Kritiskt tänkande i klassrummet

En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt
tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning

Simon Hjort

Linköpings universitet

Linköpings universitet
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköping 2014

Linköping Studies in Pedagogic Practices No 23
Licentiatavhandling

Pedagogiskt arbete (Pedagogic Practices) är ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som Pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser.

www.ibl.liu.se/forskarutbildning/forskarmiljon-pedagogiskt-arbete-i-linkoping/presentation

Distribueras av:
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Simon Hjort
Kritiskt tänkande i klassrummet
En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning

Upplaga 1:1
ISBN 978-91-7519-166-9
ISSN 1653-0101

© Simon Hjort
Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2014
Tryckeri: LiU-Tryck, Linköpings universitet

Till Lina

Förord

Denna licentiatavhandling handlar om undervisning och kritiskt tänkande. Den förenar intressen som legat mig varmt om hjärtat under många års tid. Redan som student i Lund läste jag fascinerat min första bok om kritiskt tänkande, utan en aning om att jag en dag själv skulle skriva om detta ämne. Sedan dess har jag i min roll som gymnasie-lärare många gånger stått inför utmaningen att i undervisningen stimulera elever till kritisk reflektion. Ett mer angeläget, spännande och passande ämnesområde att beforska hade varit svårt för mig att finna.

Avhandlingen är ett resultat av en gemensam satsning mellan Linköpings kommun och Linköpings universitet på kommunlicentiatier. Under de senaste fyra åren har jag fått möjlighet att förena forskning på halvtid med undervisning i skolan. Jag är mycket tacksam mot en rad personer som på olika vis bidragit till att denna avhandling nu är färdigskriven.

Ett första särskilt tack vill jag rikta till min handledare professor Glenn Hultman som redan från första stund visat stor tillit samtidigt som han stöttat med kunskap och engagemang. Tack för alla våra intressanta samtal och för att du öppnat mina ögon för ”det som sker i det som synes ske”. Min biträdande handledare Monica Sandlund ska också ha ett mycket stort tack för sin klokskap och den värdefulla återkoppling som jag fått under hela processens gång.

Under de här åren har jag haft förmånen att få vara en del av forskarskolan Pedagogiskt arbete. Jag vill tacka professor Bengt-Göran Martinsson samt de andra doktorander som ingått i denna gemenskap för deras synpunkter på mitt arbete, från de första stapplande stegen till färdig avhandling. Ett särskilt tack vill jag rikta till Sofia Boo som varit min rumskamrat och närmaste följeslagare på den här resan.

Seminarier har haft en viktig funktion under arbetet med avhandlingen. Jag vill i detta sammanhang tacka Håkan Löfgren som var granskare på mitt slutseminarium. De insiktsfulla synpunkter som framlades i samband med detta tillfälle bidrog till att utveckla och förfina slutprodukten.

Det finns också personer utanför universitetsmiljön som varit betydelsefulla för mig under de här åren. Jag vill tacka Elisabeth Stärner, verksam som utvecklingsstrateg inom Linköpings kommun, för det intresse hon visat för mitt arbete. På Folkungaskolan där jag arbetat som lärare dessa år spelade stödet från dåvarande enhetschef Ulf Lindberg en viktig roll för möjligheten att på ett fruktbart vis förena undervisning och forskarstudier.

De båda lärarna och eleverna som deltar i studien ska ha ett speciellt tack. Medverkan har ställt krav på lärarna i termer av tid, ansträngning och öppenhet. Er generositet och ert engagemang möjliggjorde denna avhandling.

Slutligen vill jag tacka min familj. Boken tillägnas min hustru Lina Hjort. Du har tagit hand om Emil och Astrid när jag alltför ofta isolerat mig på kammaren för att skriva, du har läst mina texter och vi har tillsammans diskuterat mitt arbete. Tack för ditt stöd, din kärlek och din visdom.

Linköping, november 2014

Simon Hjort

Innehåll

1. INLEDNING.....	9
UTGÅNGSPUNKTER	10
SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR.....	12
DISPOSITION.....	13
2. DIDAKTIK OCH KRITISKT TÄNKANDE	14
INTRODUKTION TILL KRITISKT TÄNKANDE	14
FÄRDIGHETER I KRITISKT TÄNKANDE	15
KUNSKAP OCH ATTITYD	17
DEN ANDRA VÅGEN.....	19
UNDERVISNINGSSTRATEGIER	21
KLASSRUMSDISKUSSION	23
STÖDSTRUKTURER	24
ANGRÄNSANDE SVENSK FORSKNING	26
DEN DIDAKTISKA TRIANGELN	28
LÄRARES DIDAKTISKA VAL	31
SAMMANFATTNING	32
3. METOD.....	34
EN ETNOGRAFISKT INSPIRERAD STUDIE.....	34
LÄRARE, GRUPPER OCH ÄMNEN.....	35
DATAPRODUKTION	38
FORSKNINGSETIK	41
ANALYSPROCESSEN	42
REFLEXIVITET OCH FORSKARROLL	44
4. DIDAKTISKA VAL.....	47
ARGUMENTATION OCH TOLKNING.....	47
PERSPEKTIV OCH PROBLEMATISERING.....	54
VAD LÄRARNAS ANSER ATT ELEVERNA SKA KUNNA	62

5. MANIFESTERAT KRITISKT TÄNKANDE	66
KRITISK KLASSRUMSDISKUSSION	66
SAMSPEL OCH ENGAGEMANG	74
BALANS MELLAN SJÄLVSTÄNDIGHET OCH STYRNING	80
6. UTMANINGAR	85
DELAKTIGHET OCH GRUPPDYNAMIK	85
AVVÄGNING AV STÖD	91
DIDAKTISK KOMPLEXITET	98
7. DISKUSSION	103
KRITISKT TÄNKANDE I KLASSRUMMET	103
PRAKTISKT-DIDAKTISKA REFLEKTIONER.....	113
VIDARE FORSKNING	116
REFERENSER.....	118
BILAGA	126

KAPITEL 1

Inledning

Ett centralt mål för undervisningen i svensk skola är att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sitt kritiska tänkande – från grundskolan upp till gymnasiet. Nödvändigheten av att eleven kan granska och självständigt förhålla sig till både ämnesinnehåll och annan information betonas genomgående i skolans styrdokument. I läroplanen för gymnasieskolan kan exempelvis följande läsas om skolans uppdrag: ”Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.” (Skolverket, 2011a, s. 7).

I läroplanen knyts behovet av kritiskt tänkande till ett allt snabbare informationsflöde i världen och till att eleverna ska närma sig ett vetenskapligt sätt att tänka på. I vår digitaliserade tid kan kritiskt tänkande betraktas som avgörande för att vi ska kunna förhålla oss till, på ett meningsfullt vis använda oss av och utveckla kunskap utifrån all den information som finns tillgänglig (Säljö et al, 2011). Kritiskt tänkande brukar betecknas som en central högskoleförberedande kompetens – men också som något som är betydelsefullt ur ett större perspektiv för den enskildes personliga utveckling. Inom rekryteringsbranschen erbjuds idag tester av kritiskt tänkande som till exempel kan användas vid anställningsförfaranden. Vid sidan av att vara betydelsefullt för personlig utveckling, utbildning och arbetsliv brukar kritiskt tänkande dessutom knytas till försvarandet och fördjupandet av demokratin (Brookfield, 2012). Det går således att konstatera att kritiskt tänkande överlag – åtminstone på en diskursiv nivå – brukar betraktas som något värdefullt och eftersträvänsvärt.

Mot bakgrund av den konsensus som tycks finnas kring betydelsen av kritiskt tänkande är det måhända förvånande att den svenska forskningen inom fältet är tämligen begränsad (Larsson, 2013). Hur kritiskt tänkande kan förstås i det konkreta undervisningssammanhanget, på klassrumsnivån ur ett didaktiskt perspektiv, är något som sällan belysts

med empiriska studier.¹ Föreliggande studie är tänkt att ge ett bidrag i detta avseende. Den handlar om undervisning och kritiskt tänkande i praktiken, med fokus på vad som sker i undervisning på gymnasiet. Studien är kvalitativ till sin karaktär. Två lärare och deras respektive undervisningsgrupper – en som studerar samhällskunskap och en som studerar filosofi – har följts under en serie lektioner utspridda över ett par månaders tid. Eleverna läser ämnen där kritisk förmåga kan sägas spela en central roll. I grunden finns det i studien ett didaktiskt intresse för vad som sker i undervisningen och hur detta kan förstås.

Utgångspunkter

En central utgångspunkt för den här studien är förhållningssättet till begreppet kritiskt tänkande. Begreppet är svårdefinierat och kan förstås på olika vis samt ges snävare eller vidare innebörder (Brodin, 2007). Forskningsfältet rymmer en mängd olika definitioner, men de flesta av dessa delar synsättet att någon form av rationell granskning står i centrum för det kritiska tänkandet. En minsta gemensam nämnare kan därmed sägas vara att kritiskt tänkande äger rum då vi granskar idéer, antaganden eller tillvägagångssätt, det må vara våra egna eller andras. Kritiskt tänkande handlar då om att ifrågasätta, undersöka och fundera över om skälen för att anse eller göra något är tillräckligt övertygande. Hur kritiskt tänkande kan förstås behandlas utförligt i kapitel två.

Ansatsen i denna studie är explorativ och intresset är inriktat mot att utforska kritiskt tänkande i relation till ett konkret undervisningssammanhang. Detta innebär att jag intresserat mig för vad lärarna vill uppnå med sin undervisning när det kommer till kritiskt tänkande, hur de väljer att göra i förhållande till detta, vad som händer i mötet med eleverna samt om och på vilka vis eleverna ger uttryck för ett kritiskt tänkande i klassrummet. Vad som studeras är med andra ord en process som äger rum där lärarna på olika vis har för avsikt att utveckla och påverka elevernas tänkande. Det är en process med gråskalor, där försök, avvägningar och utmaningar som uppkommer blir betydelsefulla.

Det har redan nämnts att studien har ett didaktiskt fokus. Vad detta betyder ska nu klarläggas mer ingående. Begreppet didaktik förknippas vanligen med undervisning och lärande. I centrum för didaktiken står

---

¹ För vidare diskussion se ”Angränsande svensk forskning” i kapitel två, s. 26.

då dess så kallade grundfrågor som rör vad, hur och varför saker ska läras (Selander, 2010). Formulerade på detta sätt tenderar frågorna att få en normativ inriktning med fokus på exempelvis vad lärare bör eller inte bör undervisa om. Men det går också att tala om andra former av didaktik. Bengtsson (1997) gör exempelvis en distinktion mellan normativ didaktik, deskriptiv didaktik samt metadidaktik. Den normativa didaktiken kan något förenklat sägas hantera bör-frågan utifrån olika perspektiv, medan den deskriptiva är inriktad mot empiriska studier av undervisning. Metadidaktiken är filosofiskt inriktad och undersöker grunderna för de andra två formerna av didaktik.

Den här studien faller inom ramarna för den deskriptiva didaktiken och är på olika vis inspirerad av en etnografisk forskningstradition (Jackson 1990; Smith & Geoffrey 1968; Wolcott 2003).² Detta visar sig inte minst i metoden som består i deltagande observation. Lektioner har observerats och intervjuer har genomförts med lärarna i anslutning till dessa. Kännetecknande för etnografien är dock mer än en metod, där intresset för kultur kan sägas stå i centrum. Enligt Wolcott (2008) kan etnografi förstås som en fältorienterad aktivitet med kulturell tolkning som sitt centrala syfte. Det underliggande syftet blir då att beskriva vad människor gör, men också meningen de tillskriver vad de gör. Kultur blir ett sätt att "göra" saker på. Etnografen konstruerar en förståelse utifrån vad som observeras, intervjuer och annan tillgänglig information. Därmed blir kultur ytterst något etnografen tillskriver människor i den sociala verklighet som studeras.

Inspirationen från den etnografiska traditionen innebär att jag intresserat mig för hur det kritiska tänkandet görs eller skapas i undervisningen av elever och lärare. I linje med vad Hultman föreslår i artikeln *Antropologisk didaktik* (2011) tas utgångspunkt i skolan och den verklighet som lärarna befinner sig i. Det betyder att de didaktiska hur-, vad- och varför-dimensionerna är betydelsefulla i sammanhanget, men de förstås i något annorlunda termer än de klassiskt normativa. Hur-dimensionen handlar då om vad som faktiskt sker i undervisningen, här blir det exempelvis relevant att fundera över undervisningssätt och hur elever och lärare agerar. Utifrån vad-dimensionen aktualiseras vad lärarna vill att eleverna ska kunna när det kommer till

---

² Vad som avses med detta belyses utförligare under rubriken "En etnografiskt inspirerad studie" i kapitel tre, s. 34.

kritiskt tänkande och vad eleverna gör i förhållande till detta. Varför-dimensionen handlar om motiven till och förklaringar som ges till det som sker i undervisningen. Avsikten är således att ta vara på de didaktiska dimensionerna men närma sig dem utifrån vad som händer i undervisningspraktiken.

Ett genomgående drag i studien kan sägas vara ett intresse för de frågor och utmaningar som lärarna ser sig ställda inför i sitt arbete. En utgångspunkt har här varit mitt perspektiv på vad forskningsområdet pedagogiskt arbete kan bidra med i ett större sammanhang. Jag ser på denna punkt ett behov av praktikinära forskning, som är relevant för lärares konkreta klassrumsarbete, men som samtidigt är principiellt intressant (jfr Hultman & Martinsson, 2005). En betydelsefull inspirationskälla i detta sammanhang har varit Ingrid Carlgrens (2010) argumentation för behovet av en ”klinisk” utbildningsvetenskaplig forskning som behandlar de frågor som lärare ställs inför i sin undervisning.

Sammantaget innebär dessa utgångspunkter således att jag inriktat mig mot att utforska kritiskt tänkande utifrån ett didaktiskt perspektiv med fokus mot de frågor och utmaningar lärarna ställs inför.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att beskriva och analysera undervisning i samhällskunskap och filosofi i gymnasiet med fokus på kritiskt tänkande. Avsikten är att undersöka vad lärarna vill uppnå med sin undervisning när det kommer till kritiskt tänkande, hur eleverna ger uttryck för ett kritiskt tänkande i klassrummet samt utmaningar som uppkommer för lärarna i detta sammanhang. För att uppnå syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vad anser lärarna att eleverna ska kunna när det kommer till kritiskt tänkande och vilka didaktiska val görs i relation till detta?
2. På vilka vis manifesteras kritiskt tänkande i klassrummet och hur kan detta förstås?
3. Vilka utmaningar och avvägningar uppkommer för lärarna?

Disposition

Avhandlingen består av sju kapitel. I detta inledande kapitel har avsikten varit att belysa betydelsefulla utgångspunkter samt presentera studiens syfte och forskningsfrågor. I kapitel två behandlas för studien relevant tidigare forskning om kritiskt tänkande. Centrala begrepp med betydelse för studien diskuteras också. Det tredje kapitlet är ett metodkapitel. Här berörs bland annat studiens etnografiska inriktning, urval av lärare samt ämnen, dataproduktionen och det empiriska materialet. Utrymme ges även åt att diskutera forskarrollen, bland annat mot bakgrund av att jag själv är gymnasielärare i de ämnen som fokuseras.

I de tre följande kapitlen presenteras studiens resultat. I kapitel fyra behandlas vad lärarna anser att eleverna behöver kunna för att utveckla sitt kritiska tänkande. De didaktiska val som görs i relation till detta belyses. I kapitel fem fokuseras på vilka vis kritiskt tänkande manifesteras i de båda klassrummen och hur detta kan förstås. I kapitel sex behandlas utmaningar och avvägningar som uppkommer för lärarna, givet de ambitioner de har med att utveckla elevernas kritiska tänkande i undervisningen. I det avslutande sjunde kapitlet förs en diskussion där resultatet sammanfattas och relateras till tidigare forskning. Praktisk-didaktiska reflektioner görs sedan med utgångspunkt i denna diskussion.

KAPITEL 2

Didaktik och kritiskt tänkande

Kapitlet behandlar för studien relevant tidigare forskning om kritiskt tänkande. Centrala begrepp med betydelse för studien belyses även. Inledningsvis ges en bild av hur kritiskt tänkande har betraktats inom fältet. Blicken riktas sedan mot forskning specifikt relaterad till undervisning och kritiskt tänkande. Svensk forskning som kan sägas angränsa till studien behandlas därefter. För studien centrala begrepp relaterade till didaktik belyses i de två följande avsnitten. Avslutningsvis görs en kort sammanfattning.

Introduktion till kritiskt tänkande

The critical mind is, in essence, an evaluative mind.³

Redan inledningsvis nämndes att kritiskt tänkande brukar användas för att beteckna ett ”granskande” tänkande. Detta känns igen ifrån dagligt tal och exempelvis litteraturkritik associeras just med granskning eller utvärdering av litteratur. Begreppet ”kritisk” kan ibland få en negativ klang och associeras till någon som ensidigt ifrågasätter eller letar efter brister. Kritisk bör dock ej tolkas som ”negativ” i sammanhanget. En granskning kan beröra såväl förtjänster som brister och begreppet är således neutralt i denna mening (Hultén et al, 2007, s. 15-16; jfr Halpern, 2003, s. 7).

Enligt det gängse synsättet bör en kritisk granskning baseras på ställningstaganden som bygger på underbyggda skäl, där den som granskar strävar efter att ta reda på vad som är sant eller åtminstone rimligt (Willner, 1986). Hot mot en rimlig granskning blir då sådant som överdriven dogmatism, relativism eller godtrogenhet medan

---

³ Barnett, 1997, s. 16.

förutsättningarna handlar om sådant som öppenhet kombinerad med en sund skepticism.

Det bör noteras att det finns skilda sätt att dra gränserna mellan olika former av tänkande. Matthew Lipman gör exempelvis i sin bok *Thinking in Education* (2003) en uppdelning mellan kritiskt tänkande, kreativt tänkande och omsorgstänkande (ett slags etiskt tänkande). Debra McGregor (2007) gör i sitt översiktsverk en distinktion mellan att utveckla kritiskt tänkande, kreativt tänkande, problemlösande förmåga och metakognition. Detta är skilda typer av tänkande som vanligen betraktas som besläktade på olika vis. Kritiskt tänkande och kreativt tänkande anses exempelvis ligga nära varandra och beskrivs ibland som fram- och baksidan på samma mynt (för diskussion se Glassner & Schwarz 2007). Kritiskt tänkande kan också ses som nära relaterat till metakognition eftersom det innefattar att reflektera över de egna tankeprocesserna (Kuhn och Dean, 2004). Det är således möjligt att dra gränserna mellan och göra indelningar av olika typer av tänkande på skilda vis.

Eva Brodin gör i sin avhandling *Critical Thinking in Scholarship. Meanings, Conditions and Development* (2007) en analys av kritiskt tänkande som är fenomenologiskt inriktad. Hon visar på hur olika synsätt på kritiskt tänkande sett ut historiskt, från antiken till idag, utifrån i första hand filosofers centrala verk. Enligt Brodin är det först med John Deweys tidiga verk *How we think* (1910/2007) som begreppet ”kritiskt tänkande” börjar användas explicit. Den uttryckliga viljan att via ett offentligt skolsystem utveckla förmågan till kritiskt tänkande är också i stor utsträckning ett 1900-tals fenomen (Willner, 1986, s. 16-21). Willner skriver att detta uppträder markant först under 1940-talet i Sverige, i skolutredningar och följande läroplaner. Det kritiska tänkandets betydelse för demokratin och att medborgarna ska kunna genomskåda propaganda är bärande argument. Willner skriver också att betonandet av kritiskt tänkande framstår som en reaktion mot idéer om dåtidens skolväsende, som ansågs präglas av auktoritetstro, mekanisk inläring, likformighet och konkurrens.

Färdigheter i kritiskt tänkande

Forskningsfältet rymmer idag en mängd olika definitioner av kritiskt tänkande, men de flesta av dessa delar gemensamma element. En

återkommande definition som ofta refereras är exempelvis följande: "Critical thinking is reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do." (Ennis 1987, s. 10). I definitionen ligger det granskande elementet tydligt inbyggt. Just betoningen av rationell målmedveten reflektion löper som en röd tråd igenom stora delar av fältet, även om detta ideal har problematiserats på olika sätt (jfr Thayer-Bacon, 2000).

Eftersom mer allmänt hållna definitioner av den här typen inte alltid är tillräckliga tenderar de sedan att åtföljas av en rad specifika färdigheter; att kunna analysera, dra slutsatser, bedöma trovärdighet, reflektera, utvärdera, ställa relevanta frågor och så vidare. Krittiskt tänkande kan alltså användas som ett paraplybegrepp för en rad olika färdigheter eller förmågor, så kallade "critical thinking skills" som de benämns i den anglosaxiska litteraturen. Ett angränsande begrepp som ibland används är "higher order thinking skills", som på liknande vis avser att fånga vad som kan betecknas som komplexa kognitiva förmågor (Hedin, 2006, s. 155-156). Det kan också vara värt att notera att det existerar ett stort antal handböcker som på olika sätt syftar till att utveckla färdigheter i krittiskt tänkande hos den enskilde (se exempelvis Hughes & Lavery, 2008; Browne & Keeley, 2012).

