

RECENSIONSESSÄ

Kritiskt tänkande och utvecklingen av kritiskt omdöme genom undervisningen i samhällskunskap

Två olika sätt att närma sig och bruka kritiskt tänkande

I de bägge avhandlingar som recenserar nedan intar begreppsstrukturen 'kritiskt tänkande' en framträdande plats. Här påvisas i den första delen begreppets historiska formering och vilka olika uttolkningar som föreslagits och dessutom inplaceras begreppet i en svensk kontext som kort kan karakteriseras med universitetsutredningen U 68.

I den andra delen utgör kritiskt tänkande en upparbetad historisk bas för att utveckla nya närliggande begrepp. Det begrepp som därvid tar form är 'kritiskt omdöme' som utgör en strävan att genom undervisningen i

samhällskunskap ansluta till begrepp inom politisk filosofi som rättvisa.

Hur göra bruk av 'kritiskt tänkande'?

De frågor som vi söker svar på är hur 'kritiskt tänkande' kunnat etablera sig såväl internationellt som nationellt och vilka användningsområden, betydelse, potential och begränsningar som det kritiska tänkandet efterhand fått. Dessutom, hur skall vi förstå och använda oss av denna begrepps-konstruktion i framtiden

Kritiskt tänkande – en pedagogisk paradox?

Leo Berglunds avhandling, *Kritiskt tänkande som utbildningsmål. Från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning* lades fram den 10 september 2021. Utbildningsmålet kritiskt tänkande betraktas av Berglund som uttryck för en pedagogisk paradox genom att den studerande samtidigt som hen uppmanas till självständighet och oberoende genom förutbestämda mål och undervisningsformer mer eller mindre

Berglund, Leo (2021): *Kritiskt tänkande som utbildningsmål. Från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 142, 209 sidor.
Tväråna, Malin (2019): *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Stockholm: Stockholms universitet, 160 sidor.

fråntas möjligheten till autonom utveckling genom dessa förutbestämda mål. Paradoxen kan dock, menar Berglund (2021) balanseras på olika sätt och delvis upplösas, och det är en komplex situation som återkommer i olika skepnader i författarens analyser utifrån den övergripande frågan: ”Vilka pedagogiska motsättningar uppstår i målsättningen om kritiskt tänkande, och vilken roll har de i transformationerna av det pedagogiska tänkandet om detta mål?” (s 14). För att fördjupa dessa analyser appliceras målsättningen kritiskt tänkande på fyra olika kontexter. Ansatsen innebär att perspektivera framväxten av en efterhand mycket framträdande begrepps konstruktion, kritiskt tänkande, med relation till såväl filosofi som pedagogisk och politisk filosofi.

Avhandlingen markerar tidigt att begreppet kritiskt tänkande idag är näst intill överförbrukat genom att komma till retorisk användning i många olika sammanhang och redan genom avhandlingens underrubrik – från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning – så förstår varje läsare att det är fråga om en begrepps konstruktion som kan preciseras på olika sätt. Avhandlingens periodisering är strategisk med valda nedslag och anger ett antal olika uttolkningar som visar på det kritiska tänkandets historiska framväxt inom ramen för det modernistiska projektet och dess policyfunktion. Idag är dessa uttolkningar enligt författaren tämligen vaga och uttunnade men ändå uttalade som nyckelkompetens på den internationella arenan, exempelvis inom OECD och därmed sammanhållande i ett internationellt perspektiv. I den svenska kontexten

har kritiskt tänkande under lång tid intagit en framlyft honnörskonstruktion i en symbolisk demokratikontext men begreppet har också kritiserats för sin vaghet.

Avhandlingens fyra första kapitel lägger den teoretiska och metodologiska grunden för författarens sätt att närma sig sitt objekt. I kapitel 4 med fokus på 1930-talet utpekas den historiska kontext som författaren ser som det mer artikulera ursprunget till begrepps konstruktionen ’kritiskt tänkande’, en sorts tänkande som har sitt klassiska, antika och tidigmoderna ursprung som författaren kortfattat refererar till när det gäller dess betydelse i förhållande till utbildning i vid bemärkelse. Här skulle en utvikning till analyser av antiken baserade på exempelvis Martha Nussbaums (1986) *The Fragility of Goodness* kunnat passa väl in. Författaren väljer emellertid i stället att ta sin utgångspunkt i det framväxande moderna som skulle kunnat starta med Immanuel Kant (Løvlie 2007).

