y. B.-D. (2011). Fostering dialogue in a context of sociopolitical conflict: An instructional model. I E. J. White & M. Peters (Red.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe (Global studies in education)* (s. 129–148). New York: Peter Lang Publishing Inc.

Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. I T. Plomp & N. Nieveen (Red.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (s. 10–51). Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.

Plomp, T. & Nieveen, N. (Red). (2013). *Educational design research. Part A: An introduction.* Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.

Radford, L. (2013). Three key concepts of the theory of objectification: Knowledge, knowing, and learning. *Journal of Research in Mathematics Education, 2*(1), 7–44.

Radford, L. (2015). The epistemological foundations of the theory of objectification. *Isonomia – Epistemologica, 7*, 127–149.

Radford, L. (2018). *Teaching and learning (algebra or something else): Working together to make sense of similarities and differences between theories (and understanding oneself).* Paper Presented at the AERA Symposium Dealing with Diverse Discourses (3D): Can We Build on Each Other's Research Contributions? New York, 2018.

Rancière, J. (1992). Politics, identification, and subjectivization. *The Identity in Question, 61*, 58–64.

Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist.* Random House.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. I J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 52–67). London: Routledge.

Richardson, W. K. (2006). Combining cognitive interviews and social science surveys: Strengthening interpretation and design. I K. C. Barton (Red.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (s. 159–181). Greenwich: Information Age.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* New York: Oxford University Press.

Ruben, D.-H. (2010). W. B. Gallie and essentially contested concepts. *Philosophical Papers, 39*(2), 257–270.

Ruthven, K., Laborde, C., Leach, J. & Tiberghien, A. (2009). Design tools in didactical research: Instrumentig the epistemological and cognitive aspects of the design of teaching sequences. *Educational Researcher, 38*(5), 329–342.

Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik: Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. (Avhandling). Göteborg: Acta Gothoburgensis.

Runesson, U. (2017). Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 45–60). Malmö: Gleerups.

Runesson, U. & Gustafsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(3), 245 – 260.

Runesson, U., Lövström, A. & Hellquist, B. (2018). Beyond the borders of the local: How 'instructional products' from learning study can be shared and enhance student learning. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 7*(2), 111–123.

Rusk, F., Pörn, M., Sahlström, F. & Slotte-Lüttge, A. (2014). Perspectives on using video recordings in conversation analytical studies on learning in interaction. *International Journal of Research & Method in Education, 38*(1), 39–55.

Ryle, G. (1963). *The concept of mind*. London: Penguin Books.

Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: Ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2014*(1), 53–84.

Sandahl, J. (2015a). Civic consciousness: A viable concept for advancing students' ability to orient themselves to possible futures? *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education, 2*(1), 1–15.

Sandahl, J. (2015b). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhällskunskaps- och historieundervisning*. (Avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2018*(3), 44–64.

Sandin, L. (2015). *Det beslöjade rummet: Ideologiska samhällsbilder i grundskolans samhällskunskap*. (Avhandling, nr 232). Härnösand: Mittuniversitetet.

Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. I T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 10–23). New York: Routledge.

Schüllerqvist, B. & Karlsson, S. (2015). *Samhällsbegreppet och samhällskunskapsämnet.* Paper presenterat vid Nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik 2015, Karlstad.

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.* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schmidtz, D. (2006). *The elements of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Selander, S. (2008). Designs of learning and the formation and transformation of knowledge in an era of globalization. *Studies in Philosophy and Education, 27*(4), 267 – 281.

Severin, R. (2002). *Dom vet vad dom talar om: En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* (Avhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Justitiedepartementet. Från http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher 15*, 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review 57*(1), 1–22.

Silva, J. M & Langhout, R. D. (2011). Cultivating agents of change in children. *Theory & Research in Social Education, 39*(1), 61–91.

Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain.* Washington DC: Gryphon House.

Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods, 9*(4), 305–319.

Skolinspektionen. (2017). *Arbetsformer och lärarstöd i grundskolan: Resultat* efter Skolinspektionens oanmälda besök på 60 grundskolor den 18 oktober 2016.

Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport.*

Skolverket. (2017). *Samhällskunskap*. I Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 Reviderad 2017.* Från https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206

Skolverket. (2011). *Ämne: Samhällskunskap.* Från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Solhaug, T. (2013). Trends and dilemmas in citizenship education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2013*(1), 180–200.

Steedle, J. T. & Shavelson, R. J. (2009). Supporting valid interpretations of learning progression level diagnoses. *Journal of Research in Science Teaching, 46*, 699–715.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world´s teachers for improving education in the classroom.* New York: Free Press.