Den empiriska forskningen inom fältet är till stor del inriktad mot att studera färdigheter i krittiskt tänkande kvantitativt med hjälp av flervalstester på individnivå (jfr Larsson, 2013, s. 52-53). Ett exempel på ett sådant test är *Bedömning för krittiskt tänkande* (Watson & Glaser, 2005) som består av fem olika deltest: härledning, identifiera antaganden, deduktion, tolkning samt värdering av argument. I testet fokuseras logiskt eller analytiskt tänkande, vilket alltså betraktas som krittiskt tänkande.

I en forskningsöversikt ger Behar-Horenstein och Niu (2011) en inblick i resultaten från fyrtiotvå empiriska studier där avsikten varit att studera hur undervisningsstrategier påverkar färdigheter i krittiskt tänkande (inom högre utbildning). De finner bland annat att förbättringar i studenternas kapacitet är troligare när det sker en explicit, snarare än implicit, undervisning av färdigheterna. Samtidigt uppmanas läsaren att förhålla sig krittisk till resultaten av de empiriska studierna eftersom de i övrigt uppvisar en ganska heterogen resultatbild, vilket bland annat förklaras mot bakgrund av svagheter i studiernas design. Författarna efterfrågar kvalitativa mått som

komplement till de standardiserade testerna på grund av deras begränsningar, som att de exempelvis inte förmår fånga förändringar i kritiskt tänkande inom en specifik kontext eller disciplin. Det finns studier som visat att effekterna på kritiskt tänkande blir starkare när ämnesspecifika, snarare än generella frågor fokuseras (Renaud & Murray, 2008).

Tester som dessa har problematiserats på olika vis. Det handlar bland annat om att de inte mäter en individs bakomliggande skäl för att välja ett visst alternativ eller en individs färdighet i att tänka kritiskt under spontana förutsättningar (Ku, 2009). Öppna frågor säger troligen mer om förmågan att resonera, men har nackdelar när det kommer till effektivitet och likvärdighet (för diskussion se Ennis, 1993). Vad som kan sägas är att forskning visat att det är möjligt att påverka individens färdigheter i kritiskt tänkande mätt med tester som dessa (Halpern, 2001).

Det finns även en mer fundamental kritik mot hela synsättet på färdigheter som presenterats i detta avsnitt. Peters (2009) menar att inriktningen återspeglar ett instrumentellt och reduktionistiskt synsätt på tänkande. Tänkandet blir ett medel för ett ändamål, där en serie av tekniker är tänkta att föra oss från en ruta till en annan. Detta synsätt på tänkande hämtar sin näring ur kognitiv psykologi och neoklassisk ekonomi, enligt författaren. I realiteten är tänkande ett långt mer mångfacetterat och komplext fenomen som inte kan reduceras till en uppsättning färdigheter.

Kunskap och attityd

Vid sidan av olika färdigheter finns det en uppsättning kunskaper som på olika vis har knutits till praktiserandet av kritiskt tänkande. I Blooms reviderande taxonomi (Anderson et al, 2001) görs exempelvis en åtskillnad mellan en kognitiv processdimension (att minnas, förstå, tillämpa, analysera, utvärdera och skapa) och en kunskapsdimension (fakta-, begrepps-, procedur- och metakognitiv kunskap). Författarna ser kritiskt tänkande som något som tenderar att överskrida gränserna i taxonomin och som inte på ett enkelt sätt passar in (2001, s. 311-312). Resonemanget går ut på att tänka kritiskt kring en fråga troligen kräver flera olika färdigheter men även former av kunskap. Det är med andra ord inte helt enkelt att klassificera kritiskt tänkande, även om det tycks

råda stor enighet kring att det kräver såväl kunskap som olika färdigheter.

En tvistefråga inom fältet har handlat om färdigheter i kritiskt tänkande är generiska, det vill säga allmänna, eller ämnesspecifika. Det har debatterats en hel del, inte minst för att det tros ha betydelse för hur kritiskt tänkande ska läras ut (se exempelvis McPeck, 1990; Ennis, 1989). Frågor som diskuterats har berört vilken betydelse ämneskunskaper har, om en person som är en god kritisk tänkare inom ett fält kommer att vara det inom ett annat och om det går att "överföra" färdigheterna mellan olika ämnen eller inte. Ett framväxande konsensus inom fältet tycks ha blivit att båda sidor haft rätt på sitt sätt. I en artikel där frågan berörs uttrycks det på följande vis: "most researchers commonly accept the notion that some general critical-thinking skills, which are widely applicable in various contexts, exists, and that familiarity with knowledge base also plays an important role in thinking." (Angeli & Valanides, 2009, s. 323).

Såväl färdigheter som kunskaper kan således betraktas som betydelsefulla för utövandet av kritiskt tänkande. Till detta kan även en tredje dimension läggas som är den attitydmässiga. Det räcker ur detta perspektiv inte med att kunna utöva färdigheter utan individen behöver även vara disponerad att också använda sig av dessa i det verkliga livet (Thayer-Bacon, 2000, s. 56-64). För att ge några konkreta exempel kan Halpern (2003, s. 15-18) lyftas fram som listar sex attityder vilka hon menar är betydelsefulla för kritiska tänkare. Till dessa hör en vilja att planera, att ha ett flexibelt och öppet sinne, uthållighet, en vilja att rätta sig själv, erkänna misstag och ändra uppfattning när bevisen förändras, att vara medveten om sina egna tankar och att vara disponerad att söka konsensus.

Mathews och Lowe (2011) identifierar utifrån tidigare studier klassrumsmiljöer och praktiker som främjar den attitydmässiga dimensionen av kritiskt tänkande. Följande skrivs sammanfattningsvis om den roll eleverna antar i dessa miljöer (2011, s. 70):

In these classrooms, students assume their roles as individuals who are sceptical of claims, search for confirming and disconfirming evidence, are patient with complex problems and decision-making situations, and do not automatically accept the simplest and most expedient path.

Ett känslomässigt tryggt klassrumsklimat, där studenterna involveras i beslutsfattandet i undervisningen och ges utmanande uppgifter, lyfts bland annat fram som betydelsefullt i sammanhanget.

Den andra vågen

Så här långt har framförallt den dominerande forskningen inom fältet fokuserats som sammantaget kan sägas betrakta kritiskt tänkande som en fråga om färdighet, kunskap och attityd hos den enskilda individen. De flesta teoretikerna inom fältet betonar åtminstone en eller ett par av dessa aspekter enligt Mason (2009). Detta förhållningssätt till kritiskt tänkande har dock utmanats och vidareutvecklats på olika vis. Brodin lyfter (2007, s. 124-129), med hänvisning till Walters (1994), fram en förskjutning i fältet mellan första vågens forskare, med ett absolut synsätt där rationell förmåga och generella principer betonas, till andra vågens forskare med ett mer relativt synsätt. De senare menar att kritiskt tänkande är kontextberoende samt mer än en rationell förmåga och betonar därför även känslornas betydelse. Kritiskt tänkande tenderar även att förstås som en social praktik där människors kollektiva interaktion betonas. Värt att notera är dock att den teoretiska förskjutningen Brodin pekar på inte tycks ha resulterat i något dramatiskt skifte när det kommer till hur kritiskt tänkande studeras i praktiken, vilket framgår av redogörelsen ovan. Tre alternativa perspektiv på kritiskt tänkande kommer nu att beskrivas som kan sägas falla inom ramarna för den ”andra vågen”.

I sin bok *Transforming Critical Thinking* (2000) argumenterar Barbara Thayer-Bacon för en omvandling av kritiskt tänkande i konstruktiv riktning. Hon kritiserar idén om den isolerade rationelle (traditionellt manlige) tänkaren och ställer mot denna en bild som går ut på att tänkande är en social och relationell företeelse. Kritiskt tänkande kan ur detta, feministiska och konstruktivistiska perspektiv, förstås som något som görs tillsammans med andra. Genom att delta i en praktik tillägnar deltagarna sig vissa tankesätt och redskap. Thayer-Bacon har en bakgrund som lärare och berör även kritiskt tänkande ur ett klassrumsnära perspektiv. Hon betonar vid sidan av förnuft sådant som intuition, fantasi och känslor. Tänkandet blir därmed inget som kan separeras från kroppen och kontexten det sker i. Det finns även en

strävan i pluralistisk riktning, i meningen att många olika ”röster” ska ges utrymme.

Stephen Brookfield har ett praktisknära förhållningssätt till kritiskt tänkande baserat i hans erfarenheter av vuxenutbildning. Kritiskt tänkande är en fråga om att utforska alternativa idéer och handlar ytterst om individuell och samhällelig utveckling (Brookfield, 1987). Det blir därmed en fråga om att granska sina egna antaganden och då det visar sig önskvärt skapa alternativa sätt att tänka och agera på. Kritiskt tänkande är en process, inte ett resultat, det manifesterar sig på olika vis beroende på kontext och är såväl emotionellt som rationellt (1987, s. 5-7). I boken *Teaching for critical thinking* (2012) vidareutvecklar Brookfield sitt perspektiv på kritiskt tänkande som en social inlärningsprocess, som syftar till handling. Han betonar att lära studenter identifiera och undersöka antaganden, se saker ur olika perspektiv och sedan agera informerat. Brookfield tar fasta på sina studenters egna upplevelser av hur de lär sig att tänka kritiskt. Det som återkommande betonas som betydelsefullt är smågruppsaktiviteter där de lyfter fram relevansen av att få lyssna till kamraters idéer och synsätt, vilket Brookfield förklarar på följande vis:

Discovering that critical thinking is a social learning process is hardly surprising if we consider how difficult it is to learn about our motives, assumptions and worldviews simply by deciding we will do some deep self-examination. Becoming aware of our assumptions is a puzzling and contradictory task. Very few of us can get very far doing this on our own. No matter how much we may think we have an accurate sense of ourselves, we are stymied by the fact that we're using our own interpretive filters to become aware of our own interpretive filters! (2012, s. 56)

Enligt detta synsätt är vi beroende av andra för att kunna spegla, få syn på och därmed granska våra antaganden. Studenterna själva framhåller hur kamrater fått dem att fundera över sina idéer samt utveckla andra förhållningssätt. Brookfield betonar också lärarens roll i denna process men menar att det ofta kan vara mer betydelsefullt att få höra saker från en kamrat. Maktrelationen mellan lärare och elev är ofta en annan och att behöva svara på frågor ställda av läraren kan uppfattas som svårare än om de kommer ifrån någon i samma situation (2012, s. 58). På så vis kan elever sägas ha en annan ”ingång” till varandra än vad läraren har. Brookfield betonar också att läraren kan modellera kritiskt

tänkande, exempelvis genom att öppet granska sina egna antaganden och undervisningen som sådan, och på det viset fungera som förebild för eleverna (2012; 1987, s. 85-88).

Gert ten Dam och Monique Volman argumenterar i artikeln *Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies* (2004) för att förstå kritiskt tänkande ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Att lära sig att tänka kritiskt blir då en fråga om att med växande kompetens kunna delta i diskurser och gemensamma praktiker där detta sker. Lärandet ses därmed som en socialt och kulturellt situerad process. En central aspekt av kritiskt tänkande består enligt författarna i att ifrågasätta maktförhållanden och hur dessa legitimerar kunskap i samhället. Att bli medlem i en gemenskap där kritiskt tänkande praktiseras handlar om mer än färdigheter och blir även en fråga om identitet. För undervisningen innebär detta att det blir avgörande med deltagande, att eleverna aktivt stimuleras till att delta i praktiker vars mål är att utveckla och förbättra samhället samt diskuterar vad en sådan förbättring skulle kunna handla om (ibid., s. 373). Här blir det, enligt författarna, väsentligt att eleverna lär sig att relatera frågor till sina egna normer och värderingar och att de vågar uttala sina åsikter. Läraren kan fungera som en förebild och deltagare, kan lyfta fram olika perspektiv i gemenskapen och se till att dessa konfronteras med varandra.

Undervisningsstrategier

Utifrån den här studiens syfte är det särskilt intressant att ge en bild av hur tidigare forskning behandlat kritiskt tänkande kopplat till undervisning. En central fråga har varit hur färdigheter i kritiskt tänkande kan läras ut på ett effektivt vis och vilka tillvägagångssätt som kan användas. Det går i sammanhanget att urskilja tre huvudsakliga strategier för detta: den generella samt infusions- och immersionsstrategierna (Angeli & Valanides, 2009: jfr Ennis, 1989).

Den generella strategin går ut på att explicit lära ut färdigheter för sig, separat från ett specifikt ämnesinnehåll. Det kan då exempelvis handla om att lära elever känna igen ett argument, förstå dess uppbyggnad, kunna bedöma dess relevans och rimlighet, om slutsatsen är accepterbar och så vidare. Den generella strategin talar bland annat för separata kurser eller kursmoment som handlar enbart om kritiskt

tänkande. Tanken är sedan att färdigheterna ska kunna överföras till andra ämnen och situationer.

Infusionsstrategin går ut på att lära ut färdigheter i en kontext, det vill säga i ett ämnessammanhang. De undervisas då fortfarande explicit men det görs i förhållande till ett ämnesinnehåll. Tanken med denna strategi är bland annat att färdigheterna ska kunna tillämpas skickligare på ostrukturerade problem (som inte har ett entydigt svar) och att överföring av färdigheterna mellan olika ämnen ska underlättas. Utgångspunkten är således att den kontextuella kopplingen till innehållet ska göra att färdigheterna fördjupas och framstår som relevanta för eleven.

Den sista strategin, immersion, går ut på att det viktigaste sättet att lära sig tänka kritiskt inte handlar om färdigheter utan om idéer. Därför lärs inte färdigheterna ut explicit, det görs istället implicit, genom att eleverna involveras i dialog där de uppmanas att granska olika idéer och synsätt (Angeli & Valanides, 2009).

En central fråga har därmed blivit vilka skillnaderna blir när det kommer till explicit i förhållande till implicit undervisning av färdigheter. Interventionsstudier visar att det är möjligt att uppnå betydande förbättringar genom explicit infusion av färdigheter i undervisningen (se exempelvis Burke & Williams, 2008; Sanz de Acedo Lizarraga et al 2009). Marin & Halpern (2011) skriver att det existerar forskning som kan sägas stödja både mer och mindre explicit undervisning, men att lite är känt när det kommer till hur effektiva de är i förhållande till varandra. I sin egen komparativa studie finner de att explicit undervisning ger väsentligen större effekter än implicit.

I Beyers (2008) forskningsöversikt som behandlar färdigheter kopplade till tänkande och undervisning ges samma bild. Centrala färdigheter ska läras ut explicit, tillvägagångssätt illustreras, repeteras och läras ut stegvis. Betydelsen av upprepad metakognitiv reflektion betonas, det vill säga att elever får fundera över och verbalisera hur de tänker. Ovanstående ska helst ske i samband med att ämnesinnehåll tas upp, snarare än i innehållsfria kurser (det vill säga i linje med infusionsstrategin ovan).

Problemlösning brukar betraktas som en central aspekt av kritiskt tänkande. Schmidt et al (2011) diskuterar forskning om problembaserat lärande och pekar på flera aspekter som förefaller vara betydelsefulla: problemutformning, gruppsamarbete och handledarens agerande, för

att nämna några. Flera av de aspekter som betonas spelar troligen också en betydelsefull roll när det kommer till kritiskt tänkande. Till exempel skriver Angeli och Valanides (2009, s. 332) att de utifrån resultaten i sin studie tycks vara så att studenternas kritiska tänkande utvecklades mest i:

teaching environments where learning is mediated by someone who confronts students' beliefs and alternative conceptions, encourages students to reflect on their own thinking, creates cognitive dissonance or puzzlement, and challenges and guides students' thinking when they are actively involved in problem solving.

Betydelsen av engagerande problem, kvalitativa gruppdiskussioner, kunniga och skickliga handledare som kan stötta, utmana och vägleda är här gemensamma nämnare. Nyckelstrategier för att utveckla studenters färdigheter i kritiskt tänkande handlar om sådant som att låta dem göra distinktioner, ge utrymme för tvekan samt göra dem medvetna om att fenomen eller frågor kan betraktas ur många olika perspektiv (ibid.).

Klassrumsdiskussion

Betydelsen av dialog för att stimulera till reflektion är något som betonats under lång tid inom fältet. Selander lyfter exempelvis fram vikten av just detta i inledningen till sin sammanställning av olika program för reflektion och kritiskt tänkande (1991, s. 5). Thayer-Bacon skriver att de flesta teoretikerna inom fältet värdesätter ett ”dialogiskt förhållningssätt” till undervisning som hjälper eleverna att formulera och svara på frågor, analysera argument samt klargöra och utmana olika positioner (2000, s. 134).

I en svensk kontext har Ann Pihlgren (2008) i en avhandling studerat Sokratiska samtal i olika åldrar. Detta är samtal som följer en viss struktur och som bland annat syftar till att utveckla kritiskt tänkande. Målet är att få till en öppen och utforskande dialog. Av resultatet framgår att eleverna över tid utvecklade sitt tänkande och i de skickligare grupperna etablerades en kritisk undersökning. Väsentligt för detta var bland annat att strukturen följdes och att deltagarna gradvis lärde sig samarbeta och använda sig av varandra i utforskandet.

En annan relevant studie i sammanhaget är Johan Liljestrands avhandling *Klassrummet som diskussionsarena* (2002). Här analyseras planerade helklassdiskussioner i samhällskunskap och religionskunskap i gymnasiet. Det ska sägas att Liljestrands intresse inte är inriktat specifikt mot kritiskt tänkande som sådant. Men av hans analys framkommer att helklassdiskussionerna i vissa fall kan tolkas som ”problemlösande aktiviteter” där eleverna argumenterar för olika positioner, ifrågasättanden förekommer samt olika förslag till handlingsalternativ ges. Detta kan förstås i termer av att kritiskt tänkande manifesteras i diskussionerna. Lärarens frågor kan här fungera som ett stöd och i interaktionen kan eleverna på olika vis bemöta varandras utmaningar (2002, s. 188-194).

Diskussionens positiva betydelse för kritiskt tänkande betonas ofta, men den har även problematiserats. Att en grupp människor diskuterar behöver inte innebära att ett kritiskt tänkande manifesteras. Det kan i vissa fall snarare bli en fråga om motsatsen där likriktning och ”grupptänkande” tar över, avvikande perspektiv inte artikuleras eller att det hela blir en fråga om rent ”tyckande” där argument inte framförs (jfr Brookfield, 2012, s. 179-180). Murphy et. al (2009) visar i sin metaanalys, där effekterna av många olika studier sammanställs, att det finns stora skillnader mellan olika typer av program som syftar till att stimulera klassrumsdiskussioner. När det kommer till effekterna på kritiskt tänkande visar analysen att relativt få av de nio undersökta programmen hade en betydande påverkan.⁴ Författarna konstaterar att klassrumsdiskussioner kan vara betydelsefulla men att de inte garanterar att något väsentligt lärande sker, att tala med varandra är ett steg på vägen, inte ett mål i sig.

Stödstrukturer

Stödstrukturer (eng. scaffolding), det vill säga stöd som är tänkt att hjälpa den lärande att lösa uppgifter som annars skulle vara för svåra och som sedan succesivt ska fasas ut när alltmer självreglering uppnås, är något som givits uppmärksamhet inom fältet (jfr Schmidt et al, 2011, s. 797-798). Angeli och Valanides (2009) betonar exempelvis att studenter ges stöd som är anpassat efter deras behov och att de gradvis

---

⁴ De program som hade en sådan påverkan var Filosofi för barn, Collaborative Reasoning, Junior Great Books Shared Inquiry samt Questioning the Author.

får ta allt mer kontroll över sitt lärande. Att studenter lämnas utan sådant anpassat stöd för att på egen hand utforska problem menar de är ineffektivt. Det kan i sammanhanget vara värt att poängtera att stödstrukturer är något annat än vad som brukar betecknas som lotsning, där läraren gradvis leder eleven fram till rätt svar (Philgren, 2013, s. 54). Det handlar snarare just om att ge ett avvägt stöd där utmaningen blir hanterbar genom egen ansträngning.