Mötet mellan logisk positivism och pragmatism

Under 1930-talet samarbetade västeuropeiska logiska positivisterna från Wienkretsen med Rudolph Carnap i spetsen med amerikanska pragmatister angående utvecklingen av en enhetsvetenskap. För de logiska positivisterna var det den dekontextualiserade logiken som var central metodologiskt, men för John Dewey handlade detta om att tillägna sig en vetenskaplig attityd, en attityd som kunde kultiveras genom utbildning där kontextualiseringen var central.

Denna grundläggande olikhet kan, skriver Berglund (2021) ”förstås som en motsättning mellan en begreppslig, abstrakt vetenskap och ett praktiskt, intuitivt vardagsförnuft” (s 58). Deweys position beträffande kritiskt tänkande hade grundlagts i hans *How We Think* 1910, en bok som kom att betraktas som ’bibeln’ för de som betraktade sig som progressivister (Rorty 1989, s ix), reviderad 1933 och vidareutvecklad i flera arbeten under sent 1930-tal (Dewey 1938/1991, 1939/1991a, 1939/1991b). Berglund visar hur Dewey med sina bidrag kom att påverka den utbildningsdiskurs som det kritiska tänkandet vilade i och representerade ett rationellt och demokratiskt medborgarskap. Samtidigt kan, med Burman (2008), påpekas att Deweys vurm för naturvetenskapen som ideal modell innebar att det kom att råda ”en grundläggande vetenskapsteoretisk spänning i Deweys tänkande i stort, mellan å ena sidan ett naturvetenskapligt, generaliserande och objektivitetsorienterat ideal och å andra sidan en vilja att bejaka och göra rättvisa åt det partikulära och relativa som snarast kan kopplas samman med den hermeneutiska traditionen” (Burman 2008, s 126).

Syftet med kapitel 4 är närmare bestämt, enligt Berglund, att visa på vilka sätt som den logiska positivismen utgjorde en influens till de tidiga pedagogiska pragmatiska teorierna om kritiskt tänkande applicerade på utbildning. Den pragmatiska omstruktureringen av den logiska positivismens kontextlösa logik och abstrakta argumentation tog därmed form i pragmatismens kontextberoende och praktiska karaktär och lämnade därvid ett specifikt arv efter

sig, ett arv som skulle påverka efterkrigstidens formering av flera länders utbildningssystem.

Så långt kan sägas att författarens ambition har varit att redovisa och analysera hur idén om kritiskt tänkande tar form via mötet mellan två forskningsinriktningar, men att den typen av riktad och avgränsad ansats inte är möjlig för det fortsatta arbetet. Fortsättningen utgör snarare en analys av en anpassning till hur kritiskt tänkande institutionaliseras och konkretiseras och vidare hur idén om kritiskt tänkande kommer att ges en central plats som policybegrepp i den snabbt växande högre utbildningen i västvärldens demokratier samt slutligen hur idén vidareutvecklas i kursmaterial för utbildning där det visar sig att kritiskt tänkande ges synnerligen olikartade uttolkningar. Med detta sagt kan också sägas beträffande Berglunds bidrag om kritiskt tänkande att det är en på flera områden djupgående analys, en vittfamnande och ambitiös studie inom en genre som inte är så tydlig utan snarare med nödvändighet tämligen positivt eklektisk med sin kombination av olika ansatser för att belysa hur kritiskt tänkande tar gestalt inom olika historiska kontexter. Avhandlingens genre är således inte konsekvent pedagogisk filosofi och/eller filosofihistoria även om jag finner dessa ansatser närvarande, speciellt i kap 4, men här finns också anslag av sociologi och historia. Författaren gör, som rimligt är, olika framställningsval i de senare kapitlen beroende på det empiriska materialets karaktär. Som läsare kan man önska en tydligare riktningvisare med motiveringar för valet av att närma sig kritiskt tänkande

som utbildningsmål, speciellt när vi kommer till efterkrigstiden.

Om 1930-talet med mötet mellan logisk positivism och pragmatism således utgjorde en första historisk analys av det skeende som Berglund benämner 'pedagogiseringen av den logiska positivismen' (s 56) så är den viktiga konsekvensen av mötet i perspektivet av kritiskt tänkande att relationen mellan vetenskap och demokrati förstärks. För Dewey leder detta till att "vetenskapen som en unik disposition ... måste odlas och försvaras" – och till att den högre utbildningen hamnar än mera i centrum. Samtidigt skall understrykas och upprepas att Deweys position också innehåller en spänning mellan vetenskap i naturvetenskaplig skepnad med en viss logik och att den fortsatta utvecklingen av en humanistisk filosofi som kritiskt tänkande med inriktning mot utbildning förvaltas vidare främst av den brittiska analytiska filosofin (se exempelvis Peters red. 1967 och Passmores bidrag i den antologin). Detta sker i samarbete med amerikanska filosofer som Israel Scheffler och senare Harvey Siegel – 'the critical spirit' – och som Berglund (2021) skriver så betraktas efterhand vetenskap alltmer, omvandlad av Dewey till den vetenskapliga attityden, som "symbiotisk med demokratins moraliska ideal, med dess avhängighet av principer som öppenhet och frihet" (Scheffler 1973 i Berglund 2021, s 77). Under 1900-talets andra hälft utvecklas successivt det kritiska tänkandet till en allt starkare position men blir kanske också ett vagare begrepp genom *The Critical Thinking Movement* (CTM) som bidrar till en institutionalisering och flera uttolkningar av det kritiska