Stiglitz, J. E. (2006). *Making globalization work*. New York: W. W. Norton.

Stolare, M. (2016). En massa innehåll: Lärare talar om sin undervisning i SO och historia på mellanstadiet. I M. Olson & S. Irisdotter Aldenmyr (Red.), *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik* (s. 123–140). Lund: Gleerups Utbildning AB.

Svingby, G., Severin, L., Lendahls, B., Ekbom, D., Oscarsson, G., Ljungberg, B. & Orlenius, K. (1989). *SO i fokus*. Borås: Utbildningsförlaget.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts.

ten Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Journal of Learning and Instruction, 14,* 359–379.

Thorsten, A. (2015). How teachers' practice knowledge is used and challenged in a Learning Study using Variation Theory as a tool. *International Journal of Lesson and Learning Studies, 4*(3), 274–287.

Thorsten, A. (2017a). *Berättelseskrivande i skolan: Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande.* (Avhandling, Linköping Studies in Behavioural Science 208). Linköping: Linköpings universitet.

Thorsten, A. (2017b). Generating knowledge in a Learning Study – from the perspective of a teacher researcher. *Educational Action Research, 25*(1), 140–154.

Thorsten, A. & Johansson, P. (2017). Att vara lärare och forskare i Learning Study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 31–42). Malmö: Gleerups.

Thorsten, A., Wickman, M., Tunek, T. & Scheibel-Sahlin, M. (2019). ”Det skulle kunna vara fakta men det vet vi inte” – en studie om kritiskt förhållningssätt i gymnasieskolan, *Forskning om undervisning och lärande, 7*(2), s. 6–25.

Todd, S. (2009). Can there be pluralism without conflict? Ingesting the indigestible in democratic education. *Journal of Philosophy of Education Annual Conference*, 1–11.

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.

Tryggvason, Á. (2018a). Democratic education and agoinsm: Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy & Education, 26*(1), 1–9.

Tryggvason, Á. (2018b). *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik*. (Avhandling, Örebro Studies in Education 58). Örebro: Örebro universitet.

Tsui, L. (1998). *A review of research on critical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Study of Higher Education.

Tväråna, M. (2013). Hur kan den tysta lärarkunskapen utnyttjas för bättre undervisning om styckeindelning i engelska? *Forskning om undervisning och lärande 10*, 50–63.

Tväråna, M. (2014a). Innebörden av rättvisa i resonemang om rättvisefrågor i samhällskunskapsundervisning på gymnasiet. I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s. 113–131). Bergen: Fagbokforlaget.

Tväråna, M. (2014b). *Rikare resonemang om rättvisa: Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet.

Tväråna, M. (2017). Rikare resonemang om rättvisa: Att utforska en grundläggande förmåga i samhällskunskap I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 97–108). Malmö: Gleerups.

Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2018*(4), 43–64.

Tväråna, M. (i tryck). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiets samhällskunskapsundervisning? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2019*(2).

van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. I J. Van den Akker, J. J. H. Van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. M. Nieveen & T. Plomp. (Red.), *Design approaches and tools in education and training* (s. 1–14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

van den Akker, J. (2013). Curricular development research as a specimen of educational design research. I T. Plomp & N. Nieveen (Red.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (s. 52–71). SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.

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

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wall, P. (2011). *EU-undervisning: En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå*. (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2011:14). Karlstad: Karlstad University Press.

Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the Scientific Understanding.* Dordrecht: Reidel Publishing Company.

Webley, P. (2005). Children's understanding of economics. I M. D. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Red.), *Children's understanding of society: Studies in developmental psychology*, 43–67. New York: Psychology Press.

Welzel, C. & Dalton, R. J. (2014). From allegiant to assertive citizens. I R. Dalton & C. Welzel (Red.), *The Civic Culture Transformed* (s. 282–306). Cambridge: Cambridge University Press.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269.

Wicke, K. (2019). *Läroböcker, demokrati och medborgarskap: Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. (Avhandling, Gothenburg Studie in Educational Science 430). Göteborg: Göteborgs universitet.

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.* (Licentiatuppsats). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review, 109*(4), 21–32.

Wittgenstein, L. (1953/1992). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge–based approach. *Journal of Curriculum Studies, 45*, 101–118.

Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: A response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies, 47*(6)*,* 820–837.

Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review oj Education, 1*(3), 229–250.

Zaller, J. R. (1992). *The nature and origins of mass opinion*. Cambridge: Cambridge university press.

Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity, *European Journal of Psychology of Education, XIX* (I), 9–18.