Stödstrukturer brukar typiskt associeras med sociokulturell teori och Lev Vygotskij även om begreppet från början inte kommer ifrån honom (van de Pol et. al, 2010). Enligt Vygotskij äger lärande först rum på den sociala nivån (intermentalt) för att sedan äga rum på den individuella nivån (intramentalt), i varje fall när det gäller vad som benämns som högre psykologiska funktioner (1978, s. 52-57; jfr Daniels, 2001, s. 33). Det är på den sociala nivån, i samspelet mellan exempelvis lärare och elev, som stödstrukturer blir relevanta. Detta kan förstås mot bakgrund av Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen vilken karakteriseras av (1978, s. 86):

“the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”

Enligt detta synsätt har elever således tillgång till en möjlig utvecklingszon de inte kan nå på egen hand, men som de kan nå med hjälp av exempelvis lärare eller mer kunniga kamrater. Stödstrukturer kan enligt detta perspektiv se ut på olika sätt och blir en fråga om att anpassa till elevens kunskapsutveckling, uppgiften det gäller och hur eleven svarar i situationen. De förstås i termer av interpersonella dynamiska processer där deltagarna är medskapare till strukturerna. En intersubjektiv förståelse byggs upp genom ett aktivt deltagande från båda parter där eleven lär genom att ta del av vad andra mer kunniga personer vet (van de Pol et. al, 2010).

Även om stödstrukturer således typiskt brukar förknippas med sociokulturell teori, är betydelsen av stöd i denna mening relevant även ur andra perspektiv. Krischner et al (2006) argumenterar exempelvis ur ett kognitivt perspektiv för att undervisningsmetoder som inte ger ett tydligt stöd fungerar dåligt eftersom de inte tar hänsyn till människans ”kognitiva arkitektur”, det vill säga framförallt hur långtidsminnet och

arbetsminnet fungerar. Problemlösning kräver mycket av det senare, samtidigt är detta begränsat när det gäller att hantera ny information. Det är först när informationen är bekant som begränsningarna upphör. Metoder som ignorerar begränsningarna i arbetsminnet kommer inte att vara effektiva enligt detta synsätt (2006, s. 77). Genom metoder som direkt undervisning med explicita lärmål, tydlig guidning och modellering, samt succesivt alltmer självständig träning kan den kognitiva belastningen minskas, i synnerhet för noviser som saknar mentala scheman för att integrera den nya kunskapen med tidigare kunskaper. Detta perspektiv får dock kritik av andra forskare som menar sig ha visat att direkt undervisning ur ett mer långsiktigt perspektiv varken tycks vara ett tillräckligt eller nödvändigt villkor för lärande (Kuhn och Dean, 2007; jfr Kuhn 2007).

Saye och Brush (2002) undersökte betydelsen av stödstrukturer när det kommer till kritisk reflektion kring sociala frågor och historiska problem. I centrum för fallstudien står arbete med ostrukturerade problem som inte har entydiga svar, vilket är relevant i förhållande till den undervisning som fokuseras i den här studien. Författarna gör en central distinktion mellan hårda stödstrukturer, som är statiska och kan planeras i förväg, och mjuka stödstrukturer, som är dynamiska och situationsanpassade. De senare kräver en lärare som fortlöpande, i interaktion med eleven, ger avvägt stöd baserat på det specifika behov som uppkommer. Resultaten visar på begränsningar i de hårda stödstrukturerna (vilka ges via ett datorprogram eleverna arbetar med) och den centrala betydelsen av mjuka stödstrukturer för att utveckla kritiska resonemang betonas. Detta betyder inte att hårda stödstrukturer är oväsentliga, men ostrukturerade problem inbjuder till många olika former av infallsvinklar och resonemangsmöjligheter vilket gör att det blir svårt att planera på förhand. Samtidigt ställer behovet av spontant interaktivt stöd i det här avseendet höga krav på läraren.

Angränsande svensk forskning

Det påpekades inledningsvis att den svenska forskningen kring kritiskt tänkande är tämligen begränsad. Detta gjordes med hänvisning till Kristoffer Larsson som i sin avhandling *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap* (2013) utifrån sina undersökningar ger en överblick och påtalar bristen på tidigare forskning. Larsson hänvisar

till Selander som på tidigt 90-tal nämner bristen på och behovet av forskning (1991, s. 144). Enligt Larsson är den svenska kunskapsbristen i det närmaste lika stor idag, både ur ett generellt ämnesövergripande avseende och i än högre grad om en avgränsning görs till samhällskunskap som han själv inriktar sig mot (2013, s. 47). Forskningens omfattning beror också på vad som inkluderas under begreppet ”kritiskt tänkande”. Inledningsvis i detta kapitel påpekades att det går att dra gränserna mellan olika typer av tänkande på skilda vis. Larsson lyfter också fram ett fåtal studier, framförallt avhandlingar, som i varierande utsträckning kan sägas vara inriktade specifikt mot kritiskt tänkande (2013, s. 46-49).

Larssons egen studie är fenomenografiskt inriktad och fokuserar mot hur en grupp elever i årskurs nio erfar fyra uppgifter han skapat. Larsson konstruerar en egen definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap som är inriktad mot individuella förmågor. Föreliggande studies inriktning mot undervisning och vad som sker i klassrummet gör att fokus blir ett annat. Detsamma kan sägas i relation till Brodins (2007) avhandling som har en teoretisk inriktning.

Det existerar dock ett fåtal studier som tydligare kan sägas angränsa till den här genomförda, det vill säga som är inriktade mot undervisning i gymnasiet och där kritiskt tänkande berörs. Tre aktuella sådana kommer att behandlas kort. Den första är Carina Hjelmérs avhandling *Leva och lära demokrati?* (2012) som är en etnografisk studie av demokratifostran i två gymnasieklasser, på Barn- och fritidsprogrammet respektive Naturvetenskapsprogrammet. En aspekt av studien rör just kritisk granskning och demokrati. Hjelmér tecknar en bild av att eleverna på det studieföreberedande programmet fick en undervisning på en mer krävande nivå, som var mer analytiskt inriktad. På båda programmen var dock uppgifter med inriktning mot diskussion och granskning vanligt förekommande. Den kritiska granskning som det förekom träning i handlade framförallt om vetenskaplig granskning inom ämnen. Ett vidare fokus på att ur ett medborgarperspektiv ifrågasätta samhället eller skolan som sådan saknades enligt Hjelmér.

I Anna-Karin Wyndhams avhandling *Tänka fritt, tänka rätt – En studie och värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning* (2013) studeras undervisning i svenska utifrån en diskursanalytisk utgångspunkt. Syftet är bland annat att analysera hur kritiskt tänkande artikuleras och utmanas på olika program. På en

övergripande nivå finner Wyndhamn att förekomsten av kritiskt tänkande är begränsad. I den avslutande diskussionen sammanfattas detta: ”Träning, uppmuntran eller uppmaning till ifrågasättande och kritiskt orienterad aktivitet uteblir oftast.” (2013, s. 196). Wyndham finner likt Hjelmér att eleverna på studieförberedande program får en annan träning i kritisk reflektion och ställningstagande än de på yrkesförberedande program. Men även i dessa fall finner hon att den kritiska blicken inte riktas mot skolan som sådan eller de maktförhållanden som finns där, med något enstaka undantag. Vanligen framställs skolan och läraren som tillförlitliga källor.

Både Wyndhams och Hjelmérs avhandlingar berör såldes kritiskt tänkande, men på ett annorlunda vis än föreliggande studie vilket kan vara värt att betona. Dessa studier kan enkelt uttryckt sägas vara inriktade mer mot strukturer och maktförhållanden, medan mitt intresse riktas mot didaktik. Studierna saknar en egentlig utredning av begreppen kritiskt tänkande eller granskning, och kan därmed inte sägas vara inriktade mot detta fält på samma vis som den här.

Patrik Lilja närmar sig undervisning i gymnasiet med ett angreppssätt som tydligare liknar det som appliceras här i sin avhandling *Contextualizing Inquiry* (2012). Lilja är bland annat intresserad av hur eleverna ges möjlighet att utveckla mer komplexa förmågor, som att resonera kritiskt. En projektbaserad, ämnesövergripande och PBL-inriktad undervisning skildras nära. Även om Lilja, likt ovanstående författare, inte explicit skriver in sig mot forskningsfältet ”kritiskt tänkande” finns det således beröringspunkter när det gäller intresseområde. Till skillnaderna hör att jag studerat vad som i sammanhanget kan betecknas som mer traditionell undervisning med ett annat fokus mot didaktiska val och manifestationer av kritiskt tänkande i klassrummet. Någon svensk studie med samma inriktning som den här har jag således inte kunnat finna, men som framgår av redogörelsen ovan finns det studier som kan sägas angränsa till den här genomförda.

Den didaktiska triangeln

Inledningsvis beskrevs studiens utgångspunkter och det redogjordes då för grunddragen i det synsätt på didaktik som tillämpas (se kapitel 1). Studiens syfte är empiriskt och går ut på att beskriva och analysera

undervisning. Detta innebär att vad-, hur- och varför-dimensionerna tolkas utifrån vad som sker i klassrummet, snarare än i normativa termer.

Undervisning förstås här som ett komplext fenomen och det går att tänka sig en rad faktorer som spelar in i agerandet och vad som sker i klassrummet, från institutionella förutsättningar på olika nivåer till ett antal faktorer på individnivå hos såväl lärare som enskilda elever (jfr Jank och Meyer, 1997a, s. 38). För att kunna studera fenomenet krävs därmed någon form av avgränsning som pekar ut relevanta aspekter att fokusera på. En utgångspunkt kan i detta avseende tas i den klassiska didaktiska triaden eller triangeln, som existerar i olika versioner, där elev-, lärare- samt innehåll står i centrum för analysen (Hultman, 2011, s. 71-74).

Triangeln som används här är en något förenklad version av den som presenteras av Hopmann (1997). Den avgränsar och pekar ut nyckelaspekter i analysen av undervisning.

Figur 1. Didaktisk triangel (utifrån Hopmann 1997, s. 201)

Utifrån triangeln går det att tala om tre olika dimensioner av undervisning. Den första av dessa är *interaktionen* mellan lärare och elev. Här ligger fokus på samspelet och hur de agerar i förhållande till varandra. Interaktionen kan studeras genom observationer, men det är

naturligtvis också möjligt att exempelvis intervjua deltagarna i undervisningen kring deras upplevelser av denna. I föreliggande studie har såväl observationer som intervjuer i anslutning till dessa genomförts vilket beskrivs i metodkapitlet.

I undervisning pågår naturligtvis också interaktion mellan elever, både med och utan lärarens direkta inblandning. Nuthall (2005) menar att det finns tre världar i klassrummet: den offentliga världen som lärarna ser och där de interagerar med elever, den halvprivata världen av pågående interaktioner mellan elever och den privata världen i elevens eget huvud. Detta innebär att det sker mycket i klassrumsundervisning som är ”osynligt” eller svårfångat. För denna studie innebär detta att endast manifestationer av kritiskt tänkande som kommer till uttryck i interaktionen mellan lärare och elever eller mellan elever kan studeras. Det kritiska tänkande som pågår i den privata världen och som därmed inte tar sig offentligt uttryck blir oåtkomligt för tolkning av mig som observatör.⁵

En andra dimension är den som benämns *framställning*, vilken avser att fånga hur läraren agerar i förhållande till innehållet i undervisningen. Begreppet ”innehåll” förstås brett och avser såväl vad undervisningsinnehållet berör samt formerna som detta tar (jfr Selander, 2008). Denna breda förståelse visas genom att just begreppet framställning, snarare än exempelvis det något snävare ”urval”, har valts för att fånga hur läraren agerar och resonerar.

En tredje dimension benämns *erfarenhet*. Denna avser att fånga hur eleverna upplever innehållet, det vill säga deras erfarenheter av detsamma. Upplevelsen blir en sammanlänkad men ändå separat fråga i förhållande till den framställning som görs. Dimensionen illustrerar att det som sker kan uppfattas på olika vis av skilda elever och att sättet innehållet framställs på inte är detsamma som eleverna sedan erfar det på. Eleverna är ur detta perspektiv medskapare av innehållet i undervisningen snarare än endast passiva mottagare av detsamma (jfr Liberg, 2010, s. 222).

Den omslutande cirkeln symboliserar att undervisning alltid sker i en kontext som på olika vis påverkar och sätter ramar för det som äger rum. Den här studien undersöker vad som sker i klassrummet, vilket får ses som en avgränsning av kontexten. Fokus ligger därmed inte på

---

⁵ Begreppet *manifesterat* kritiskt tänkande är från början hämtat ifrån Larsson (2013).

en analys av hur strukturella faktorer kan tänkas påverka det som sker i undervisningen.

För ett fördjupat resonemang kring de didaktiska dimensionerna och deras historiska samband med retorik, metodik och kateketik hänvisas till Hopmann (1997, s. 198-214). I det här sammanhanget räcker det med att notera att triangeln förenklar ett komplext skeende och att den bygger på vissa antaganden. Det förutsätts bland annat att interaktionen mellan lärare och elev, sättet innehållet framställs på och hur eleverna upplever detta är avgörande för att förstå undervisning och därmed (i det här sammanhanget) för det kritiska tänkande som manifesteras. En annan väsentlig aspekt att påpeka är att triangeln måste förstås i dynamiska termer. Det betyder att interaktionen mellan lärare och elever påverkar framställningen, som påverkar elevernas erfarenhet, vilket påverkar interaktionen och så vidare. Exakt hur dynamisk undervisning är i denna bemärkelse kan naturligtvis variera, men det bör finnas en förståelse för att ett flytande skeende i någon mening fixeras för att förstå det bättre när triangeln tillämpas.

På liknande vis går det att problematisera huruvida rollfördelningen mellan lärare och elev behöver vara given. Det kan exempelvis förekomma undervisning där eleven ges ett mycket stort inflytande över framställningen av innehållet och på så vis glider över alltmer mot lärarrollen.

Lärares didaktiska val

Undervisning kan ur ett lärarperspektiv förstås som en fråga om att göra didaktiska val – att undervisa blir att vilja något (Liberg, 2010). Utifrån den didaktiska triangeln görs didaktiska val i förhållande till två dimensioner av läraren: i interaktionen med eleverna och när det kommer till framställningen av undervisningsinnehållet.

När det kommer till innehållet sker en kvalitativ och kvantitativ strukturering, ett visst sätt att organisera eller designa undervisning på (jfr Selander, 2008). Detta kan förstås i termer av att det sker en didaktisk reduktion av verkligheten, eftersom helheten med alla dess detaljer inte kan rymmas. Detta innebär vidare att det i undervisningen sker en didaktisk iscensättning, där en rekonstruktion äger rum på ett visst vis ur något eller några perspektiv. Struktureringen och iscensättningen leder vidare till didaktikens legitimeringsproblem, eftersom

läraren måste kunna rättfärdiga de didaktiska val som görs i förhållande till andra och sig själv (Jank & Meyer, 1997b, s. 63-71).

Didaktiska val görs av läraren ur detta perspektiv både vid förhandsplaneringen av undervisningen men också under tiden själva skeendet pågår. De avsikter läraren har på förhand kan ändras, svårigheter kan uppkomma och oväntade möjligheter uppstå. Detta beskrivs på följande vis av Hultman (2011, s. 78): ”Valet av innehåll och metod görs in-situ trots att valet redan är planerat. Det som syns i faktisk undervisning blir en kompromiss och en kombination av det tänkta och det möjliga.” Detta sätt att förstå didaktiska val på innebär att läraren kan ställas inför komplexa utmaningar och avvägningar, givet de ambitioner som finns med undervisningen. Synsättet återspeglas i studiens tredje forskningsfråga som just fokuserar på utmaningar och avvägningar.

Samtidigt som det går att betona betydelsen av de medvetna didaktiska val läraren gör så bör det också poängteras att mycket av det som sker i undervisning inte på ett enkelt vis kan hänföras till överlagda beslut. Centralt för lärares arbete är även improvisationer i stunden och icke-planerade val som görs mot bakgrund av tidigare erfarenheter och tyst kunskap (Hultman, 2001; Hultman 2008; jfr Wedin 2007). Samtidigt spelar rutiner och sätt saker vanligen görs på en stor roll för vad som sker i klassrum (Nuthall, 2005; Freund 2009). Detta innebär att det inte alltid kan förutsättas att läraren själv är medveten om varför hon eller han agerar på ett visst vis.

Även om begreppet ”didaktiska val” i denna studie således vikts åt de val lärarna gör är det betydelsefullt att lyfta fram att de inte är de enda som gör val i undervisningen. Eleverna är också som Liberg uttrycker saken ”kännande tänkande subjekt som gör sina mer eller mindre medvetna val” (2010, s. 221). De har sina identiteter, tidigare erfarenheter och kunskaper. Eleverna väljer samt väljer bort i undervisningen och har precis som lärare avsikter, attityder samt intressen (ibid., s. 221-222).

Sammanfattning

Syftet med detta kapitel har varit att ge en bild av tidigare forskning om kritiskt tänkande. För studien centrala begrepp har även berörts. Sammanfattningsvis ska det sägas att kritiskt tänkande kan betraktas

som ett mångfacetterat fenomen som har förståtts samt studerats på olika vis. Min utgångspunkt är således att det inte existerar ett givet vis att förstå kritiskt tänkande på. En minsta gemensam nämnare kan dock sägas vara att kritiskt tänkande betraktas som ett granskande tänkande.

Vid sidan av kritiskt tänkande är undervisning ett betydelsefullt begrepp i studien. Begreppet förstås utifrån den didaktiska triangeln, där läraren, eleverna och innehållet hamnar i centrum för analysen. I detta sammanhang blir de didaktiska val lärarna gör med avseende på framställningen av innehåll och interaktionen med eleverna betydelsefulla. För studien relevant forskning som specifikt rör undervisning och kritiskt tänkande har också behandlats, med fokus på undervisningsstrategier, klassrumsdiskussion samt stödstrukturer.

Ansatsen i denna studie är explorativ och det finns i grunden en ambition att utforska kritiskt tänkande utifrån ett konkret undervisningssammanhang. Bakgrunden till detta angreppssätt är en förhoppning om att en studie som på detta vis tar utgångspunkt i praktiken kanske kan bidra med ett delvis annorlunda och kompletterande perspektiv i förhållande till den dominerande forskningen inom fältet. Fokus ligger därmed på vad lärarna anser att eleverna ska kunna när det kommer till kritiskt tänkande samt på vilka vis kritiskt tänkande manifesteras i klassrummet.

Mot bakgrund av den explorativa ansatsen har jag valt att inte utgå ifrån ett på förhand givet perspektiv på kritiskt tänkande under fältarbetet som beskrivs i nästa kapitel, vid sidan av att kritiskt tänkande betraktats som ett granskade tänkande i den betydelse som beskrivits här. Den forskning om kritiskt tänkande som introducerats i detta kapitel har varit betydelsefull för analysprocessen, vilket beskrivs i nästa kapitel. I kapitel sju diskuteras resultaten i föreliggande studie mot bakgrund av den forskning som presenterats här.

KAPITEL 3

Metod

Kapitlet är indelat i sex olika avsnitt. Inledningsvis beskrivs på vilka sätt studien kan sägas vara inspirerad av en etnografisk forsknings-tradition. Därefter redovisas urval av lärare, grupper och ämnen. Sedan beskrivs dataproduktionen och det material som legat till grund för analysen. Nästa avsnitt berör forskningsetik, vilket följs av en beskrivning av analysprocessen. Avslutningsvis diskuteras forskarrollen.

En etnografiskt inspirerad studie

Inledningsvis nämndes att studien är inspirerad av en etnografisk forskningstradition (Jackson 1990; Smith & Geoffrey 1968; Wolcott 2003). Exakt hur denna tradition ska förstås och vad som ska räknas in i den går att diskutera. Vanligen förknippas dock etnografi med fältstudier och deltagande observation (Bryman, 2011).

Det går även att argumentera för att det existerar ett särskilt etnografiskt perspektiv som skiljer forskningsinriktningen ifrån annan kvalitativ forskning som endast använder sig av etnografiska metoder. Harry Wolcott utvecklar i sin bok *Ethnography – a way of seeing* (2008) argumentet att etnografi är mer än en metod, att det är ett sätt att tänka kring och betrakta världen där intresset för kultur hamnar i centrum.

Jag har valt att benämna studien ”etnografiskt inspirerad” eftersom den på många vis är influerad av denna tradition. Flera av de återkommande dragen i den etnografiska traditionen som Wolcott (2008; jfr även Hammersley & Atkinson 2007) beskriver är betydelsefulla för studien. De återkommande dragen jag syftar på handlar om att som forskare se sig själv som ett instrument i forskningen, att använda sig av flera olika metoder, att försöka se det studerade ur olika

perspektiv, att det är centralt att uppleva det som studeras, att se saker i sitt sammanhang eller sin kontext och att forska i en för deltagarna vardaglig miljö. Men det handlar även om att låta frågor uppstå på plats i fält, att intressera sig för detaljer, att relationerna till informanterna blir viktiga för förståelse samt att det överhuvudtaget är centralt att fånga ”inhemska” betydelser och den mening som människor på fältet tillskriver saker och ting. Etnografen strävar därmed efter att undersöka vad som är betydelsefullt för informanterna i den aktuella miljön och hur eventuella problem ser ut ur deras perspektiv. Utifrån forskningsintresset i denna studie har detta inneburit att det blivit relevant att studera vad lärarna anser att eleverna ska kunna när det kommer till kritiskt tänkande, men också vilka utmaningar de ser sig ställda inför givet vad de vill uppnå med sin undervisning.