tänkandet. Denna utveckling bygger i sin tur på en mängd bidrag till definitioner av kritiskt tänkande med en tidskrift *Informal Logic* som är en sammanhållande tidskrift för debatten om kritiskt tänkande som i sig tar form i olika traditioner.

Kritiskt tänkande i Sverige

I det sjätte kapitlet ställer Berglund frågan om det existerar ett svenskt kritiskt tänkande och menar att U 68, 1968 års universitetsutredning med sina underlag och sitt betänkande från 1977, delvis är präglad av eller åtminstone att några av dess författare i viss utsträckning inspirerats av idén om kritiskt tänkande. Kapitlet är intressant i många avseenden, bland annat därför att det bryter med flera av de tidigare kapitlens prioritering av pedagogisk filosofi. Detta sjätte kapitel utgör på intet sätt någon jämförelse mellan Sverige och USA då de båda länderna har helt olika struktur på sin högre utbildning. Sverige har inte heller någon tydlig och framträdande pedagogisk filosofisk debatt utan de frågor beträffande högre utbildning som står i fokus är styrningsfrågor av olika slag som är relaterade till den snabba expansionen av högre utbildning. Berglund (2021) förklarar också att valet av ett närmare studium av U 68 är strategisk i den meningen att det handlar om "att finna exempel på hur den pedagogiska paradoxen i den svenska kontexten tar nya former och genererar nya motsättningar" (s 111). Utvecklingen av den svenska högre utbildningen var alltså starkt präglad av en styrningslogik som behövde justeras vad gäller genomströmning

och inordning av den högre utbildningen i förhållande till arbetsmarknadens krav. I ett av U 68-dokumenterna förekommer emellertid en annan viktig ambition, ”att ge stora elevskolor, med betydande individuella variationer i studiefärdighet, förkunskaper och målsättning, en utbildning med tonvikt på kritisk skolning” (Berglund 2021, s 113). Någon ingående utredning av detta språkbruk görs inte, men Berglund (2021) noterar den etablerade kritiken av yrkesförberedelsen och understryker i övrigt att vad som appliceras är en långsiktig planeringslogik vad gäller undervisningens former, en logik som författaren menar ”handlar om att inte bara förse en marknad med yrkeskompetens, utan att utforma en ny social ordning” (s 113). I enlighet med den pedagogiska paradoxen blottlägger analysen frågan om vilken form av kritiskt tänkande som kan vara möjligt om styrning är så tydligt överordnad principen om individens frigörelse, men utvecklar samtidigt i introduktionen av kritisk skolning en uttolkning som är ”bredare och mer samhällsorienterad än den amerikanska varianten” (Berglund 2021, s 116). Vad som är rätt slående med denna karakteristik av U 68-reformen som samhällsorienterad och inte primärt individorienterad är att utredningen arbetar utifrån vissa bestämda kriterier som implicerar ”en fostran till vissa ’grundläggande värderingar’ såsom jämlikhet, demokrati och välfärd” (Berglund 2021, s 116). Här kan också noteras hur samhällskunskapsämnet 1965 introducerats i den svenska gymnasieskolan. En jämförelse kan också göras med maktutredningens (1985–1990) välbekanta kritik av

hur de samhällsorienterade direktiven till utredningen kritiserades som otillräckliga och alltför dominerande. I betänkandet kompletterades de samhällsorienterade direktiven med individorienterade utgångspunkter som lyfte fram de individuella familjerättigheterna som i sin tur skapade förutsättningarna för reformer av föräldrainsflytande i skolan och det fria valet av skola. Tillbaka till U 68 hittar vi således en sociologiskt inspirerad planeringslogik som kan uppfattas som överordnad de enskilda individernas, men som samtidigt i sin planering syftade till ökad jämlikhet, demokrati och välfärd. I det kollektiva projektet för social förändring, skriver Berglund (2021), ”framträder det sociologiska förnuftet som en övergripande logik för att relatera olika former av expertkunskap till ’samhällsstrukturens’ förändring” (s 120).