Det finns också aspekter av studien som inte faller inom ramarna för det som traditionellt beskrivs som etnografi. Till detta hör att tiden i fält är begränsad. Det här analyserade materialet är insamlat under två månaders tid och inkluderar observationer ifrån lektioner utspridda under denna tidsperiod. Wolcott (2008) påpekar att etnografi är ett tidskrävande sätt att forska på och menar att det kan vara nödvändigt att hitta andra vägar än de traditionella. Etnografi är också något som traditionellt har utförts i en för forskaren okänd social miljö (Emerson et. al 1995). Detta kan knappast sägas vara fallet med tanke på min bakgrund som gymnasielärare i samhällskunskap och filosofi. Även på denna punkt går det att skönja en förändring och det tillhör idag inte ovanligheterna att etnografiska studier genomförs i för forskaren bekanta miljöer (Wolcott 2008; jfr Kullberg, 2004).

Sammantaget går det således att beskriva studien som att den har en etnografisk ansats, med ett intresse för att studera vad som sker i lärarnas och elevernas vardagliga miljö, utan att för den sakens skull benämna den som en traditionell etnografi.

Lärare, grupper och ämnen

Syftet med studien är att beskriva och analysera undervisning i samhällskunskap och filosofi i gymnasiet med fokus på kritiskt tänkande. Detta har gjorts genom att två lärares undervisning i två

olika grupper har följts under en serie lektioner. Studiens design kan därmed betraktas som bestående av två fallstudier (jfr Merriam, 1998).

För att studien skulle kunna genomföras var det avgörande att få tillgång till fältet och finna lärare som kunde tänka sig att delta. Mot denna bakgrund kontaktades tänkbara kandidater. Eftersom jag intresserar mig för lärarnas perspektiv på undervisningen har deltagandet i studien ställt krav på dem i termer av tid, ansträngning och öppenhet. En utmaning har därmed legat i att hitta lärare som kunnat tänka sig att delta detta till trots. Förutom att jag varit närvarande på lärarnas lektioner har vi ibland inför och efter dessa haft längre samtal. Intervjuer har genomförts med dem varje vecka. Därtill kommer att jag bett om lektionsplaneringar och uppgiftsinstruktioner, vilket krävt att lärarna bistått mig på olika vis. Valet av de två lärarna kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval, vilket är vanligt förekommande i etnografiska studier, då det handlar om personer som varit villiga att delta i studien och som befunnit sig inom rimligt geografiskt avstånd (Bryman, 2011).

Båda lärarna som deltar i studien sa sig initialt vara intresserade av ämnet kritiskt tänkande och de beskrev att det var betydelsefullt för hur de såg på målen för sin undervisning. Kullberg (2004, s. 139-149) påpekar att etnografen gör ett urval av undersökningspersoner mot bakgrund av vad som ska undersökas. Detta innebär att urvalet av informanter inte kan betraktas som representativt för en större population. Avsikten med den här studien är inte heller att i formell mening generalisera till lärarpopulationen i stort, utan intentionen på förhand var att göra ett urval som erbjöd goda möjligheter att studera undervisning med fokus på kritiskt tänkande (jfr Flyvbjerg, 2006).

När lärarna informerats om projektet och sa sig vara villiga att delta gjordes urvalet av elevgrupper. Detta gjordes tillsammans med lärarna utifrån i första hand praktiska hänsyn eftersom jag helt enkelt var tvungen att ha möjlighet att delta i tillräcklig utsträckning. En önskan från min sida var dock att elevgrupperna i de båda fallen skulle ha kommit olika långt i sina gymnasiestudier. Av forskningsetiska skäl kommer inga detaljer att ges angående lärare eller elever som deltar i studien om dessa riskerar att röja deras anonymitet.⁶

---

⁶ Se vidare under rubriken "Forskningsetik" nedan, s. 41.

För att trots allt ge läsaren en kontextuell förståelse kan en del saker påpekas. Lärarna arbetar på samma kommunala gymnasieskola i en mellansvensk stad. De är verksamma i olika arbetslag och undervisar skilda elevgrupper. Klassen som samhällskunskapsläraren undervisade i, hädanefter kallad samhällskunskapsgruppen, hade vid fältstudiernas start påbörjat sina gymnasiestudier för en månad sedan på ekonomi-programmet. De läste kursen Samhällskunskap 1b, en grundkurs som omfattar hundra poäng, och hade lektion två gånger i veckan. Samhällskunskapsläraren undervisar även i historia vid sidan om samhällskunskapen, dock ej i den aktuella gruppen, och har varit lärare i cirka fem år.

Klassen som filosofiläraren undervisade i, hädanefter kallad filosofigruppen, läste vid fältstudiernas början första terminen på det sista året på samhällsvetenskapsprogrammet. De läste kursen Filosofi A som omfattar femtio poäng och hade undervisning två lektionspass i veckan. Filosofiläraren har varit lärare i cirka tio års tid och undervisar även i svenska. I de båda grupperna som ingår i studien gick cirka trettio elever.

Ett urval har också gjorts när det kommer till de ämnen som fokuseras i studien. Valet har delvis med personlig erfarenhet att göra eftersom att jag själv undervisat i dem. Tanken var helt enkelt att mina egna kunskaper i ämnena skulle underlätta mina möjligheter att förstå undervisningen och lärarnas tankar kring denna. Avsikten har också varit att välja ämnen där kritiskt tänkande kan sägas spela en central roll. Med detta avses att eleverna på olika vis ska ges möjlighet utveckla ett sådant tänkande enligt ämnesplanerna i samhällskunskap och filosofi. Planerna är en del av bakgrunden mot vilken lärarna har planerat och genomfört sin undervisning.

I ämnesplanen för samhällskunskap (Skolverket, 2011b) som samhällskunskapsläraren hade att förhålla sig till beskrivs att dagens samhälle, med dess förändringstakt och informationsflöde, kräver ett kritiskt förhållningssätt vilket eleverna ska ges möjlighet att utveckla. Detta "omfattar förmåga att söka, strukturera och värdera information från olika källor och medier samt förmåga att dra slutsatser utifrån informationen." (s. 1). Ett av de fem övergripande målen med ämnet är att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla "Förmåga att söka, kritiskt granska och tolka information från olika källor samt värdera källornas relevans och trovärdighet." (ibid.).

Även i ämnesplanen som filosofiläraren förhöll sig till ges kritiskt tänkande en central plats (Skolverket, 2000). Där står att utbildningen i filosofi ska bidra till en ”skolning i kritiskt tänkande” (s. 1). Vidare lyfts förmågan att kunna ”tänka och resonera analytiskt, systematiskt och kreativt”, en ”öppenhet för diskussion och argument” samt att ”ifrågasätta auktoriteter och vedertagna uppfattningar” (ibid.).⁷

Sammanfattningsvis har således två olika fall studerats. Det handlar om två lärare som undervisar i två skilda ämnen. Elevgrupperna befinner sig i olika stadier av sina respektive utbildningar och läser första (samhällskunskapsgruppen) respektive sista (filosofigruppen) året.

Dataproduktion

Tillvägagångssätten för insamlandet av det empiriska material som ligger till grund för studien har i huvudsak varit fältanteckningar ifrån lektionsobservationer och till dessa kopplade intervjuer med de båda lärarna. Skriftligt material har också samlats in och granskats. Detta innebär att tre typiska metoder vid etnografiska studier använts: deltagande observation, intervju samt granskning av skriftligt material (Wolcott, 2008). Nedan ges först en överblick över det empiriska materialet och därefter behandlas dataproduktionen.

Det i studien analyserade materialet omfattar fältanteckningar ifrån sexton lektioner, varav nio ifrån filosofigruppen och sju ifrån samhällskunskapsgruppen. Lektionerna har pågått i genomsnitt cirka åttio minuter, vissa lektioner har varit något kortare och andra något längre. Sammantaget rör det sig således om drygt tjugoen timmars undervisning. Materialet omfattar även totalt sett sexton inspelade och transkriberade intervjuer. Fjorton av dessa intervjuer, sju med respektive lärare, har genomförts direkt i anslutning till genomförda lektionsobservationer och har haft karaktären av samtal utifrån det som ägt rum under lektionen. Dessa intervjuer har vanligen pågått i cirka tjugofem minuter. Utöver dessa fjorton intervjuer har även två semistrukturerade intervjuer, en var med respektive lärare, genomförts

---

⁷ Läraren utgick ifrån en äldre version av ämnesplanen för filosofi, eftersom eleverna påbörjat sina studier innan reformen av gymnasieskolan 2011 och därmed läste kursen Filosofi A (snarare än Filosofi 1 som den senare kursen heter). Kritiskt tänkande kan sägas vara centralt även i den nya ämnesplanen.

i anslutning till att fältarbetet avslutades. Dessa slutintervjuer pågick i trettio minuter. Det skriftliga materialet omfattar de båda lärarnas lektionsplaneringar samt allt det arbetsmaterial som användes i klassrummet. Det senare materialet inkluderar artiklar eleverna läst, ett par digitala presentationer filosofiläraren visade, uppgiftsinstruktioner samt modeller och scheman av olika slag.

Grunden för deltagande observation är förstahandsupplevelser, men det går att diskutera grader av deltagande (Hammersley & Atkinson 2007). Under lektionerna har jag vanligen slagit mig ner vid någon bänk i klassrummet och observerat, utan att interagera med eleverna. Jag hade för det mesta fullt upp med att anteckna, men det var också en fråga om att respektera och inte ”störa” undervisningen. För att lyckas var det viktigt att lärarna var bekväma med att observeras och att de inte kände sig utvärderade. Relationen till informanterna är avgörande för alla etnografer, eftersom den på många sätt är en förutsättning för förståelse (Emerson et al, 1995, s. 19). När eleverna vid några tillfällen ställde frågor till mig om vad jag skrev om svarade jag, men jag undvek annars att bli indragen i längre utbyten. Eleverna verkade bekväma med min närvaro och tycktes snabbt vänja sig vid att jag satt och antecknade. I förhållande till lärarna har jag inte haft samma distanserade förhållningssätt utanför klassrummet, utan har istället sökt en närmare kontakt.

Under lektionerna har jag således fört observationsanteckningar med särskilt fokus på episoder som bedömts vara relevanta för studiens syfte. Avvägningar behövde hela tiden göras mellan att anteckna och att observera fullt ut. Mot bakgrund av studiens explorativa inriktning var det viktigt att eftersträva ett öppet förhållningssätt kring vad som kunde tänkas vara betydelsefullt att notera. Att skriva har här handlat om mer än att bara mekaniskt skriva ner vad som händer, det sker hela tiden ett urval och vissa saker hamnar i förgrunden medan annat inte noteras (Emerson et al, 1995, s. 35-38). Observationer sker mot bakgrund av en förförståelse, en idé kring vad som är värt att observera, vilket påverkar vad vi ser och hur vi beskriver detta (Wolcott, 2008, s. 69-70). Någon strikt objektivitet är därmed inte möjlig. Skildringen görs ur ett visst perspektiv, och det gäller därmed att som forskare vara medveten om att man gör en tolkning av skeendet. Min förförståelse diskuteras vidare nedan, under rubriken ”Reflexivitet och forskarroll”.

Observationsanteckningarna har sedan så fort som möjligt skrivits ihop till fältanteckningar, som är fylligare renskrivna beskrivningar (jfr Emerson et al, 1995). Vid sidan av dessa fältanteckningar har också löpande analytiska kommentarer skrivits ner under perioden i fält. Noteringar har också förts kring samtal som ägt rum med lärarna såväl inför som efter lektionerna. Skrivandet har haft en dubbel roll; dels har det varit centralt för själva empirikonstruktionen, men det har också bidragit till det succesiva utvecklandet av min egen förståelse för undervisningen.

En avsikt med observationerna har varit att följa olika arbetsområden i kurserna eleverna läst. I samhällskunskapsgruppen arbetade eleverna med området demokrati medan filosofigruppen sysslade med framförallt kunskapsfilosofi. Några fler lektioner än de sexton ovan nämnda har observerats under tiden i fält men dessa har exkluderats ur analysen. Under dessa lektioner skrev eleverna exempelvis prov eller tittade på film hela lektionen i ett nersläckt rum, vilket inneburit att det inte funnits mycket att observera just då.

I direkt anslutning till lektionsobservationerna har intervjuer genomförts vid sju tillfällen med respektive lärare. Mot bakgrund av att andra klasser skulle in i klassrummen efter lektionerna var det inte möjligt att hålla intervjuerna där. Istället genomfördes intervjuerna i något ledigt mindre rum där vi kunde sitta ostört. Jag har vid dessa tillfällen inte använt mig av någon på förhand färdigställd intervjuguide, utan snarare lyft fram frågor och intressanta episoder i anslutning till undervisningen som vi samtalat om (jfr Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom ämnet kritiskt tänkande kan upplevas som abstrakt och svårt, visade det sig väsentligen enklare att ta utgångspunkt i en konkret händelse. Frågor som är orienterade kring något som just observerats ses troligare som relevanta, vilket förhoppningsvis kan ge intressanta svar som säger något om hur lärarna tolkar och förstår undervisningen (jfr Emerson et al, 1995, s. 114). Jag har därmed kunnat få en inblick i hur lärarna resonerat i olika situationer, vilka utmaningar och avvägningar de har sett sig ställda inför och varför de valt att agera på ett visst vis. Det har också gett lärarna möjlighet att reagera på mina tolkningar när jag ställt frågor kring och beskrivit hur jag uppfattat undervisningen, vilket bidragit till förståelsen. Att på detta vis kombinera observationer med intervjuer kan beskrivas som en blandad metod, där två olika metoder används

interaktivt, vilket kan ge forskaren en möjlighet att komma nära det som studeras (Stake, 2010).

Under fältarbetets avslutande fas genomfördes även en slutintervju med respektive lärare. Till dessa tillfällen hade jag förberett en intervjuguide bestående av sex frågor vilka fungerade som en utgångspunkt (bilaga). Intervjuguiden togs fram utifrån vad jag just då, under slutet av fältarbetet, bedömde var relevant att fråga om utifrån studiens syfte. Detta mig gav möjlighet att få svar på mer övergripande och allmänt hållna frågor, vilket kompletterade de tidigare intervjuer vi haft. Slutintervjuerna kan beskrivas som semistrukturerade i meningen att jag haft frågorna som en utgångspunkt snarare än som en manual. Jag har exempelvis i intervjusituationerna ställt följdfrågor för att undersöka om min tolkning av det lärarna säger är riktig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtliga av de ovan nämnda intervjuerna har spelats in med diktafon och sedan transkriberats i sin helhet. Transkriberingsnivån har styrts av mitt forskningsintresse (Lindell 1994; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 193-204). Detta har inneburit att jag transkriberat intervjuerna på en relativt enkel nivå som jag bedömt vara tillräcklig för att besvara forskningsfrågorna. Denna nivå ligger i linje med vad Lindell (1994) benämner som nivå tre där transkriberingen ligger nära en skriftspråklig text. Yttranden inleds med stor bokstav, komman samt punkter sätts ut. Längre pauser eller andra händelser markeras med hakparenteser på följande vis [skratt]. Transkriptionen syftar således till att återge innehållet i det som sägs. För läsbarhetens skull har några mindre justeringar gjorts som inte påverkar innebörden, det rör sig då framförallt om att onödiga upprepningar av samma ord avlägsnats.

Forskningsetik

Under hela mitt arbete med studien har jag strävat efter att uppfylla Vetenskapsrådet forskningsetiska principer (2011) rörande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjanderätt. Lärarna informerades på förhand om principerna, vad studien skulle handla om samt metoderna jag tänkt använda mig utav. Deltagandet har varit frivilligt och byggt på uttryckligt samtycke. Lärarna benämns konsekvent i studien som samhällskunskapsläraren och filosofiläraren. Sådant som

kan tänkas peka ut lärarna har utelämnats eller ändrats med hänsyn tagen till sammanhanget.

Även eleverna informerades på förhand om de etiska principerna, de var medvetna om att deltagandet var frivilligt och att alla personuppgifter skulle behandlas konfidentiellt. Deltagandet har byggts på samtycke även från elevernas sida, vilket i första hand inhämtades skriftligt. I de fall eleverna inte inkom med detta tillfrågades de efter en viss tidpunkt muntligt. Det var totalt sett endast en elev som avböjde medverkan i studien, vilket inneburit att jag undvikt att samla in någon information relaterad till eleven ifråga. Inga beskrivningar av eleven har heller gjorts i fältanteckningarna. Elevnamnen som förekommer i resultatdelen är fingerade och detaljer har utlämnats på samma vis som i fallet med lärarna. Informationen som har samlats in har endast använts för forskningsändamål.

Analysprocessen

Analysen har varit en fortgående process snarare än en avgränsad fas (Stake, 2010; Merriam, 1998). Redan under själva fältarbetet har en analys ägt rum (Hammersley & Atkinson, 2007). Att skriva och kontinuerligt läsa fältanteckningar handlar om mer än att minnas vad som inträffat, det är också en fråga om att fundera över och fördjupa sin förståelse för det inträffade, det vill säga ett slags analysarbete. De analyser som skett på detta vis har styrt mitt fokus i det fortsatta fältarbetet, genom att frågor väckts och infallsvinklar framstått som relevanta.

Efter avslutat fältarbete har en genomgripande analys gjorts av hela materialet. Detta betyder att fältanteckningar, utskrivna intervjuer och skriftliga dokument studerats noga i omgångar. Bearbetningen kan beskrivas som att den initiala mer öppna läsningen har följts av en allt mer fokuserad (Emerson et al 1995, kap 6). Inledningsvis har jag således under läsningen gjort markeringar i texten och indikerat i marginalen vad som beskrivs i materialet. Utifrån dessa indikationer har sedan materialet succesivt kategoriserats (Stake, 2010). Detta har varit en process där olika indikationer jämförts och satts i relation till varandra. Genom detta arbete har kategorierna stegvis utvecklats medan jag sökt svar på forskningsfrågorna.

En väsentlig aspekt av analysarbetet har varit att hantera de olika materialtyperna. Tillsammans bildar dessa en helhet där fältanteckningarna rymmer beskrivningar av vad som sker i klassrummet, intervjuerna ger inblickar i lärarnas resonemang kring detta och det skriftliga materialet visar vad eleverna arbetat med för uppgifter. Jag har genom att beakta detta sammantaget kunnat fördjupa mig i olika episoder ifrån undervisningen. I resultatkapitlen finns flera beskrivningar och analyser av sådana episoder från de båda fallen som studerats. Att undersöka i olika materialtyper samt att vara skeptisk och ifrågasätta mina egna tolkningar har varit vägledande för mitt analysarbete (jfr Stake, 2010). Detta kan beskrivas som en form av triangulering där analysen av materialet bidragit till en sammansatt bild av det som studerats, snarare än att målet varit att eftersträva objektivitet (jfr Hammersley & Atkinson, 2007, s. 184-185).

Samtidigt som de skilda materialtyperna således kan sägas komplettera varandra och bidra till en helhet är det betydelsefullt att framhålla att det just rör sig om olika typer av material. Detta innebär att de varit användbara i olika utsträckning för besvara forskningsfrågorna. När det kommer till att studera vad lärarna anser handlar det om vad som framkommer i intervjuerna. Manifestationer av kritiskt tänkande i klassrummet är något som beskrivs i fältanteckningarna. Det insamlade skriftliga materialet med uppgifter och lektionsplaneringar kan taget för sig självt inte ge svar på någon av forskningsfrågorna. Analysen av detta har därmed varit komplementär, det vill säga har gjorts för att belysa vad som framkommit i fältanteckningar och intervjuer.

En annan central aspekt av analysarbetet har handlat om att hantera att det rör sig om två olika fall vilka visade skilja sig relativt mycket ifrån varandra. Sättet att handskas med detta på blev att just betrakta dem som två skilda fall vilka analyserats separat för att undvika ytliga jämförelser (jfr Merriam, 1998). I resultatkapitlen återspeglas detta genom att undervisningen i de olika grupperna behandlas var för sig; först fokuseras filosofigruppen och sedan samhällskunskapsgruppen. Det är först när en noggrann analys gjorts av de enskilda fallen, där hänsyn tagits till omständigheterna, som det går att diskutera fallen i förhållande till varandra på ett meningsfullt vis (jfr ibid. s. 193-196). På en del punkter, där det blivit intressant i sammanhanget, har också

liknande aspekter i de olika fallen lyfts fram efter att de först presenterats separat.

En sista aspekt handlar om på vilket vis de olika synsätt på kritiskt tänkande som beskrevs i kapitel två har spelat in i analysprocessen. Processen kan i grunden beskrivas som induktiv i meningen att utgångspunkten tagits i materialet och utgått därifrån på det vis som beskrivits (jfr Bryman, 2011). Den tidigare forskning jag tagit del av har dock bidragit till att jag kunnat se nya aspekter genom att läsningen givit upphov till frågor att ställa till materialet. När det exempelvis kommer till den första forskningsfrågan riktas fokus mot vad lärarna anser att eleverna ska kunna när det kommer till kritiskt tänkande. Här har forskning som betraktar kritiskt tänkande som en fråga om färdighet, kunskap och attityd hos den enskilda individen blivit relevant.⁸ Utifrån denna har exempelvis frågan väckts vad lärarna anser om kunskapens betydelse för det kritiska tänkandet. I den andra forskningsfrågan riktas fokus mot hur kritiskt tänkande manifesteras i klassrummet och hur detta kan förstås. Här har forskning som betonar det kritiska tänkandets sociala karaktär gett upphov till frågor.⁹ Att jag på detta vis förhållit mig till olika möjliga aspekter av kritiskt tänkande har varit betydelsefullt mot bakgrund av studiens explorativa karaktär. Om jag exempelvis snävt utgått ifrån ett färdighetsperspektiv hade jag kanske missat att se relevansen av andra aspekter.

Reflexivitet och forskarroll

I fältarbetet som beskrivits i det här kapitlet är det jag som forskare som är det huvudsakliga instrumentet för dataproduktionen, vilket innebär att denna är beroende av mig och mitt deltagande i miljön (jfr Wolcott 2008). Mina föreställningar och beslut styr vad jag observerar och inte observerar, vad jag frågar och inte frågar om och vad mina funderingar kretsar kring. Därför spelar min förförståelse en central roll i sammanhanget.

Min bakgrund som gymnasielärare, och att jag har undervisat specifikt i de ämnen som fokuserats, kan innebära både för- och nackdelar. Även om jag försökt att förhålla mig så öppen som möjligt till vad som faktiskt skett i klassrummet vore det naivt att tro att mina

---

⁸ Se ”Färdigheter i kritiskt tänkande”, s. 15, samt ”Kunskap och attityd”, s. 17.

⁹ Denna forskning beskrivs under rubriken ”Den andra vågen”, s. 19.

erfarenheter inte färgat mig på gott och ont. Till riskerna hör en slags blindhet inför det bekanta, som kan innebära att det blir svårt att se det invanda eller självklara. En utmaning har därför blivit att generera nya infallsvinklar på materialet. Här har den tidigare forskningen om kritiskt tänkande spelat en roll på det vis som beskrevs ovan. Av vikt har också varit att helt enkelt lämna materialet under perioder och låta det "vila" för att kunna återkomma till det med i alla fall delvis nya ögon. Jag har också haft hjälp av att få andras synpunkter på mitt arbete, framförallt ifrån doktorandgruppen i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet men även ifrån deltagare på konferenser där jag presenterat min forskning. Jag tycker mig idag se att min förståelse för kritiskt tänkande förändrats under arbetet med studien. Initialt hade jag en tendens att tänka på kritiskt tänkande i termer av färdigheter på individnivå, vilket succesivt vidgats till att rymma fler aspekter. Med detta har en ökande grad av komplexitet kommit att prägla min förståelse där sociala och känslomässiga aspekter spelar en betydelsefull roll.

Om en nackdel därmed skulle kunna vara brist på distans har å andra sidan en fördel just varit närheten till det studerade. Min uppfattning är att mina erfarenheter som lärare ofta har varit till stor nytta för förståelsen av undervisningen. Jag har inte behövt ägna kraft åt att förstå grunderna utan har kunna rikta in mig mot forskningsintresset (jfr Kullberg, 2004, s. 151). Lärarnas vetskap om att jag själv undervisat i ämnena har också med all sannolikhet underlättat vår interaktion på flera vis. De har till exempel kunnat förutsätta att jag är förtrogen med i alla fall stora delar av ämnesstoffet och kursplanerna.

I föregående kapitel nämndes att det inte är säkert att läraren alltid själv är medveten om varför saker görs på ett visst vis och inte ett annat i undervisningen.¹⁰ Rutiner och intuition spelar in, och de beslut som fattas är inte alltid så överlagda som man kanske kan tro. Detta blir uppenbart i intervjuerna där lärarna själva beskriver sitt agerande i vissa situationer som omedvetet eller oreflekterat när jag frågar. Genom att jag som forskare är där och observerar och ställer frågor får lärarna således syn på aspekter av sin undervisning som de kanske annars inte skulle ha reflekterat över. På samma vis ger lärarnas reflektioner mig som forskare möjlighet att upptäcka saker i

¹⁰ Se vidare under rubriken "Lärares didaktiska val", s. 31.

undervisningen som jag annars inte skulle ha lagt märke till. Detta ger mig också en möjlighet att få en inblick i hur lärarna tänker kring sin undervisning.

Det gäller dock att inte bli alltför färgad av den tolkning lärarna ger. Som redan påpekats sker det mycket i klassrum som läraren inte har möjligheter att se eller uppfatta. Det gäller därför att noga värdera det som lärarna säger och ställa det i relation till de observationer som gjorts vid olika tillfällen. Att försöka förstå hur lärarna tänker och samtidigt distansera mig från detta, för att kunna förhålla mig analytiskt till det, har varit både utmanande och lärorikt.

Det bör också betonas, inte minst ur ett etiskt perspektiv, att det i slutändan är jag forskare som har ett tolkningsföreträde. Det finns alltid en maktasymmetri mellan forskare och deltagare som det inte går att bortse ifrån (jfr Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48-50). Även om jag eftersträvat en nära kontakt med lärarna och velat att medverka i studien skulle vara en positiv upplevelse för dem så handlar det inte om en fullt jämlik relation. För min del har det därför blivit betydelsefullt att ge adekvat utrymme åt lärarnas röster i resultatkapitlen så att deras perspektiv på undervisningen synliggörs.

KAPITEL 4

Didaktiska val

Kapitlet behandlar vad lärarna anser att eleverna behöver kunna för att utveckla sitt kritiska tänkande samt de didaktiska val som görs i relation till detta.

Kapitlet är strukturerat i tre delar. I den första delen fokuseras undervisningen i filosofigruppen. För filosofiäroren är kritiskt tänkande nära knutet till argumentation och tolkning. I den andra delen behandlas undervisning i samhällskunskapsgruppen. För samhällskunskapsläroren handlar kritiskt tänkande i stor utsträckning om att eleverna ska kunna anlägga olika perspektiv på och problematisera samhällsfenomen. I den tredje delen görs en analys av vad båda lärarna anser att eleverna behöver kunna när det kommer till kritiskt tänkande.

Argumentation och tolkning

Filosofiläroren arbetar målmedvetet för att eleverna i gruppen ska utveckla vad han benämner som ett filosofiskt eller kritiskt tankesätt. Läraren ger i intervjuerna också uttryck för att han ser utvecklandet av elevernas kritiska tänkande som det överordnade målet med kursen.

FL: Det har varit ganska uppenbart att det är det man sysslar med i filosofin, jag har alltid sagt det till mina elever, det finns en färdighet i den här kursen som går före allt annat och det är färdigheten att tänka kritiskt, det pratas om det i hela skolan men här ska vi jobba med själva tänkandet.

I centrum för lärorens synsätt på kritiskt tänkande står argumentation och tolkning. Vad läroren mer specifikt vill uppnå och hur det iscensätts rent didaktiskt kommer att introduceras utifrån en modell för argumentationsanalys. Därefter kommer en konkret undervisnings-episod att analyseras för att illustrera. Modellen som läroren använder sig av i undervisningen ger en inblick i hur denne försöker arbeta med

att strukturera elevernas tänkande. Den är ett centralt redskap i undervisningen som enligt läraren själv explicit syftar till att utveckla kritiskt tänkande.

Under kursens inledande lektioner har läraren introducerat eleverna i argumentationsteori. Eleverna har i samband med detta fått modellen för argumentationsanalys presenterad för sig. Den är relativt enkelt utformad och går ut på att eleverna ska lära sig att identifiera tes och argument, göra en tolkning av dessa för att slutligen värdera deras hållbarhet och på så vis ta ställning till tesen. Ett exempel på hur läraren arbetar med modellen var en inlämningsuppgift, där eleverna fick välja en valfri kortare argumenterade text som innehöll en tes och några argument. De skulle sedan identifiera, tolka och värdera dessa. I uppgiften föreslås följande disposition av läraren vilken är avsedd att strukturera analysprocessen:

1. Inledning

Berätta vilken text du ska analysera och vem som har skrivit den. Vet du något om författaren eller textens syfte som kan vara intressant för analysen kan du ta upp det här.

2. Identifiering

Presentera tesen och några intressanta argument du har hittat i texten. Citera ur texten eller sammanfatta (om du vill och om du kan göra det utan att andemeningen går förlorad).

3. Tolkning

Diskutera (intressanta och relevanta) tolkningar av tes och argument.

4. Värdering

För ett resonemang kring argumentens hållbarhet.

5. Slutsats

Håller du med om tesen efter att ha analyserat texten? Helt, delvis eller inte alls? Varför (inte)?

Läraren beskriver ibland argumentationsanalysmodellen som just en ”modell för kritiskt tänkande” i intervjuerna, även om han påpekar att det kan vara lite slarvigt att sätta ett enkelt likhetstecken mellan modellen och kritiskt tänkande i en vidare bemärkelse. Modellen visar på hur läraren arbetar för synliggöra tankeprocessen för eleverna, det vill säga hur de kan gå tillväga när de tänker kritiskt. I interaktionen

med eleverna återkopplar läraren till de olika stegen och tillhörande filosofiska begrepp, vilket kommer att visas nedan.

Lärarens perspektiv på kritiskt tänkande kan alltså förstås som nära knutet till argumentation och tolkning. Under slutintervjun med läraren vidareutvecklar han detta:

I: Vad skulle du säga det viktigaste som du vill att eleverna lär sig när det kommer till det här kritiska tänkandet?

FL: Jag tror att det som är det svåraste och det nyaste för eleverna generellt sett, det är just tolkningsledet i det kritiska tänkandet, det är väldigt många elever som är vana vid att debattera och argumentera, men de gör de ofta utan någon särskild tanke på begreppsutredning eller utifrån att tänka på argument, utifrån argumentens uttalade premisser och såna här saker, sånt som jag tycker ligger just i tolkningsledet, att stanna upp, betrakta ett argument och se vad det egentligen betyder, vad det står för innan man börjar värdera det. Jag tror alltså att de genom att bli mer uppmärksamma på tolkningen kan göra en bättre värdering av argumentationen, de är ganska vana vid att duellera igenom att du vet att kasta argument på varann men de är inte riktigt så tränade i att se vad argumenten egentligen står för och innebär, det tror jag är det som, som är mest revolutionerande och det som i slutet av en filosofikurs är det som flest elever inte har lärt sig. Det som är det svåraste för dem att förstå.

Att stanna upp och ställa sig frågan vad något betyder innan man ger svaret, att fundera över om det finns alternativa perspektiv eller möjligheter att förstå något på, eller om det går att precisera eller klargöra innan en bedömning görs är några av de sätt det går att ge uttryck åt det reflekterande, vilket filosofiläraren betonar, som avgörande för det kritiska tänkandet.

Utöver att eleverna introducerats till modellen så har de fått arbeta med olika uppgifter kopplade till denna under kursens inledning. Uppgifterna går bland annat ut på att känna igen ett argument, diskutera definitioner, fundera över olika tänkbara tolkningar av vaga begrepp samt diskutera om argumentationer är hållbara eller inte. Nedan skildras en episod som är hämtad ifrån en av de första lektionerna som observerades i filosofigruppen. Läraren har bett eleverna att välja ut argument från uppgifterna de arbetat med som de tycker är intressanta ur tolknings- eller värderingssynpunkt. Eleverna

diskuterar argumenten i mindre grupper. Tre killar, Kasper, Tomas och Jimmie, diskuterar följande text:

Man skulle kunna öka jämlikheten mellan män och kvinnor, eftersom möjligheten att dela på hemarbetet skulle öka, om man införde sex timmars arbetsdag. Andra fördelar med detta skulle vara att barn och föräldrar fick mer tid för varandra. Vi får inte heller glömma att kortare arbetsdag ger fler arbetstillfällen. Vad som skulle tala emot en arbetstidsförkortning är att produktiviteten antagligen skulle minska.

Inledningsvis konstaterar killarna gemensamt att textens tes handlar om att införa sex timmars arbetsdag. De är också överens om att ett argument för denna slutsats är att jämlikheten mellan män och kvinnor skulle öka. Till stöd för detta argument, konstaterar Kasper, finns det dessutom ett underargument, nämligen att möjligheten att dela på hemarbetet skulle öka. I texten finns också ett motargument som diskuteras. Värt att notera är således att det finns en samsyn i gruppen kring vilken tesen och vilka argumenten är. Nedan följer ett utdrag ur fältanteckningarna som belyser det efterföljande utbytet mellan eleverna.

Kasper frågar vad de andra anser om jämlikhetsargumentet. Tomas säger att han inte tycker att det är ett bra argument eftersom han anser att jämlikhet mellan män och kvinnor inte handlar om att göra lika mycket hemarbete. Kasper reagerar häftigt på Tomas resonemang genom att säga att "jämslälldhet förutsätter att män och kvinnor gör lika mycket hemarbete". Han berättar sedan om hur orättvist det är att kvinnor gör mer hemarbete än män. Jimmie bryter in i diskussionen och säger att han håller med Tomas, "man kan vara jämlika utan att man gör samma saker". Läraren kommer fram till gruppen och frågar om de har valt någon särskild argumentation. Kasper nämner texten och berättar sedan vidare: "Vi har olika uppfattningar om hur jämslälldhet ska tolkas", varpå han förklarar att han, men inte de andra två, anser att jämslälldhet förutsätter att hemarbetet delas upp lika. Läraren som verkar vilja höra vad de andra har att säga vänder sig mot Tomas och Jimmie och frågar: "har ni olika synsätt på argumenten? Jag fattar inte riktigt."

Tomas, som varit den som livligast diskuterat med Kasper redogör för sin ståndpunkt genom att förklara att han anser att jämslälldhet inte förutsätter

"att män och kvinnor gör samma sak, men ingen ska diskrimineras". Läraren lyssnar vidare någon minut medan eleverna tydliggör sina ståndpunkter. Tomas nyanserar vad han tidigare sagt något genom att säga att kortare arbetstid kanske kan skapa en jämnare uppdelning av hemarbetet men förklarar sedan att han anser att produktivitetsargumentet, som är ett argument mot tesen, är avgörande i sammanhanget. Läraren sammanfattar kort vad de sagt och säger att han tolkar det som att det inte finns så stora skillnader, "ni tycker ganska lika". Båda två tycks överens om att det finns en skillnad mellan könen idag när det gäller fördelningen av hemarbete och därför anser de också båda att jämlikhetsargumentet är relevant, att det har med saken att göra, säger läraren. De gör däremot en olik värdering av argumenten. Han vänder sig till Tomas och säger: "du gör en vägning av argumenten och tycker att produktiviteten är viktigast, viktigare än de andra argumenten". Tomas säger att det är riktigt. Han berättar sedan om hur han haft ett sommarjobb där han jobbade sex timmar och att det var väldigt svårt att hinna något på den tiden. Läraren berömmar gruppen innan han går vidare. Han säger att de förutsätter att det finns ojämlikhet idag, att det är bra att de gör tolkningar av argumenten som gör dem meningsfulla i sammanhanget.

Det finns flera element i episoden ovan som är värda att belysa lite extra. En grundläggande aspekt är naturligtvis att det sker en granskning eller analys av argumentationen i texten. Detta sker utifrån en gemensam förståelse för vilka argumenten och tesen är. Denna intersubjektiva grund bidrar till att ge fokus åt resonemangen, i meningen att eleverna faktiskt diskuterar samma sak. Nästa aspekt är att det visar sig finnas två olika perspektiv på jämställdhet i gruppen. Det mer långtgående perspektivet, som representeras av Kasper, innebär att "lika hemarbete krävs", medan den mindre långtgående eller svagare tolkningen, som Tomas och Jimmie förordar, innebär att "lika hemarbete krävs inte, men ingen diskriminering får förekomma". Det som är betydelsefullt i sammanhanget är det faktum att de företräder olika perspektiv som artikuleras tydligt, vilket bidrar till granskningen. Mitt intryck vid det här läget i diskussionen är alltså att det förekommer en genuin skillnad mellan de olika synsätten. Kasper är mycket medveten om detta och han använder sig också av en sådan vokabulär när han säger att de gör olika tolkningar.

Läraren bidrar också till att synliggöra dessa olika tolkningar genom att fråga efter dem, men allt eftersom Tomas börjar tydliggöra sin position för läraren så förändras den också: han lutar nu mer åt att acceptera Kaspers perspektiv på jämställdhet. Detta får läraren att konstatera att det finns stora likheter i deras förståelse eller tolkning av argumenten, ”ni tycker ganska lika”, men att det existerar en genuin skillnad när det kommer till värderingen av dem. På ett vis stämmer ju detta, eftersom Tomas ändrat sig, men å andra sidan hade Kasper grund för sin reflektion kring att det existerade en genuin skillnad, åtminstone initialt, kring hur jämlikhet tolkades. Lärarens agerande kan förstås som att han bidrar till att skillnaderna tonas ner mellan de olika perspektiven.

Ytterligare en väsentlig aspekt är att läraren gör en metatolkning av diskussionen, där han klargör hur han tolkat vad eleverna sagt. Genom att fråga efter deras olika ståndpunkter och sedan avgöra vari skillnaden ligger gör läraren en slags bedömning. I den efterföljande intervjun frågar jag honom om hans agerande. Han ger då uttryck för att elevernas förförståelse spelar en central roll för hur de förstår eller tolkar argumenten.

FL: Argumentet att man skulle dela mer på hemarbetet om man införde en kortare arbetsdag, för att det ska bli ett hållbart argument så måste man nästan förutsätta att män och kvinnor i nuläget jobbar olika mycket, alltså om man härddrar det att männen yrkesarbetar och kvinnorna är hemmafruar eller nån slags position på en skala där. Och jag ville uppmärksamma dom på att dom hade gjort en tolkning av sammanhanget som det inte stod nånting om i texten, nämligen att det där var en premiss, men att den premissen var nödvändig för att argumentet skulle bli relevant. Och för dom så var det en självklarhet att det var en utgångspunkt men i andra grupper har jag sett elever som har tyckt att argumentet inte har nånting med saken att göra, de tänker sig att män och kvinnor redan arbetar lika mycket och då kommer inte uppdelning av hemarbetet att påverkas av att både män och kvinnor jobbar lite mindre. Det är ju också en relevant aspekt av den här modellen att arbeta med den, att på nåt sätt tolka argumenten utifrån en kontext och bli medveten om att man gör det.

Läraren indikerar i citatet att det i arbetet med modellen för argumentationsanalys är avgörande att betona vikten av att medvetandegöra tolkning. I våra samtal poängterar läraren att ett första

steg handlar om att påpeka för eleverna att en tolkning alltid i någon mening äger rum, och att det finns elever som har uppfattningen att en tolkning är något man väljer eller inte väljer att göra, snarare än att inse att vi i någon mening alltid tolkar omvärlden. Just aspekten med medvetandegörandet, eller lärarens strävan att sammanfatta och artikulera elevernas utbyten slog mig som särskilt avgörande. Under intervjun efter lektionen resonerade jag med läraren om hur han agerade när han gick runt och hjälpte eleverna. Det läraren ger uttryck för i citatet är att han försöker bringa klarhet i elevernas resonemang med hjälp av en begreppsapparat som introducerats.

I: Så först diskuterade dom nån slags tolkning av argumentet och sen så tolkade du deras tolkning, var det medvetet eller..

FL: Ja, jag försökte i varje par när jag gick runt, lite grann sammanfatta det dom sa med mina ord för att se att jag förstått dom rätt, och sen också på nåt vis belysa det dom hade sagt med hjälp av begrepp som vi gått igenom för elever själva, dom faller ju inte tillbaka på en filosofisk begreppsapparat med automatik, jag försökte då förklara för dom att, ja till exempel nu uppfattar jag det som att ni har valt ut det här argumentet och ni tycker att det inte håller och det tycker ni därför att ni tolkar det på det här sättet och den tolkningen tycker ni den, ja, ni tycker att argumentet, till exempel då, visserligen är relevant men brister i att det inte är helt sant. Jag försökte återkomma till de här glosorna som jag försöker lära dom, på det sättet visa för dom hur deras resonemang kan ses som filosofiska resonemang även om de själva inte formulerar det så, lite i hopp om att de ska börja se tankestrukturen.