Från planeringslogik till lärandelogik

Denna planeringslogik ersätts dock successivt, menar Berglund (2021), av en lärandelogik framburen bland andra av pedagoger som Ference Marton och hans kolleger i INOM-gruppen (Marton et al 1977) vid Göteborgs universitet. I denna mycket inflytelserika kognitionspedagogik eller kanske snarare (ämnes)didaktik åtskiljs olika nivåer av lärande i termer av hierarkiska taxonomier vars mest avancerade intellektuella förmåga utgörs av värdering. I lärandeteorins perspektiv är det emellertid, menar Berglund (2021), ”inte logiskt att sätta det kritiska tänkandet som ett mål

i sig, varken i form av kritiskt-tänkande-rörelsens eller U 68:s varianter”. Enligt Bowden och Marton ”bör mål inte ha en enkel och allmän form; de måste istället formuleras i termer av ämnesspecifika problem, utifrån det tänkande som ska anammas inom det enskilda ämnet ... Lärandets logik handlar om den grundläggande förståelsen, som föregår aktiviteter som kan kallas ’kritiskt tänkande’. Betoningen på denna förståelse framställer emellertid ’lärande’ som forandet av en receptiv attityd i förhållande till undervisningsinnehållet, och den sätter därmed det kritiska tänkandets perspektiverande, undergrävande moment som sin motsats” (s 131, jfr Englund 1990). Marton är också den pedagogikforskare som samlar kolleger till den didaktikkonferens som etablerar allmän- och ämnesdidaktiken som forskningsfält (se Marton red. 1986).

Avslutande kritisk reflektion

Lite förvånande, i förhållande till analysen av det som benämns pedagogiseringen av den logiska positivismen och synen på lärandelogiken, är att Berglund inte berör den framlyftning och upphöjelse av Deweys filosofi som senare skedde. Den neopragmatiska renässansen genom den språkliga vändningen, ’the linguistic turn,’ som Richard Rorty red 1967, 1980 och 1982) gör tillsammans med sina kolleger, de amerikanska filosoferna Richard Bernstein (2010) och Hilary Putnam (1992), fick omvälvande konsekvenser för inte bara det filosofiska vetenskapssamhället som följde under flera decennier (jfr Englund 2000, Bailin 1998). Denna omvandling

hade definitivt stor betydelse för den fortsatta utvecklingen av innebörden i kritiskt tänkande och hur detta tänkande skulle komma att omformas i och med den språkliga vändningen. Men dessa avslutande synpunkter angående konsekvenserna av den språkliga vändningen förtar inte det positiva intrycket av en mycket intressant, ambitiös, kreativ och givande betraktelse som både bjuder på viktig information och erbjuder nya perspektiv på vad kritiskt tänkande har betytt och kan innebära.

Att utveckla ett kritiskt omdöme

Malin Tvärånas avhandling med titeln *Kritiskt omdöme i samhällskunskap. Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* från 2019 tar sin utgångspunkt i att det inte existerar en vedertagen förståelse av det ’samhällskunnande’ som lärare i samhällskunskap har till uppgift att utveckla hos eleverna. Ett sådant samhällskunnande skulle enligt Tväråna kunna handla om gemensamma begrepp – som faktiskt föreslogs i läroplanen för grundskolan 1980 och i viss grad också utvecklades – eller (ämnes)didaktiska principer och didaktiska typologier (sammanställningar av olika sätt att välja innehåll och undervisa) som diskuterats i olika fora de senaste decennierna (se Englund 1984ab, 1997)

Tvärånas (2019) bidrag handlar på denna bas om att utveckla vad hon kallar ”en utökad ämnesdidaktisk kunskapsbas kring ett specifikt kunnande som är centralt

för samhällskunskapens medborgarbildande uppdrag. Detta kunnande omfattar bland annat förmågan till kritisk analys i omtvistade värdeladdade frågor, specifikt rättvisefrågor” (s 1). Sammantaget avses här utvecklingen av ett kritiskt omdöme som Tväråna (2019) betraktar som en aspekt av kritiskt tänkande – se vidare avsnittet forskning om kritiskt tänkande i samhällskunskap där ett antal aktiviteter lyfts fram (s 22 ff) liksom ett citat från Dewey (1910). Tväråna (2019) hävdar också att ”kritiskt tänkande alltid är kontextuellt och sammantvinnat av disciplinära praktiker och förståelse av det specifika ämnesinnehåll som behandlas” (s 24 ff.).