Tidigare när modellen för argumentationsanalys presenterades påtalades att läraren i interaktionen med eleverna ofta återkopplar till de olika stegen och tillhörande filosofiska begrepp. Relevans och sanning som nämns i citatet ovan är krav som brukar ställas på faktabaserade argument för att de ska kunna anses vara hållbara. Genom att påpeka att ett argument förvisso kan vara sant, men inte relevant, och vice versa, ges en förklaring till varför argumentet bedöms vara hållbart eller inte. Därmed knyts en filosofisk begreppsapparat till det tredje steget i modellen som handlar om värdering av argument.

Episoden som fokuserats är illustrativ för hur lärarens synsätt på kritiskt tänkande avspeglas i de didaktiska val som görs. För läraren är

det avgörande att eleverna lär sig att tolka och värdera argument. Utifrån detta görs didaktiska val som kan förstås som att en stödstruktur för elevernas kritiska tänkande byggs upp på flera plan. Med detta avses att en begreppsapparat och tankemodell introduceras som tydliggör hur eleverna kan gå tillväga, de ges uppgifter att träna på både enskilt och i grupp, dessutom ger läraren som noterats återkoppling och gör metatolkningar av elevernas resonemang med avsikten att få dem att börja fundera över hur de resonerar. Det finns alltså å ena sidan ett hårt stöd¹¹, i meningen att det är en modell och uppgifter som är desamma för alla, samt en mjuk stödstruktur, som läraren själv står för genom att i interaktionen försöka förstå elevernas tankar, ge sin tolkning samt återkoppling. Hur denna stödstruktur fungerar vid olika tillfällen i undervisningen kan självfallet problematiseras. Kanske är det exempelvis så att lärarens intervenerande i diskussionen mellan Kasper och Tomas bidrar till att tona ner elevernas olika tolkningar, även om detta är svårt att slutgiltigt veta. Eleverna kan också, vilket gruppdiskussionen kan ses som ett exempel på, genom sitt agerande stödja och påverka varandras tänkande. Att från en jämnårig kamrat stöta på ett annat perspektiv skall inte underskattas, även om det i det här fallet är svårt att veta i vilken utsträckning Tomas ändrade synsätt berodde på Kaspers argument, lärarens entré i situationen eller att han när han skulle tydliggöra sin ståndpunkt tvingades fundera igenom den igen och därmed ändrade sig.

Perspektiv och problematisering

Samhällskunskapsgruppen hade sedan en dryg månad påbörjat sina gymnasiestudier när observationerna inleddes och läraren strävar efter att successivt börja bygga upp elevernas kunskaper i ämnet och deras analytiska färdigheter. Läraren beskriver det hela som en läroprocess där eleverna stegvis ska lära sig att tänka alltmer kritiskt genom att få ökad kunskap om och olika perspektiv på samhällsfrågor. Läraren använder sig inte av någon särskild modell på samma vis som filosofiläraren, men som kommer att visas så spelar argumentation en grundläggande roll även i dennes undervisning.

---

¹¹ Distinktionen mellan hård och mjuk stödstruktur är hämtad ifrån Saye och Brush (2002) och berördes under rubriken "Stödstrukturer" i kapitel två, s. 24.

Samhällskunskapsläraren betraktar, likt filosofiläraren, kritiskt tänkande som något som har en given plats i den egna undervisningen. För honom handlar kritiskt tänkande i stor utsträckning om att på sakliga grunder kunna ifrågasätta eller problematisera olika samhälls-fenomen. När jag frågar läraren hur han ser på kritiskt tänkande uttrycker han detta på följande vis:

SL: Det är ju det som samhällskunskapsundervisningen ska gå ut på [...] Vad ska eleverna ta med sig när de går ut härifrån? Då är det ju just viktigt att, tycker jag, att de har fått med sig det att ifrågasätta olika slags fenomen, att inte nöja sig med enkla svar, att inte A leder till B utan att det finns många olika saker som ligger bakom ett fenomen till exempel, att kunna ifrågasätta också naturligtvis, rådande politiska idéer, samhällets eller samtidens tolkningar av olika slags fenomen.

Nedan belyses en lektion från mina tidiga observationer i gruppen. Episoderna visar på didaktiska val läraren gör i relation till att utveckla elevernas kritiska tänkande. Lektionen gick ut på att eleverna i grupper om tre skulle läsa tre artiklar som handlade om demokrati samt gemensamt diskutera och svara på frågor kopplade till texterna. Artiklarna var hämtade ifrån dagspressen och samtliga handlade om antingen valdemokrati, att medborgarna väljer representanter men inte är speciellt aktiva mellan valen, eller deltagardemokrati, som utmärks av att medborgarna förväntas engagera sig mer aktivt i beslutsfattandet på olika vis.

Frågorna eleverna skulle besvara handlade om vad texterna ville övertyga läsaren om samt vilka argument som presenterades till stöd för detta. Eleverna skulle också fundera över om argumenten var övertygande samt motivera sitt ställningstagande. Avsikten var sedan att de skulle föra en diskussion i gruppen kring vilket av de olika synsätten de föredrog. Vid detta skeende har eleverna i stort läst färdigt texterna, de är uppdelade i tio olika grupper och läraren går runt i klassrummet:

Läraren stannar vid en grupp med tre tjejer, Angelica, Sofia samt Slava, och frågar hur det går. Att döma av deras korta svar tycks tjejerna ha svårt att förstå att artikeln i fråga argumenterar för en uppfattning, att författaren vill påverka läsaren. Läraren förklarar att författarna driver en tes och inte är neutrala. De vill övertyga om att valdemokrati är bra. Läraren ställer frågor till eleverna, frågor vars avsikt tycks vara att hjälpa eleverna att förstå och

strukturera texten: "Hur är texten uppbyggd?" "Vilka argument har ni hittat?". Eleverna tycks ha svårt att förstå texten på en språklig nivå och verkar vara osäkra på vad ett argument är. Med lite hjälp av läraren visar det sig att de identifierat ett par argument i texten. Det blir dock inte så mycket av en diskussion i gruppen kring frågan om argumenten låter övertygande, eftersom det råder konsensus kring att de är "bra".

Jag stannar upp och lyssnar till en annan elevgrupp, bestående av Ruben, Christian och Anne som tycks ha haft lättare med uppgiften. De diskuterar att den innehåller två texter som argumenterar för valdemokrati och en text som handlar om deltagardemokrati. Det finns en viss obalans där konstaterar de. Eleverna tycks vara överens om att valdemokrati är att föredra, argumenten som framförs är att politiker har bättre koll än medborgarna och att medborgarna inte är tillräckligt insatta. Det framförs också att vill man bli mer aktiv är det bara att bli det. Ingen i gruppen framför motargument, vilket gör att diskussionen snabbt dör ut.

Skildringen ovan ger en inblick i arbetet med uppgiften och visar att skilda grupper av elever hade olika svårt att lösa den. Slutpunkten läraren ville att eleverna skulle nå var en diskussion kring demokrati och vilken typ som är att föredra, men flera hinder uppenbarar sig på vägen. Ett av dessa är att flera av eleverna hade svårt att förstå texterna. Detta är ett exempel på hur svårigheter att ta till sig information gör att det blir problematiskt att nå ett egentligt reflekt-erande. Det handlade om rena lässvårigheter, men även om att eleverna saknade begreppskunskap knuten till innehållet, till exempel om vad deltagardemokrati var. Mitt intryck i klassrumssituationen var också att det fanns elever som tycktes ha svårt att förstå att texterna försökte övertyga dem om något. I den efterföljande intervjun med läraren berördes just detta.

SL: Och det var faktiskt nånting som gjorde mig väldigt förvånad, alltså ok att man kanske inte vet vad ett argument är, nåväl, men att man inte förstår att den här texten försöker driva en åsikt och vill trycka dig som läsare åt ett visst håll, jag tycker att det borde vara ganska uppenbart. Men det kanske är så att man som lärare tänker som så att jag läser den här texten och det verkar vara ganska uppenbart, men det kan vara så att eleverna möjligtvis på grund av språket till exempel blir förvirrade och att dom tappar fokus, just på grund av att dom tycker att texten inte är på deras nivå.

Det hårda stödet, med frågorna som stegvis är tänkta att ta grupperna mot slutdiskussionen, fungerar alltså i flera fall inte som avsett eftersom eleverna har svårt att förstå texten och därmed identifiera argumenten. Läraren ser detta och agerar genom att försöka strukturera upp texterna för eleverna och hjälpa dem att tolka huvudpoängerna.

En del av grupperna hade lättare för uppgiften än andra och gruppen som nämns ovan, bestående av Ruben, Christian och Anne, är ett sådant exempel. Trots att eleverna i det fallet lyckas identifiera argument blir det inte mycket till diskussion ändå, eftersom konsensus gör att argumenten inte riktigt bryts mot varandra, istället konstateras det att valdemokrati är att föredra. Under intervjun ställde jag frågor till läraren om hans agerande för att försöka förstå hur han tänkte kring hur arbetet med uppgiften utvecklades. Läraren beskriver hur han tidigt under lektionen, när eleverna till stor del fortfarande jobbar med att läsa texterna, inser att flera av eleverna troligen inte förstår vad de ska leta efter när de ska identifiera argument.

I: Och du gick runt lite grann till grupperna, som jag tolkade det i alla fall, och försökte förklara det här med vad en tes var och vad ett argument var under tiden som dom läste, hur tänkte du då?

SL: Jo alltså jag tänkte så här att, alltså ibland kan det vara så att när man pratar om olika slags begrepp, så kan det vara så att man faktiskt glömmer bort att eleverna kanske inte riktigt är förtrogna med dom här begreppen, att dom inte vet vad det är för någonting. Och det slog mig då att shit det här kan dom nog inte, dom vet inte riktigt, dom har inte riktigt klart för sig vad det är. Och mycket riktigt så var det ju så att dom visste inte riktigt vad det var för någonting va. [...]

SL: jag fick den där känslan av att dom inte förstått det här liksom, alltså jag vet inte men jag tror att efter ett tag om man har jobbat några år så kan man faktiskt, när man tittar på eleverna så ser man om dom förstår eller inte förstår. Jag kan inte riktigt förklara det här men det är nån känsla man får. Och jag fick den här känslan att dom har nog inte riktigt förstått det här och försökte hela tiden komma på olika exempel, hur kan man förklara det här nu, som sagt jag hade inte riktigt tänkt på att det här skulle kunna vara ett problem innan så då får man ju försöka improvisera lite när man står där va.

Lärarens agerande fungerar här som ett stöd i interaktionen med eleverna. Han tvingas med sina egna ord ”improvisera” i situationen. Detta kan användas för att illustrera den bakomliggande komplexitet mot vilken didaktiska val görs i klassrummet. Ett möjligt synsätt är att förstå lärarens agerande i rationella termer, i meningen att han gör en bedömning av situationen, fattar ett beslut och agerar därefter. En relevant aspekt i sammanhanget är dock att läraren själv beskriver sitt agerande som att han får ”nån känsla” som han inte riktigt kan förklara, vilket han tror har att göra med den erfarenhet han har byggt upp. Detta talar för att lärarens agerande inte ska förstås enbart i termer av en enkel rationell bedömning, utan att det handlar om en slags växelverkan mellan intuition och mer medveten överläggning i situationen. Det går således att problematisera i vilken utsträckning didaktiska val som görs ska förstås som fullt medvetna eller överlagda.

Efter en knapp timme bryts arbetet med artiklarna. Efter att läraren fått svar på frågan vad som skiljer valdemokrati ifrån deltagardemokrati, sker följande:

Läraren börjar förklara vad en tes är, ett påstående som texten vill övertyga om. Tesen i den första texten är att valdemokrati är bättre än deltagardemokrati, förklarar läraren samtidigt som han sammanfattar på tavlan. Läraren vänder sig sedan till klassen och frågar ”vad är ett argument?”. Anne räcker upp handen, får ordet och svarar: ”En anledning?”. Läraren säger att hon är nära. Ruben räcker upp och säger att det är ”nått som vill övertyga”. Läraren ser nöjd ut och skriver på tavlan att ett argument stödjer en tes, ofta med fakta. Läraren går vidare genom att fråga efter argument för tesen. Ett par av eleverna räcker upp handen. Lina får ordet och säger att undersökningarna i text nummer ett ger fakta som stödjer valdemokratin. Läraren ber henne citera. Hon läser: ”Femtiosex procent av de som tog ställning höll med valdemokraten medan fyrtiofyra procent höll med deltagardemokraten”. Läraren skriver upp argumentet kort på tavlan under tesen, 56 procent för valdemokrati. Läraren frågar sedan eleverna om argumentet är övertygande. Han får samtidigt till svar av flera stycken att ja det är det. Läraren frågar varför det är övertygande. Lina säger att ”fler är ju för valdemokrati”. Läraren utvecklar vad hon sagt med andra ord och säger att just så kan man argumentera, utifrån majoritetens åsikt. Han skriver sedan på tavlan: ”Det har visat sig att skoluniformer leder till mindre skadegörelse. Är du för skoluniformer?”. Läraren förklarar att det går att problematisera

författarnas resonemang. Hur man formulerar en fråga påverkar hur man får svar.

Som framgår av utdraget ber läraren eleverna om argumenten ifrån texterna. Han skriver på tavlan under tre olika rubriker, en för varje artikel eller tes, och ordnar på så vis upp innehållet. Därmed synliggörs eller skapas stegvis en struktur genom att argument lyfts fram. Det är i huvudsak sex elever som aktivt bidrar med argument. Läraren problematiserar också på olika vis argumenten. Ett exempel på detta återfinns i utdraget ovan där läraren belyser majoritetsargumentet genom att säga att sättet forskarna ställt frågan på kan tänkas ha påverkat hur folk har svarat. Läraren både strukturerar och problematiserar, med hjälp av argumenten som eleverna bidrar med, och därmed skapas förutsättningar för en belysning av för- och nackdelar med de olika demokrati-formerna. På så vis illustreras hur en granskning kan gå till. I vilken riktning detta leder lektionen skildras nedan:

Flera argument mot deltagardemokrati förs fram och tavlan fylls på efterhand. Det påtalas att folk inte är intresserade av att påverka. När läraren frågar om detta stämmer får han till svar att: "ja, folk är lata". Det är bättre om folket röstar vart fjärde år, det räcker gott, säger Hanna. Läraren gör då en liten miniundersökning i klassen med handuppräckning. Han ställer frågan "Vilka vill vara med att rösta om matsedeln i skolan?". En stor majoritet, så när som på några få elever, räcker upp handen. Han går vidare och frågar hur många som skulle ha velat rösta om euron. Nästa lika många elever räcker upp handen. Läraren argumenterar sedan för att intresset för att få inflytande beror på om det påverkar en själv. Han gör poängen att de flesta av oss nog är intresserade av att få inflytande över saker vi anser angår oss. Avsikten är uppenbarligen att problematisera elevernas pessimistiska inställning till folkligt deltagande.

När läraren frågar efter fler argument framförs av Johan att proffs ska styra, som har mer kunskap. Marcus menar att folk är egoistiska. Han vänder sig mot klassen och frågar rakt ut om det är så att folk är egoistiska. Han får ett genomgående "Ja!" från flertalet av eleverna i klassen. Lektionen börjar lida mot sitt slut. Läraren tittar mot klockan och gör en summering av argumenten som mestadels tycks handla om att det är dåligt med deltagardemokrati och att valdemokrati är bra. Jag får intrycket av att läraren verkar vilja göra något åt denna obalans. Han säger att det förvisso kan vara så att folket kan

fatta dåliga beslut om det blir flera folkomröstningar och de får mer att säga till om, men skulle inte även politiker kunna fatta dåliga beslut undrar han. Han vänder sig med en sista fråga till klassen: "Vilket intresse kan en politiker ha som vill bli vald?" Ingen svarar. Johan säger högt att han inte förstår. Läraren svarar då själv genom att säga att frågan är om politiker alltid säger sanningen, eller agerar för det allmänna bästa. Även politiker kan driva sin egen agenda och påverkas av särintressen.

När eleverna börjar bidra med fler argument framträder alltmer en bild av att det i gruppen finns en skepsis mot utökat folkligt deltagande i demokratin. Hanna påtalar att folk är lata, vilket underförstått handlar om att folk inte är intresserade av delta mer aktivt. Lärarens indirekta svar på detta är att involvera resten av klassen genom handuppräckningen för att ge tyngd åt hans motargument – att de flesta av oss nog vill påverka om det gäller frågor som berör oss. Detta aktiverar gruppen och skapar ett "tryck" i situationen när eleverna sträcker upp sina händer. Hannas argument problematiseras därmed. Marcus gör sedan något liknande, han vänder sig till klassen med sin fråga om folk är egoistiska, och inhämtar på så vis stöd för detta hos andra i gruppen.

Agerandet kan ses som ett svar på lärarens tidigare strategi och tolkas i termer av makt- eller dragkamp. Läraren försöker hämta stöd hos eller åtminstone få gruppen att tänka efter och Marcus svarar med en liknande strategi. Även denna gång agerar läraren, men med en öppen fråga till gruppen. Genom att påtala att även politiker kan vara egenintresserade ger läraren perspektiv på Johans och Marcus tidigare argument och bidrar därmed till att balansera upp helheten något. Kan politiker vara lika egoistiska som folk är mest blir bilden delvis en annan. I samband med intervjun ställde jag följande fråga om den avslutande episoden som skildrades ovan.

I: Du säger ju då på slutet här att, du problematiserar och så säger du så här frågan är om politikerna alltid säger sanningen, kan det inte vara så att politikerna också är egoistiska, att de driver sin egen agenda och kan det inte va så att politikerna också påverkas av särintressen. Vad tänker du dig att eleverna ska lära sig av att du säger det här liksom?

SL: Alltså vad dom ska lära sig är framförallt att dom ska förstå komplexiteten, det är egentligen det vi pratade om förra gången, att de ska förstå att det finns olika perspektiv man kan anlägga här. Så eleverna ska inte

göra det så lätt för sig hela tiden och jag märker ju det på en hel del elever, framförallt i den här klassen, dom har en tendens att göra det väldigt enkelt för sig.

Läraren syftar här på att han vill nyansera och bredda elevernas tänkande. Enkla svar som att folk är lata eller egoistiska behöver utmanas och läraren säger sig vilja visa på att det finns andra synsätt som kan anläggas. Att medvetet anlägga olika perspektiv är något läraren tydligt arbetar med i undervisningen. Ett sätt som detta visar sig på är just det faktum att olika synsätt på demokrati överhuvudtaget ställs mot varandra. Genom att relatera olika idéer till varandra skapas utrymme för att ge perspektiv på det representativa systemet.

Det finns en dialektik i episoden som behandlats där argument för och emot olika synsätt ställs emot varandra. En ”obalans” mellan de två synsätten på demokrati framkommer genom att argument mot deltagardemokratin berörs i större utsträckning. En grund för detta var att två av texterna talade för valdemokrati och endast en för deltagardemokrati. I den efterföljande intervjun berördes materialfrågan och läraren beskrev då att han haft svårigheter med att hitta ett mer balanserat material. Detta berodde på att de flesta texter som pläderade för deltagardemokrati var för komplexa för eleverna. Läraren nämner också att han anser att samhällskunskapsboken inte riktigt tar upp de aspekter han är ute efter, vilket gör att den inte är ett alternativ i sammanhanget.

I: Du menar att samhällskunskapsboken inte är tillräckligt problematiserande, är det så jag ska tolka dig?

SL: Precis, jag tänker mig att samhällskunskapsboken, om vi tar avsnittet demokrati så lägger ju samhällskunskapsboken väldigt stort fokus just på att betona fördelarna med den representativa demokratin, och jag tycker att på det sättet missar ju egentligen samhällskunskapsboken uppdraget med samhällskunskap, för uppdraget måste ju alltid vara att ifrågasätta rådande tolkningar också, alltså med det menar jag inte att vi ska avskaffa den representativa demokratin, det finns också många fördelar, men just problematiseringen, den kan jag sakna ganska ofta. Ofta blir det också sådär, hur ska jag säga, på en formell nivå liksom, att man diskuterar såna frågor som hur kan man demonstrera på bästa sättet, eller är det rätt att demonstrera så och inte så. Det är viktiga frågor det med, men om vi tänker frågor som vi

ska komma in på sen, som massmediernas roll i en demokrati, hur miljön påverkar en, utbildningsnivåns påverkan på deltagandet i en demokrati, där tycker jag att samhällskunskapsboken är väldigt, väldigt tunn.

Omdömet om läroboken är intressant ur flera olika perspektiv i relation till kritiskt tänkande. Förutom att det i sig självt är uttryck för en reflektion läraren gjort, så säger det någonting om hans synsätt på ämnet och hur centralt det är att ”ifrågasätta rådande tolkningar”. Ur ett sådant perspektiv duger det inte att argumentera för det nuvarande systemet, utan själva förutsättningarna för hur detta fungerar och vilka alternativa system man kan kontrastera emot blir betydelsefullt.

Episoden som fokuserats är illustrativ för hur lärarens synsätt på kritiskt tänkande avspglas i de didaktiska val som görs. Eleverna ska kunna se på samhällsfenomen ur olika perspektiv och dessutom problematisera dominerande synsätt. Men utmaningar uppkommer på flera plan när detta ska omsättas i praktiken. Det hårda stödet med frågorna fungerar inte riktigt som avsett eftersom flera av eleverna har svårt att förstå texterna eller inte vet hur de ska identifiera argument. Läraren svarar med att ställa frågor vilka fungerar som ett mjukt stöd. Argumenten bryts heller inte riktigt mot varandra i grupperna, bland annat eftersom detta hämmas av åsiktsmässig likriktning. Det är i stor utsträckning läraren själv som står för problematiserandet. Läraren vill utmana elevernas pessimistiska inställning till ökat folkligt deltagande i demokratin, men stöter på motstånd. Huruvida detta bidrar till att eleverna lär sig att problematisera eller om det snarare befäster deras inställning är svårt att veta. Detta indikerar den komplexa bakgrund mot vilken didaktiska val fattas när det kommer till att realisera ett kritiskt tänkande i undervisningspraktiken.

Vad lärarna anser att eleverna ska kunna

Så här långt har det kunnat konstateras att båda lärarna ser kritiskt tänkande som något betydelsefullt som de medvetet säger sig vilja stimulera eleverna till. Det finns såväl likheter som skillnader i deras synsätt. Som vi har sett betonar filosofiläraren argumentation, begreppsutredning och tolkning. Samhällskunskapsläraren lyfter fram problematisering och att kunna anlägga olika perspektiv på samhällsfenomen. Undervisningen i de båda grupperna kan vid en första

anblick tyckas skilja sig åt en hel del, men det finns uppenbara beröringspunkter. Att eleverna arbetar med att identifiera och reflektera över argument är en sådan.

Utifrån ett didaktiskt perspektiv blir det intressant att ställa vidare frågor kring vad det är eleverna förväntas kunna när det kommer till kritiskt tänkande. En central beröringspunkt som båda lärarna på olika vis återkommer till i våra samtal är betydelsen av kunskap för det kritiska tänkandet. Under slutintervjun med samhällskunskapsläraren berördes detta och han beskrev då följande episod:

SL: Så var de [eleverna] intresserade av att veta på vilket vis friskolor gör vinst. Då förklarade jag att skattemedel går till företag och så vidare, så var det en elev som brast ut: du menar alltså att friskolornas vinster genereras från våra skattemedel? Ja, precis så är det [skratt]. Där märker man ju liksom att eleverna plötsligt blev ställda, det för att igen poängtera att först måste eleverna lära sig hur saker och ting fungerar, och sen kan det kritiska tänkandet komma in, man kan inte ta det steget utan det första steget, det går inte liksom.

Som framgår av citatet ovan menade läraren att kunskap om en fråga var en slags nödvändig grund för att kunna tänka kritiskt om densamma. Bristande kunskap kan enligt detta synsätt bli en "barriär" i somliga fall. Läraren beskrev också att det största hindret för kritiskt tänkande i gruppen var att många elever saknade grundläggande kunskaper i ämnet, att många fått med sig för lite ifrån grundskolan. Kunskapens betydelse pekar vidare in mot skillnaden mellan ett kritiskt och ett kritiserande tänkande. Distinktionen kommer från början ifrån filosofiäroren och går ut på att kritiskt tänkande består i att man ifrågasätter något på goda grunder, det vill säga har fog för det man säger, vilket inte är nödvändigt när man är kritiserande.

FL: Vissa elever är så ojämna i sitt kritiska tänkande att de ibland, är helt på rätt spår helt med i matchen och sen ibland är väldigt, nybörjarmässiga i sitt tänkande så att säga och det är någonting som man märker i den dialogen som man har med dom i klassrummet. Jag tänker särskilt på nån elev som väldigt ofta ger uttryck för något som jag nu skulle kalla för kritiserande tänkande snarare än kritiskt tänkande, i den meningen att hon helt och hållet hoppar över tolkningsledet och inför nästan varje ny, inför nästan allt nytt stoff som hon möter, innan hon ens har förstått vad det riktigt handlar om kastar hon sig

in i värderingsmomentet och börjar kritisera på ett ganska okunnigt sätt. [...] Och samma elev kan ibland vara väldigt, visa väldigt stor precision i det kritiska tänkandet i andra sammanhang så att det är intressant tycker jag.

Filosofiläraren ger i citatet uttryck för en iakttagelse som kan vara värd att betona. Han menar sig ha upptäckt i interaktionen med en elev att hon i vissa situationer agerar mer kritiskt medan hon i andra är mer kritiserande. Detta ger bilden av kritiskt tänkande som något kontextbundet, att det kan variera mellan olika sammanhang för samma elev. Det blir då inte en enkel fråga om ett antingen eller, det vill säga om att vara kritisk eller okritisk i allmänhet. Eleven är i det här fallet disponerad att ifrågasätta, men brister enligt läraren när det kommer till att underbygga sina resonemang i vissa frågor och betraktas därmed som ”ojämn” i sitt kritiska tänkande. Hon ”kastar” sig i vissa fall in i värderingsmomentet utan att först undersöka vad det egentligen handlar om medan hon vid andra tillfällen visar ”väldigt stor precision”.

När jag frågar samhällskunskapsläraren vad han vill att eleverna ska lära sig av hans undervisning när det kommer till kritiskt tänkande är han inne på en liknande linje. Svaret blir att han vill att eleverna ska få med sig ett tillvägagångssätt som inbegriper att ha en skeptisk grundattityd:

SL: [...] att man har ett arbetssätt eller ett redskap, tankeverktyg eller vad man vill kalla det för. Ett jag är skeptisk, två jag kollar upp hur det faktiskt förhåller sig, tre jag drar en slutsats och slutsatsen är då, i det här fallet, att antingen så stämde det eller stämde inte, så det tycker jag egentligen är det viktigaste att ta med sig. [...] På det sättet skulle jag säga att det viktigaste är, som sagt arbetssättet, vara skeptisk, kolla upp fakta och framförallt också det att gå alltid på fakta, gå på fakta, gå inte på tyckande, det är det vi försöker jobba med, gå inte på vad du tycker utan försök gå på fakta, kolla upp hur det är.

Läraren ger här uttryck för att det är väsentligt att eleven lär sig att söka upp fakta och dra välgrundade slutsatser, men det är en fråga om attityd också, där undersökandet ersätter tyckandet. Det ska finnas skäl för en inställning om den ska återspegla ett kritiskt tänkande.

Med utgångspunkt i det lärarna på olika vis ger uttryck för går det att sätta fingret på något som framstår som ett centralt svar på vad det

är eleverna förväntas kunna när det kommer till kritiskt tänkande. I grunden finns hela tiden en strävan mot att eleven klargör vad saker betyder eller hur de förhåller sig *innan* de bildar sig en uppfattning. Det handlar om att stanna upp och ställa sig frågor, fundera över olika möjligheter och reflektera över huruvida skälen är övertygande eller inte. Ett undersökande tankesätt där kunskap, argument och frågor spelar en central roll hamnar därmed i fokus.

Samhällskunskapsläraren betonar förvisso att undersöka fakta innan en slutsats dras medan filosofiläraren lyfter fram betydelsen av tolkning innan en värdering görs, men på ett mer fundamentalt plan menar jag att detta kan förstås som närbesläktat trots att språkbruket skiljer sig åt. Det handlar, med andra ord, om samma strävan efter genomtänkta och välgrundade ställningstaganden.

KAPITEL 5

Manifesterat kritiskt tänkande

Kapitlet behandlar hur kritiskt tänkande manifesteras i de båda klassrummen och hur detta kan förstås. I den första delen behandlas undervisningen i filosofigruppen där kritiskt tänkande framförallt manifesterades i helklassdiskussioner. En analys görs av vad som kan sägas känneteckna de kritiska diskussioner som observerats. I den andra delen fokuseras undervisningen i samhällskunskapsgruppen. Här manifesteras ett kritiskt tänkande först när eleverna börjar diskutera med varandra i mindre grupper. Analysen visar att samspelet mellan eleverna och deras engagemang inför frågorna som behandlas blir betydelsefulla i sammanhanget. I kapitlets tredje del fördjupas en didaktisk avvägning som visat sig betydelsefull i båda klassrummen; att balansera självständighet och styrning i undervisningen.

Kritisk klassrumsdiskussion

Observationerna i filosofigruppen visar att kritiskt tänkande manifesteras i interaktion mellan läraren och eleverna, i vad som kan beskrivas som kritiska diskussioner. Den grundläggande karakteristiska aspekten som framstår nödvändig för att diskussionen ska bli kritisk är att den är granskande i betydelsen att antaganden eller idéer undersöks. Detta kan innebära att såväl argument för- och emot något lyfts fram, att det blir belyst ur olika perspektiv, att det analyseras eller att det problematiseras, utmanas eller ifrågasätts. Deltagarna försöker utvärdera något och förstå det bättre. Utan denna granskande aspekt saknar diskussionen eller utbytet en kvalité som skiljer den ifrån en ordinär, icke-kritisk diskussion.

Kritiska reflektioner manifesteras ofta i samband med att frågor på olika vis ställs i interaktionen. Vid genomgångar får läraren respons av eleverna genom att de ställer frågor, ifrågasätter eller vill ha mer utvecklande eller detaljerade svar. Detta sker ibland spontant genom

att eleverna bryter in eller räcker upp handen och får ordet. Det initieras även av läraren genom att han ställer problematiserande frågor till gruppen och på så vis ger inviter till diskussion. Frågandet påbörjas med andra ord av såväl läraren som eleverna.

Förekomsten av klassrumsdiskussioner är dock i sig ingen garanti för att kritiskt tänkande manifesteras. Så vad skiljer då kritiska från icke-kritiska klassrumsdiskussioner? Utöver det grundläggande granskande element som beskrevs ovan visar analysen att det finns tre andra aspekter vilka framstår som typiska för de kritiska diskussionerna, även om de inte är tillräckliga för att ensamma ge en sådan diskussion. Vad som avses med dessa aspekter kommer först att beskrivas, sedan kommer en episod ifrån undervisningen att analyseras för att exemplifiera.

Den första karakteristiska aspekten består i att diskussionen har ett tydligt *fokus*, vilket betyder att den är inriktad mot något, till exempel ett påstående eller en fråga. Deltagarna i diskussionen talar om samma sak och deras inlägg kretsar kring samma punkt. Detta kan kontrasteras mot klassrumsdiskussioner där det saknas en klar inriktning, där deltagarna uttrycker sina åsikter om många olika frågor parallellt. Kritiskt tänkande manifesteras ur detta perspektiv med avseende på något, riktat mot något. Att det finns ett fokus i diskussionen tycks vara en förutsättning för att en granskning överhuvudtaget ska äga rum.

En andra aspekt som tydligt går att koppla till den första är att diskussionen präglas av *relevans*, det vill säga att inläggen som framförs har med varandra att göra, att det deltagarna säger är kopplat till eller anknyter till vad de andra har uttryckt. Om inläggen är irrelevanta för det som diskuteras äger ingen gemensam granskning rum; deltagarna talar förbi varandra.

En tredje aspekt som utmärker den kritiska diskussionen är att den präglas av *precision* i det som sägs. Deltagarna försöker vara tydliga med vad de menar, de utvecklar sina resonemang, gör distinktioner och ber andra precisera eller förklara sina tankegångar. Oklarheter försvårar en gemensam granskning och påverkar både fokus och relevans i diskussionen.

Nedan följer en episod från undervisningen filosofigruppen och därefter kommer de olika aspekterna som beskrivits exemplifieras. Diskussionen som skildras var avsedd att introducera eleverna till

området kunskapsfilosofi och ägde således rum tidigt under kursmomentet.

Läraren skriver på whiteboardtavlan med stora bokstäver: **TRO VETA** och vänder sig sedan till klassen med en fråga. "Vad skiljer begreppen åt? Ni ska få en ledtråd. Är det samma sak?". Eleverna börjar diskutera frågan i mindre grupper. Jag lyssnar på gruppen bredvid mig som utgörs av tre elever. Killen i gruppen, Patrik, är inne på linjen att det inte finns någon större skillnad. Han säger: "Man tror alltid att man vet, men man kan egentligen aldrig vara helt säker på något. Så vi tror alltid". De två tjejerna som diskuterar tillsammans med Patrik är mindre säkra. En av dem vänder sig till honom med en fråga: "Betyder det du säger att tro och att veta är samma sak?". Patrik svarar att det gör det. Efter några minuter bryter läraren smågruppsdiskussionen och frågar klassen vad de har att säga. Karin räcker upp handen och får ordet. Hon hävdar att skillnaden ligger i att då vi vet något så har vi bevis för det. Läraren skriver **Bevis** under VETA på tavlan. Patrik räcker upp handen och lägger fram sitt tidigare resonemang om att det är samma sak att tro och att veta för hela klassen. Läraren ritar ett likhetstecken på whiteboardtavlan: TRO = VETA. Diskussionen utvecklas och Patrik får mothugg ifrån några andra elever. När Patrik får ordet igen hävdar han att bevis också handlar om tro, så därför kan man inte säga att skillnaden mellan att tro och att veta ligger i att det finns bevis för det senare. Läraren tar över ordet och vänder sig till klassen: "Kan det inte finnas en skillnad mellan bevis och tro?". Läraren skriver på tavlan: **1) Karin tror att en gris är rosa, 2) Bevisa att: en gris är rosa**. Läraren ställer sedan en fråga till gruppen: "Är inte detta olika saker?".

Ytterligare några elever ger sig in i diskussionen och ifrågasätter vad ett bevis egentligen är och om det existerar bevis. Läraren är mycket aktiv i diskussionen, tackar för inläggen, ställer följdfrågor och omformulerar vad eleverna säger med andra ord innan han lämnar ordet vidare. I sina inlägg försöker läraren styra in eleverna mot relationen mellan att tro och att veta. Frågan om vad tro egentligen är förs fram i diskussionen av en elev. Läraren gör en distinktion mellan olika typer av tro. Det är skillnad på att tro på Gud, i meningen sätta sitt hopp till, och tro att en gris är rosa, i meningen att ana något förhåller sig på ett visst sätt säger läraren. Sedan skriver han **Ana** under på TRO på tavlan. Annelie som tidigare varit aktiv i diskussionen räcker upp handen och argumenterar för att tro och att veta nog trots allt inte är samma sak. Läraren stryker då över likhetstecknet mellan TRO och VETA

på tavlan. Nästa elev på tur är Cecilia, en elev som inte sagt mycket sedan diskussionens början. Hon ser fundersam ut och säger: "Att tro det är som att det finns flera olika vägar, men att veta är som att det bara finns en". Läraren berömmar Cecilia genom att påpeka att inlägget är intressant och säger: "Det du säger öppnar upp för att bevisa genom uteslutningsmetoden, färre vägar återstår helt enkelt."

Ett grunddrag i diskussionen är att den utgör en granskning av vad som skiljer tro och vetande. Argument för olika ståndpunkter läggs fram, begrepp som "bevis" ifrågasätts och flera inlägg är problematiserande. Det finns ett tydligt fokus i diskussionen som inläggen kretsar kring. Detta understryks av att läraren skrivit begreppen TRO och VETA på tavlan. Inläggen anknyter till och bygger vidare på varandra. Genom att likhetstecknet ritas upp och nyckelbegrepp ("bevis" och "ana") skrivs på tavlan tydliggörs relevansen i det som sagts. Diskussionen präglas också av precision. Patrik utvecklar exempelvis sitt resonemang om likheten mellan att tro och att veta, medan Cecilias fundering kring varför motsatsen kan vara riktig är distinkt.

Episoden visar på hur lärarens agerande skapar förutsättningar för att understödja en kritisk diskussion. Han inleder med att ge ett tydligt fokus, både rent visuellt genom att skriva på tavlan men även genom att ge eleverna en konkret fråga att diskutera. Diskussionen underlättas genom att eleverna ges en ledtråd (är det samma sak?) och får tillfälle att först diskutera i mindre grupper. Läraren omformulerar vad eleverna säger och ställer följdfrågor vilket bidrar till att tydliggöra vad som avses och på vilket sätt det är relaterat till frågan som diskuteras. Detta ger honom makt och möjlighet att styra samtalet i en viss riktning. För att belysa centrala aspekter av det som sägs används tavlan aktivt när diskussionen framskrider. Distinktioner görs mellan begreppen tro och bevis med hjälp av ett enkelt exempel samt mellan olika sätt att använda begreppet tro. Detta bidrar till att skärpa precisionen i diskussionen. Sammanfattningsvis kan agerandet därmed förstås i termer av att det bidrar till att understödja såväl fokus, relevans som precision genom en explicit styrning av diskussionen.

Utifrån analysen som gjorts blir det en gradfråga hur kritiska klassrumsdiskussionerna är. De kan vara mer eller mindre fokuserade, bestå av mer eller mindre relevanta och precisa inlägg samt vara mer eller mindre inriktade mot granskning. Det är alltså inte en enkel fråga

om antingen eller, om kritiskt och okritiskt, utan det existerar en skala däremellan. I diskussionerna återspeglar vissa inlägg ovan nämnda karakteristiska aspekter i större utsträckning än andra. För att ytterligare fördjupa de resonemang som förts ska nu en lektion från slutet av undervisningsmomentet i kunskapsfilosofi fokuseras. Under lektionen behandlas George Berkeleys filosofi, med startpunkt i ett centralt resonemang hos föregångaren John Locke. Vid detta tillfälle manifesteras det kritiska tänkandet på ett, i förhållande till episoden ovan, mer komplext vis. Så här uttrycker sig filosofiläraren i den efterföljande intervjun.

I: Vad tycker du själv om diskussionerna som har varit i klassrummet?

FL: Jag tycker det har varit ett typexempel på sådana lektioner som jag vill ha i filosofi där har man har med sig ett stoff och presenterar det och det blir en levande genomgång därför att den förs framåt av elevernas frågor. Eleverna räcker upp handen hela tiden och har synpunkter eller kommentarer, motexempel, hur blir det om det är så här och så här? Håller den här teorin? För tänk om det är så här istället? Den här teorin tycks ju bygga på att Gud finns, om Gud nu inte finns hur blir det då med teorin? Den typen av kritiska synpunkter som jag tycker både hjälper en som lärare att förstå vad eleverna har förstått och jag tänker mig att det också är den typen av frågor som när vi behandlar dem tillsammans får eleverna att förstå.

Läraren sätter i citatet fingret på att eleverna kommer med relevanta frågor som driver resonemanget framåt, vilket jag uppfattar som utmärkande för de tillfällen i undervisningen då diskussionerna blir kritiska i den här beskrivna betydelsen. Elevaktiviteten är något som läraren värdesätter högt. Under helklassdiskussionen som snart ska fördjupas bidrog drygt ett tiotal elever med inlägg, det vill säga ungefär en tredjedel av klassen, vilket var fler än vid tidigare tillfällen.¹² Denna form av elevaktivitet ses alltså av läraren som ett tecken på förståelse, vilken synliggörs i interaktionen, *och* som en katalysator för förståelse. Perspektivet att elevernas kritiska synpunkter både sker mot bakgrund av och bidrar till egen och andras förståelse

---

¹² Att få fler elever aktiva i helklassdiskussionerna var en central utmaning för läraren vilket behandlas i nästa kapitel.

ger en förklaring till varför diskussioner som dessa gavs ett stort utrymme i undervisningen.

Under momentet i kunskapsfilosofi har läraren använt sig av enkel illustration som han återkommande har ritat upp på tavlan för att åskådliggöra filosofernas teorier. Den består av ett huvud, med en tydligt markerad hjärna, vars ögon stirrar på en blomma. Under lektionen i fråga har läraren ritat upp denna illustration och inleder sedan med en kort repetition.