Med fokus på utvecklingen av de studerandes kritiska omdöme ansluter Tväråna till en nuvarande tendens att sätta de studerandes moraliska kapacitet i centrum. Med rådande ideal formulerade på ett övergripande plan som kritiskt tänkande (se vidare recensionen av Berglunds avhandling ovan och densamma vad gäller detta begrepp) och självständiga medborgare fostrade med en förmåga till aktivt demokratiskt deltagande menar Tväråna (2019) att samhällskunskapsämnet ämnespraktik ”bör omfatta mer än enbart en orientering i rådande organisering av och värderingar i samhället. Den bör även utveckla en agens hos eleverna” (s 3). Med detta avser Tväråna (2019) att omdömesförmågan, om än något kryptiskt, är villkorad av de diskussioner som förs ”där den slutgiltiga bedömningen av ett argument, ett antagande eller ett värde inte är på förhand givet, utan föremål för subjektets val. Detta val utgör en handling, och skapar hos den

handlande den agens som utmärker subjektet” (s 27).

Detta innebär att aktuella frågor centrala för ämnet är samhällsproblem som behöver undersökas, men inte nödvändigtvis för att uppnå samstämmighet – en beteckning för sådana frågor är de som författaren kallar ’sociopolitiska kontroversiella frågor’ eller med Morén och Irisdotter Aldenmyr (2015) och Morén (2017) ’samhällsfrågor’.

Politisk filosofi som perspektiv: Rättvisebegreppet

För Tväråna följer av denna argumentation en politisk-filosofisk problematik där det värderingsmässigt omtvistade begreppet rättvisa ställs i fokus och det avgörande blir bedömningar av vad som uppfattas som rättvist. Förmågan till kritiskt omdöme tar på så sätt form som grundläggande för avhandlingens tematik, att utveckla samhällskunskandet. Den beskrivna ansatsen och det forskningsmässiga genomförandet i Tvärånas avhandling och de texter som är bilagor till densamma kan sägas representera en ny forskningsfront genom att ett centralt begrepp som rättvisa, ett essentiellt men mångtydigt begrepp, ett ’essentially contested concept’ som det heter i den politisk-filosofiska vokabulären, introduceras och analyseras i ett undervisningsutvecklande, praktiktäna perspektiv.

Tvärånas (2019) genomgång och relation till tidigare forskning och analys av förutsättningar och möjligheter till olika uttolkningar av begreppet rättvisa visar samtidigt som pionjärbete hur ovanlig denna

politisk-filosofiska inriktning är i förhållande till den svenska skolhistorien och forskningen om densamma. När hon exempelvis skriver att det handlar om 'särskilda begrepps roll i olika diskurser', så är det en insikt som har djupgående betydelse vare sig det handlar om utbildningspolitiska dokument med honnörsbegrepp av olika slag, som analyserna av likvärdighetsbegreppet i Englund och Quennerstedt red. 2007 eller olika uttolkningar av rättvisa i undervisning som i Tvärånas fall.

Tväråna (2019) anknuter också med Westheimer och Kahne (2004) till det normativa rättvisebegreppet 'social justice' eller social rättvisa och betraktar detta begrepp i likhet med Nussbaum (2010) som normativt i bemärkelsen att vissa förhållanden är mer rättvisa än andra (se också Barry 2005). Det är, menar Tväråna (2019), få studier som undersökt relationen mellan undervisningspraktiken och vad elever lär sig (s 32) och det finns begränsade kunskaper om hur olika undervisningsformer utvecklar samhällsanalytiskt tänkande. Slutsatsen att ett öppet klassrumsklimat och diskussion av politiska frågor korrelerar positivt med en god utveckling av elevers medborgarkunskaper är framförd i många sammanhang och i stort sett inte är ifrågasatt.

Undervisningsform som demokratipotentzial

Vad beträffar den aktuella diskussionen om betydelsen av undervisningsform i samhällskunskap preciserar författaren med hänvisning till växande forskning och understryker att

'det öppna klassrummet' korrelerar med såväl goda resultat i medborgarkunskaper som ökad tilltro till elevernas egen förmåga att påverka samt avsikt att rösta. Muntliga ömsesidiga diskussioner förefaller vara prioriterade av såväl lärare som elever och Tväråna (2019) understryker här betydelsen av att starta diskussioner utifrån någon form av skilda ståndpunkter eller skilda perspektiv på problemet i fråga som innebär att "konfliktdimensionen kan ses som grundläggande drag för ett flertal av samhällskunskapens frågor" (s 37, jfr s 110). Hon redovisar också komprimerat den aktuella debatten angående hur "idealet med en deliberativ medborgarfostran har haft ett stort inflytande på den svenska forskning som behandlat skolans medborgarbildande funktion" (Tväråna 2019, s 36). Hon skriver att denna modell "utgår från Jürgen Habermas (1995) deliberativa politikmodell där utrymmet för oenighet tillskrivs stort värde" (Tväråna 2019, s 40), och att modellen har ifrågasatts av Chantal Mouffes (1999) agonistiska position bland annat för att bortse från betydelsen av känslor. Deliberativismen har i sin tur kritiserat agonismen för risken att underblåsa våldstendenser genom att "sätta de olika kontrahenternas politiska, kollektiva identitet, snarare än samhällsfrågan i sig, i första rummet" (Tväråna 2019, s 42, se vidare Bernstein 2010 s 84–85).

Fem frågor

Tvärånas (2019) redovisning av tidigare forskning (s 9–49) som till vissa delar redan kommenterats avslutas

under rubriken 'Problemställningen i relation till forskningsfältet' (s 42–44) med konstaterandet att tidigare forskning i viss utsträckning kunnat besvara fem frågor. Frågan om ämnets syfte, menar hon för det första (Tväråna 2019, s 10–12), har förskjutits från vad hon benämner en "värdekonserverande och faktaorienterad undervisning till ett större fokus på att utveckla självständiga, kritiskt analyserande individer" (s 10). Men hur säkra kan vi vara på att denna förskjutning inträtt? Hur stor är betydelsen i praktiken av förskjutningar i styrdokument som SOU 2007:28 och efterföljande Lgr11 som påverkat syftesformuleringar? Har undervisningspraktiken – oberoende av eller i motstånd mot dessa dokument – under tiden efter dessa dokument inträde på skolarenan verkligen utvecklats i angiven riktning under det senaste decenniet? Kan Skolinspektionens rapporter från skolans praktik möjligen vara en källa som hävdar detta eller vilka källor är det som legitimerar denna uppfattning? Författaren för här ett insiktsfullt resonemang om detta under titeln 'Spänning mellan styrdokument, ämnesdiscipliner och praktik' och pekar i hög grad ut de auktoritativa dokumenten som styrande, men stor betydelse ges också olika lärares ämneskonceptioner, vilket går jämföra med Lindmark (2013) som talar om fyra olika lärarkonceptioner: Fakta- och begreppsriktad, värdegrundsriktad, samhällsanalysinriktad och en medborgarfärdighetsinriktad (s 12).

Den andra frågan (Tväråna 2019, s 18 ff) berör vad samhällskunskapsämnet innehåll består i

och om samhällsfrågor skall ses som ämnets innehållsliga utgångspunkt. Här kan också noteras en pågående diskussion mellan ett flertal forskare i *Nordidactica* under det senaste decenniet om hur studieobjektet skall preciseras. Samhällsfrågor har under en tid varit framträdande i läromedel, men de har försvagats under det senaste decenniet till förmån för ett större fokus återigen på faktakunskaper vilket också innebär att ämnet nu återigen i hög grad reproducerar snarare än kritiskt värderar och syftar till att förändra rådande strukturer (Wicke 2019, se även Sandin 2015). Här introducerar Tväråna (2019) sitt viktiga avhandlingsbidrag: 'Hanterande av komplexa samhällsfrågor som ämnesinnehåll' (s 19) och skriver att ett för samhällskunskapen särskilt intressant fall av innehållsbegrepp är de som betecknas som essentiellt omtvistade som exempelvis rättvisebegreppet som behandlats inledningsvis och som står i fokus i de empiriska analyserna.

Den tredje frågan (Tväråna 2019, s 22 ff) handlar om hur kritiskt tänkande i samhällskunskap kan ta form och vad det är, samtidigt som det kritiska tänkandet enligt Tväråna allmänt betraktas som en central förmåga för samhällskunskapsämnet att utveckla. Här framhålls att den svenska forskningen är tämligen begränsad och i presentationen av ett antal försök att definiera kritiskt tänkande hänvisar Tväråna (2019) relativt utförligt till Deweys *How We Think* (1910/1985). Här kan också jämförelser göras med Berglunds avhandling och recensionen av den samma ovan.

Den fjärde frågan (Tväråna 2019, s 27 ff) om elevers lärande leder fram till hur elever lär sig samhällskunskap via undervisning och hur de kan utveckla ett samhällsanalytiskt tänkande, vilket är den av författaren angivna målsättningen att utveckla. Hon presenterar här en modell (Tväråna 2019, s 99) som ett viktigt resultat av forskningen.

I svaret på den femte frågan (Tväråna 2019, s 31 ff) redovisas hur ett samhällsanalytiskt tänkande kan utvecklas i undervisningen, vad progression i samhällskunskap kan innebära och vilka undervisningstraditioner som är vanligt förekommande i ämnet samt hur de samspelar med de ambitioner som Tvärånas projekt representerar.

Det finns inte utrymme för att tillåta en ingående betraktelse av de olika studiernas genomförande teoretiskt, metodologiskt och empiriskt utan jag hänvisar här till avhandlingen. Samtidigt är det viktigt att understryka den höga ambition som sammanfattas i nämnda modell för samhällsanalytiskt tänkande som är resultatet av flera sammanhängande studier. Att notera är att dessa studier genomförts på olika stadier inom skolsystemet varvid också progressionen i ansatserna att utveckla elevernas kritiska omdöme är närvarande.

Metodologi och empiri

Det är också intressant att lägga märke till hur olika teoretiska, metodologiska och empiriska ansatser som utvecklats inom didaktiken här kommer till användning i avhandlingen. Här skall specifikt nämnas den av Ference

Marton (Tväråna 2019, s 48 ff) utvecklade fenomenografiska analysen i vilken kvalitativt skilda sätt att erfara ett fenomen kartläggs för att därmed tillskriva fenomenet mening. Variationsteori (Tväråna 2019, s 50 ff) som är en viktig vidareutveckling av fenomenografien, också med Marton som huvudsakligt ansvarig, kommer också till användning liksom kulturhistorisk verksamhetsteori. Nämnas skall också att Tvärånas (2019) projekt ”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” (s 54).

Denna ansats bemöter en dagsaktuell samhälls- och skolsituation som ofta ser skolans kunskapsbegrepp i ett starkt instrumentellt perspektiv men studien böjer sig inte för det idag starkt uttalade kravet på ’powerful knowledge’. Ansatsen är i stället genuint problematiserande med en startpunkt i politisk filosofi genom valet av det omtvistade begreppet rättvisa som nav för hur elevers kritiska omdöme kan ta form i som det heter ’undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor’.

Några komparativa slutord

Genom att ställa de båda avhandlingarna bredvid varandra kan ytterligare några aspekter av värde lyftas fram som till exempel hur de mycket olika avhandlingsansatserna leder till olika former av resultat som i sin tur kan berika varandra ömsesidigt.

Om vi till exempel går tillbaka till den pedagogiska paradox som Berglund pekar ut och analyserar beträffande den i olika sammanhang föreslagna aktiviteten kritiskt tänkande så kan den pedagogiska paradoxen möjligen överskridas genom att betrakta utvecklingen av och förskjuta det kritiska tänkandet till ett konsekvent interaktionsperspektiv (Solbrekke, Englund, Karseth & Beck 2016). Det kritiska tänkandet riskerar emellertid att 'stanna kvar' i ett individperspektiv, en målsättning som inom ramen för utbildning handlar om att som studerande individ kunna betygsättas i enlighet med en mer eller mindre individuellt uttalad reflektionsförmåga. Men en undervisning som främjar kritiskt tänkande tillsammans i ömsesidig interaktion och kommunikation kan vara en grund för kritiska analyser av omtvistade samhällsfrågor där begrepp som rättvisa finns med som en fråga om utvecklingen av ett begrepp som förutsätter en social situation som främjar deliberativ kommunikation med ett omfattande respektfyllt lyssnande på varandras argument.

En annan aspekt där jämförelser mellan de båda avhandlingarna kan göras är skapandet av skilda förutsättningar, till exempel hur Barnett (1997) vidgar och specificerar förutsättningen för det kritiska tänkandet, i motsats till instrumentalistisk objektivering av studenterna, genom att betrakta studenten som en 'kritisk person' som är "aktiv i ett socialt sammanhang som sträcker sig bortom universitetet" (Berglund 2021, s 27), ett perspektiv som är likartat med Tvärånas (2019) som betraktar den optimala studenten som tagit del av undervisningen i samhällskunskap

som fylld av 'agency', ett annat begrepp som diskuterats mer ingående under senare tid.

Tomas Englund

Referenser

- Bailin, Sharon (1998): Education, knowledge and critical thinking. I David Carr red. *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*, s 204–220. London: Routledge.
- Barnett, Ronald (1997): *Higher Education: A critical business*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Barry, Brian (2005): *Why Social Justice Matters*. Cambridge: Polity Press.
- Berglund, Leo (2021): *Kritiskt tänkande som utbildningsmål. Från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Studies in Education 142.
- Bernstein, Richard (2010): *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity Press.
- Bowden, John & Marton, Ference (2004): *The University of Learning*. London; New York: Routledge Falmer.

- Burman, Anders (2008): Konsten att tänka kritiskt. John Deweys *How We Think. Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 17(1) 125–138.
- Dewey, John (1910/1985): *How We Think*. I John Dewey *The Middle Works 1899-1953. Volume 6* 1910, s 177–356. Reviderad 1933/1989: *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. I John Dewey. *The Later Works 1925-1953. Volume 8*, s 105–352.
- Dewey, John (1938/1991): Unity of science as a social problem. I John Dewey. *The Later Works 1925-1953. Volume 13*, 1938/1939, s 271–280.
- Dewey, John (1939/1991a): *Theory of valuation*. I John Dewey. *The Later Works 1925-1953. Volume 13*, 1938/1939, s 192–251.
- Dewey, John (1939/1991b): Creative democracy – The task before us. I John Dewey. *The Later Works 1925–1953. Volume 14*, 1939–1941, s 224–230.
- Englund, Tomas (1984a): *Utgångspunkter för samhällsorienteringens didaktik*. Uppsala: Arbetsrapport 82 från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (1984b): *Argument för och grunddrag i en samhällsorientering som medborgarförberedande, politisk bildning*. Uppsala: Arbetsrapport 86 från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (1990): På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, 17(1), 19–35.
- Englund, Tomas red. (1994): *Skola för demokrati. Bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan – Lgr 80: En kommenterad dokumentation av tio texter*. Pedagogisk forskning i Uppsala 115, s 97–123.
- Englund, Tomas, red. (1996): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (1997): Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens, red. *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s 120–145. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2000): Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305–313.
- Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann, red. (2008): *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1995): Tre normativa demokratimodeller: Om begreppet deliberativ praktik. I *Diskurs, rätt och demokrati*, s 75–92. Göteborg: Daidalos
- Lindmark, Torbjörn (2013): *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Umeå universitet.
- Marton, Ference; Dahlgren, Lars Owe; Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1977): *Inläring och omvärldsuppfattning: En bok*

- om den studerande människan. Stockholm: AWE Gebers
- Marton, Ference, red. (1986): *Fackdidaktik* vol. 1–3. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80 *Läroplan för grundskolan*.
- Lgr 11 *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Løvlie, Lars (2007): Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati* 16(3), 9–24.
- Morén, Göran & Irisdotter Aldenmyr, Sara (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.
- Morén, Göran (2017): *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskola: En potential för undervisningen*. Karlstad: Karlstad University Studies 2017:17.
- Mouffe, Chantal (1999): Deliberative democracy or agonistic pluralism. *Social Research* 66(3), 745–758.
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, Martha (1986/2001): *The Fragility of Goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Passmore, John (1967): On teaching to be critical. I Richard Peters, red. *The Concept of Education*, s 192-211. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, Richard, red. (1967): *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Prop. 1984/85: *Lärarytelse för grundskolan*.
- Putnam, Hilary (1992): A reconsideration of Deweyan democracy. I Putnam, Hilary *Renewing Philosophy*, s 180–200. Cambridge: Harvard University Press.
- Rorty, Richard, red. (1967): *The Linguistic Turn*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rorty, Richard (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Rorty, Richard (1982): *Consequences of Pragmatism*. Minnesota: University of Minnesota Press
- Rorty, Richard (1989): Introduction to John Dewey: *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. I *John Dewey. The Later Works 1925–1953. Volume 8 1933* s ix–xviii.
- Sandin, Lars (2015): *Det beslöjade rummet: Ideologiska samhällsbilder i grundskolans samhällskunskap*. Härnösand: Mittuniversitetet.
- Scheffler, Israel (1973): Reason and teaching. I Richard Peters red. *The Concept of Education* s 124-130. London: Routledge & Kegan Paul.
- Siegel, Harvey (1988): *Educating Reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.

- Solbrekke, Tone Dyrdal; Englund, Tomas; Karseth, Berit & Beck, Eevi E. (2016): Educating for professional responsibility: From critical thinking to deliberative communication, or why critical thinking is not enough. I Franziska Trede & Celina McEwen, red.: *Educating the Deliberate Professional. Preparing for Future Practices*, s 29–44. New York: Springer.
- SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige*.
- SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav*.
- Torney-Purta, Judith et al. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International association for the evaluation of educational achievement.
- Tväråna, Malin (2019): *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Unemar Öst, Ingrid (2009): *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. Örebro: Örebro Studies in Education 27.
- Westheimer, Joel & Kahne, Joseph (2004): What kind of citizen? The politics of education for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Wicke, Kurt (2019): *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Science 430.

Tomas Englund är seniorprofessor i pedagogik vid institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet. E-post: tomas.englund@oru.se