*Läraren börjar med att snabbt repetera Lockes uppdelning mellan primära egenskaper, som finns i tingen, och sekundära egenskaper, som uppstår inom oss när vi betraktar dem. Han skriver de båda begreppen på tavlan. Därefter skriver han **Berkeley** som rubrik ovanför begreppen, filosofen som ska behandlas för dagen. "Enligt Berkeley har blomman bara sekundära egenskaper, den finns bara i medvetandet". Demonstrativt stryker läraren över primära egenskaper på tavlan. Därefter skriver han **allt som finns är a) medvetanden och b) idéer**. Blomman utanför hjärnan suddar han ut. Flera av eleverna viskar till varandra. De pekar mot bilden och ser ut att diskutera den. Malin som sitter bakom mig pratar med sin kompis så att jag kan höra det: "Hur kan vi ha samma idé om en blomma om det inte existerar en blomma?".*

Läraren tar nu upp en mörkblå sportbag som han tagit med sig och ställer den på bänken framför sig. Pennan som han nyligen använt håller han upp för klassen så att alla ska se den, varpå han stoppar ner den i väskan och drar för dragkedjan. "Nu existerar inte pennan längre" säger läraren. Det går ett sorl genom klassen. En serie invändningar mot att pennan inte skulle existera framförs. Från "vi har ju alla sett pennan" till ett "öppna så ska du nog se att den ligger där". Läraren ser mycket nöjd ut och har ett lätt leende på sina läppar. Han bemöter elevernas invändningar och förklarar: "ni blandar ihop minnet av pennan med upplevelsen av pennan i detta nu". Jag får intrycket av att han går in i rollen som Berkeley. En elev kommer med en fråga: "Han kan alltså inte dra en slutsats med hjälp av sitt förnuft?". Läraren förklarar att Berkeley var en konsekvent empirist: "ska vi bara lita till våra sinnesintryck så kan vi inte veta att det finns en penna i väskan".

Ett tydligt fokus etableras genom sättet Berkeleys radikala anti-materialistiska tes presenteras på. Detta görs både genom att relatera till tidigare resonemang (Lockes uppdelning), rent visuellt (skriva

nyckelbegrepp och stryka över på tavlan) samt demonstrativt (manövern med pennan i väskan). När eleverna på olika vis börjar ifrågasätta och ställa frågor går läraren så att säga in i rollen som Berkeley. Genom ”rollspelet” illustreras hur en ståndpunkt försvaras i ett intellektuellt utbyte, men det skapar också ett engagemang och intresse hos eleverna genom att provocera dem. Eleverna påminns vid flera tillfällen om Berkeleys antaganden och de argument som framförs till stöd för dessa och därmed styrs diskussionen in mot tesen. Ett tillvägagångssätt som också används är att ifrågasätta elevernas resonemang och invändningar. Elevernas frågor driver hela tiden resonemanget framåt.

Fredrika, som inte tidigare deltagit i diskussionen, räcker upp handen och frågar vad som ”egentligen skiljer medvetanden ifrån idéer”, om nu detta är allt som antas existera. Läraren berömmar henne för frågan och börjar rita upp tre moln på tavlan som han säger är medvetanden. Varje moln får ett namn hämtat ifrån klassen; Johan, Lovisa och Sandra, till flera av elevernas förtjusning. I varje moln ritar han upp olika saker, en penna, en bok och en kopp som ska symbolisera idéer. Medvetandet är som en behållare fyllt med idéer, förklarar läraren. Frågan som ni har varit inne på här, fortsätter läraren, är ”varifrån kommer idéerna?”. För Locke handlar det om primära egenskaper som ger upphov till de sekundära egenskaperna, men något sådant vill inte Berkeley gå med på att vi kan veta. Läraren förklarar med en liknelse att om medvetandet är som en filmduk så fylls det med idéer från en film. Enligt Berkeley finns det en maskinist – Gud – som står bakom idéerna. Läraren ritar ett stort moln på tavlan med två ögon en och en mun i. Under molnet skriver han Gud och drar sedan pilar till de tre mindre molnen.

Kasper, som ständigt räckt upp handen, frågar hur problemet skulle kunna lösas om man vill vara en konsekvent empirist men ”man inte tror på Gud”? Läraren förklarar att Berkeley, som var en kyrkans man, reagerade på att det fanns de som inte trodde på Gud och ville stärka tron. Visst är tron på Gud en tro, men det är också tron på en materiell yttervärld utanför det egna medvetandet skulle man kanske kunna hävda, säger läraren. Flera andra elever räcker upp handen och kommer med synpunkter kring att Berkeley blandar in Gud. Patrik frågar sig: Om Berkeley har rätt, vad blir meningen med alltihopa? Varför gör då Gud detta, varför fyller han våra medvetanden med idéer? Amanda drar en parallell till Descartes och menar att det finns stora likheter mellan honom och Berkeley ”eftersom båda blandar in Gud”.

Läraren påpekar att det förvisso är en likhet, men att det enligt Berkeley inte finns något materiellt vilket är en viktig skillnad. Siri räcker upp handen och undrar "varifrån idén om Gud i så fall kommer?". Läraren svarar att Gud är "nödvändig för annars brakar världen ihop", det är förklaringen till att saker, som pennan i väskan, existerar fast vi inte upplever dem; "Allt innesluts i Guds medvetande". Fredrika menar att Gud i så fall är ond eftersom han planterar idéer om krig och andra dåliga saker i våra medvetanden. Läraren svarar att detta inte är något som "drabbar Berkeleys tes specifikt".

Utdraget ovan inleds med Fredrikas preciserande fråga om distinktionen mellan medvetande och idéer. Det är ett exempel på en elevfråga som "driver" resonemanget framåt och bereder vägen för förklaringen om att det är Gud som ger tillvaron stabilitet. Eleverna ställer relevanta frågor samt invänder mot centrala tankegångar och läraren svarar genom att försvara och precisera, på så vis rullas premisserna i Berkeleys resonemang succesivt fram. En del av frågorna är kritiska manifestationer i meningen att de i själva verket utgör ett ifrågasättande av Berkeleys antaganden. Siris fråga om varifrån idén om Gud i så fall kommer är ett exempel på detta. Den kan förstås som en relevant och precis invändning mot Berkeleys resonemang. Ibland kan ett yttrande vara av mer indirekt kritisk karaktär, vilket betyder att vad som sägs tycks återspegla att en kritisk reflektion har föregått inlägget, även om det i sig självt inte är direkt kritiskt i meningen att det kan ses som ett ifrågasättande. Ett exempel på detta är Kaspers fråga som indikerar att han funderat över den empiristiska teorins gränser.

Värd att notera är också interaktionen mellan Fredrika och läraren på slutet som illustrerar hur kritiska resonemang manifesteras i en växelverkan. Fredrika hävdar att en konsekvens av teorin blir att Gud är ond, eftersom vi bevisligen har negativa innehåll i våra medvetanden. Det hon säger innebär i själva verket att även om man skulle acceptera Berkeleys antaganden, så skulle hans kristna världsbild ändå inte kunna upprätthållas eftersom den bygger på idén om en god Gud. Lärarens svar går ut på att säga att det inte drabbar Berkeleys tes specifikt. Att förena en god allsmäktig Gud med världens ondska (det så kallade teodicé-problemet) är ett generellt problem som inte specifikt har att göra med den epistemologiska och metafysiska tes

som diskuteras vill han hävda. Här försvaras således Berkeleys position genom att relevansgraden i Fredrikas invändning ifrågasätts. Vid andra tillfällen medger läraren att han inte kan bistå filosofen.

Flera elever invänder mot Berkeleys resonemang på olika vis. Cecilia frågar läraren varför Berkeley inte "endast antar att det existerar ett medvetande?". Frågan syftar, som jag förstår det, på att om vi endast känner till idéer i vårt medvetande kan vi inte veta att det existerar andra medvetanden. Läraren, som har gått in för att försvara filosofen under diskussionen, svarar att "där kan jag inte hjälpa Berkeley". Amanda plockar upp Cecilians boll och frågar om detta med andra medvetanden, om Berkeley ansåg att man kunde vara säker på detta, att de existerade? Läraren säger att nej, det är snarare något han "antar för att göra världen begriplig".

Cecilias fråga visar att hon identifierat en invändning mot Berkeleys resonemang, hon har gjort en kritisk reflektion, som visar på att filosofen kanske antar mer än han strikt taget borde göra. Amanda spinner vidare på hennes inlägg med sin fråga. Detta är ett exempel på hur elevers resonemang hakar i varandra, kring en punkt som kan ifrågasättas.

Sammanfattningsvis visar analysen således att kritiskt tänkande manifesteras i diskussioner. Detta sker genom att antaganden och idéer undersöks eller granskas gemensamt. Diskussionerna kan också förstås som att de har tre andra karakteristiska aspekter; de präglas av fokus, relevans och precision. Agerandet från läraren blir avgörande för att understödja dessa aspekter på flera olika vis. Samtidigt frågar och ifrågasätter eleverna vilket ger bränsle till diskussionen. En växelverkan etableras på så vis i interaktionen vilket driver den kritiska undersökningen framåt.

Samspel och engagemang

I samhällskunskapsgruppen förekom inga kritiska diskussioner på det vis som skildrats ovan. Episoderna från föregående kapitel där argument för- och emot olika demokratiformer behandlades är illustrativa för hur de lektioner som observerats har sett ut. Kännetecknande är att ett fåtal elever uttalat sig och att deras inlägg för det mesta varit relativt kortfattade. Läraren har i stor utsträckning varit drivande i att problematisera. Det är först under en lektion där eleverna

i mindre grupper diskuterar en dokumentär som kritiskt tänkande börjar manifesteras i klassrummet på ett tydligt vis. En episod ifrån denna lektion kommer nu att belysas.

Eleverna befann sig som skrivits i början av sina gymnasiestudier och läraren strävade efter att succesivt börja bygga upp elevernas kunskaper och utveckla deras färdigheter i att tänka kritiskt. Samspelet mellan eleverna i gruppen präglades av att klassen relativt nyligen formerats och att eleverna således höll på att lära känna varandra närmare. Ett didaktiskt val läraren gjorde i detta sammanhang var att ofta låta eleverna diskutera i mindre i grupper. Förväntan var att de på så vis skulle lära känna varandra bättre och få möjlighet att utbyta åsikter i ett mindre format än helklassituationen. Nedan utvecklar läraren sitt perspektiv på dessa diskussioner och förklarar varför han ser dem som en ingång till kritiskt tänkande.

SL: Varje människa har ju en helt egen unik uppväxt som har format en till stor del och då har man ju fått med sig vissa perspektiv och vissa, ja attityder och jag tror att om man, och nu får man liksom en klass här, och då måste man utgå ifrån att vi har trettio två människor med helt egna uppväxter, och på det sättet har det ju format dom och format deras världsåskådning eller världsbild och då kan man faktiskt hoppas på att det kan räcka för att de kan berika varandra. [...]Det kan ju också vara en ingång till kritiskt tänkande, alltså man kan säga varför är det så här? Ligger det något i det du säger kanske? Jag kanske har fel? Så att man stimuleras till eftertänksamhet.

Som framgår av citatet finns det en förhoppning om att elevernas olika erfarenhet ska kunna leda till en ”breddning” av tänkandet, att eleverna ska kunna stimulera varandra till reflektion genom att de får syn på nya förhållningssätt. Episoden som kommer att fokuseras handlar om att eleverna diskuterar ”På rätt sida av älven”, en dokumentär av journalisten Janne Josefsson. Avsikten med att visa dokumentären var att fördjupa hur social bakgrund och utbildningsnivå påverkar människor och vilken betydelse detta kan tänkas få för deltagandet i demokratin. Dokumentären skildrar två skolklasser från olika stadsdelar i Göteborg. Eleverna i de olika klasserna har olika social bakgrund och fokus ligger framförallt på vilka drömmar de har inför framtiden, vad de gör på sin fritid, vad deras föräldrar arbetar med och hur de bor.

I samband med att dokumentären visas upplever jag en uppmärksamhet i klassrummet från elevgruppen som inte funnits där på samma sätt tidigare. Ungdomarna i dokumentären intervjuas ganska ingående och kontrasterna mellan hur de olika grupperna har det och hur de ser på sin framtid är slående. Villorna i det välbärgade Örgryte och de slitna hyresrätterna i Biskopsgården blir som två olika världar. Samtidigt finns där också likheter utifrån att det rör sig om ungdomar i samma ålder. I den efterföljande intervjun fördjupar läraren sina motiv till att visa dokumentären och då framgår att inlevelseaspekten betraktas som betydelsefull i sammanhanget. Ungdomarna i dokumentären befinner sig i samma livsfas som eleverna i klassrummet, vilket gör att läraren tänker sig att de senare enklare ska kunna relatera till och bli engagerade av vad som visas.

SL: Och just den här filmen jobbar ju ganska mycket med bilder och försöker väldigt tydligt jobba fram dom här skillnaderna som ju faktiskt finns. Och min erfarenhet är sen också att eleverna tar emot den här dokumentären rätt så väl, jag har visat den flera gånger i flera år för olika klasser [...] För det är alltid bra eller kul framförallt när man ser att man verkligen har fångat elevernas intresse och eftersom just den här filmen skildrar två olika skolklasser, den anknyter väldigt bra till elevernas verklighet, dom kan känna igen sig tror jag väldigt mycket i den här filmen.

Vid sidan av identifieringen med jämnåriga betonar läraren även filmens tydlighet, de skarpa kontrasterna mellan de olika grupperna, och att publiken direkt får se hur olika de lever, bor, tänker och även vad som senare händer i livet. Mitt intryck är också att dokumentären ger upphov till ett engagemang och ett intresse jag inte observerat på samma sätt i gruppen tidigare. Detta märks de efterföljande diskussionerna, vilka tar sin utgångspunkt i ett frågepapper. Nedan skildras diskussionen i en av grupperna.

Jag lyssnar till en elevgrupp – bestående av tre tjejer, Anna, Ida och Linda – som kommit lite längre med frågorna och har börjat diskutera filmen lite friare. Två av dem är skeptiska mot dokumentären. De diskuterar på vilket sätt social bakgrund påverkar en människas livsmöjligheter.

Anna, som pratar mest, menar att "det handlar om hur man är som person, som individ". Ida bekräftar henne och säger att hon håller med. Man kan inte

bortse från de egna val man gör. Tjejerna, som verkar vara överens, fortsätter på samma tema men Linda, som också är med i gruppen påpekar efter nån minut att "dom hade inget självförtroende i Biskopsgården". Hon försöker på olika sätt nyantera diskussionen som kamraterna för. Anna är snabb med att påpeka att "hon som ville bli mäklare" verkade ha självförtroende, fast hon kom ifrån Biskopsgården. Linda säger att hon håller med om det, i just det fallet. Linda drar sedan en parallell till en högstadieskola i den egna staden, där de själva bor. På skolan går nästan uteslutande invandrarelever. Hon jämför elevernas situation på den skolan med elevernas situation i Biskopsgården, för att visa att de har sämre förutsättningar överlag på båda ställena: "det är samma sak". Ida säger då att man "inte kan skylla på dom andra för att man har det dåligt". Anna säger att hon håller med och att "det är inte deras fel". Ida och Anna verkar anse att det finns ett skuldbeläggande i dokumentären av de mer lyckosamma eleverna från Örgryte, vilket de vänder sig emot. De verkar vänta på Linda ska säga något men hon har tystnat. Anna säger då att "lärarlegitimationen kanske kommer att förbättra dåliga skolor", lite överslätande. Ida håller med och säger att det säkert "blir bättre för dom" på sikt, syftandes på invandrareleverna som går på högstadieskolan i den egna staden.

Framförallt Anna har blivit provocerad av dokumentären och hon företräder här vad som enklast kan sammanfattas som ett liberalt eller individorienterat perspektiv, som står i kontrast till det mer strukturbetonade klassperspektivet som genomsyrar hela dokumentären. Hon ifrågasätter budskapet i dokumentären och får stöd i detta av Ida. Linda problematiserar och konfronterar i sin tur Annas analys genom att lyfta fram argument med exempel från dokumentären. Hon nämner exempelvis det lägre självförtroendet i Biskopsgården. Anna är snabb med att hitta ett motexempel, i dokumentären fanns det visst en individ från Biskopsgården som tycktes ha gott självförtroende.

Lindas motdrag blir att anknyta till situationen i den egna hemstaden och en skola där. Därmed dras en parallell till elevernas egen sociala verklighet för att illustrera en poäng, men det gör också som jag tolkar det, att diskussionen får en annan nerv. Vid det här stadiet blir diskussionen mer känslig, plötsligt handlar den inte bara om hur det gick för ungdomarna i dokumentären, utan den berör ungdomar i den egna staden idag och deras framtidsutsikter. Anna och Ida upprepar sina argument om att man inte ska skylla på andra och nu

tystnar Linda ganska snabbt. Att situationen blir känslig märks tydligt på det som sker sedan, det vill säga de överslätande kommentarerna.

Kritiskt tänkande manifesteras i interaktionen mellan eleverna i meningen att det sker ett ifrågasättande och en problematisering. Eleverna formulerar argument, utmanar varandras men också dokumentärens perspektiv. Detta kan förstås mot bakgrund av att det finns ett engagemang och att eleverna blivit känslomässigt berörda (på olika vis), vilket gör att de blir disponerade att diskutera. Samspelet mellan eleverna är också betydelsefullt. Att elevernas olika perspektiv ställs emot varandra kan ses som väsentligt för att det överhuvudtaget blir en diskussion och det blir därmed relevant att fundera över under vilka omständigheter detta kan tänkas ske. Det krävs självförtroende för att våga artikulera ett eget perspektiv eller en avvikande ståndpunkt, inte minst i en situation där man som Linda befinner sig i numerärt underläge. När diskussionen blir lite för känslig, väljer hon också att inte säga mer, kanske för att hon inte längre vill konfrontera de andra.

Diskussionerna i de mindre grupperna fungerade således som en ingång till kritiskt tänkande. Detta pekade mot att det fanns en potential till kritiskt tänkande som inte manifesterades i helklass under observationerna. Mitt intryck var att många av eleverna helt enkelt var tryggare i de mindre grupperna och kände sig osäkra inför att ta utrymme i helklass. Ett tillvägagångssätt som jag noterade att läraren använde sig av frekvent var att på olika vis uppmuntra eleverna efter deras inlägg. Vid sidan av att detta utvecklade och omformulerade samhällskunskapsläraren elevernas uttalanden, vilket bidrog till att fylla ut, strukturera och fördjupa det som sades. Under en av intervjuerna med läraren berördes detta agerande. Han betonade då framförallt aspekten med elevernas självförtroende och hur avgörande han ansåg att stärkandet av detta var för att utveckla det kritiska tänkandet.

SL: Jag tycker det är viktigt, om vi nu tänker på kritiskt tänkande, för att kunna tänka kritiskt så måste du också ha självförtroende för att kunna göra det, för utan självförtroende tror jag bara på vad andra säger, det kan ju gärna inte vara poängen med kritiskt tänkande, det måste vara tvärtom, jag måste också kunna våga gå emot auktoriteter på olika områden.

Genom att vidareutveckla det eleverna säger hoppas läraren stärka dem och visa att de har något att bidra med. Agerande kan förstås som att han succesivt försökte skapa förutsättningar för mer av gemensamma diskussioner. Ett annat tillvägagångssätt som jag observerade var att läraren problematiserade det sätt han valt att framställa saker på inför eleverna. Under lektionen som fokuserades ovan presenterade läraren en enkel struktur över social bakgrund som han också ritade upp tavlan. Under de avslutande minuterna berörs bland annat uppdelningen mellan olika samhällsklasser.

*Läraren bryter diskussionen i grupperna eftersom lektionen börjar lida mot sitt slut. På tavlan står det **Social bakgrund = samhällsgrupp**. Han har också skrivit **Överklass**, **Medelklass**, **Arbetarklass** och **Underklass**. Läraren går vidare med att förklara vad han skrivit: att till överklassen brukar de riktigt förmögna räknas, och att de utgör en liten del av befolkningen. Till medelklassen hör sådana som han själv, till exempel lärare. Han exemplifierar också med arbetarklassyrken, som gaturenhållare, och pekar på att de finns de som står utanför arbetsmarknaden under mycket långa perioder och är socialbidragstagare, vilka kan betecknas som en underklass i samhället. Läraren säger sedan att detta är "ett sätt att beskriva saken på" och att man kan "problematisera det här på flera sätt". Det är till exempel så att vissa grupper som traditionellt tillhört arbetarklassen kan tjäna mer pengar än de i medelklassen. En arbetare kan tjäna mer pengar än en lärare.*

Läraren problematiserar här den modell han ritat upp på tavlan för att förklara klasstrukturen i samhället. Han påpekar att det går att ifrågasätta även de sätt han väljer att framställa saker på undervisningen. Läraren stod vid flera tillfällen ensam för manifestationer av kritiskt tänkande, det vill säga utan att det ägde rum i direkt interaktion med eleverna där dessa också bidrog aktivt. Läraren "tänkte högt", ställde olika perspektiv mot varandra och problematiserade. Han uttrycker i intervjuerna ett förhållningssätt till sitt eget ämne som i mångt och mycket går ut på att samhällsproblem är komplexa med många olika tänkbara förklaringar. Han anser också att det är ett stort problem om eleverna har en attityd till ämnet som går ut på att det finns enkla svar eller att läraren sitter inne på hela sanningen kring hur saker och ting förhåller sig. I citatet nedan formulerar läraren sig själv kring detta med elevernas förhållningssätt.

SL: Min erfarenhet är så här att det finns elever som gärna ber, verkligen ber läraren, kan du inte säga till mig vad som är det rätta svaret nu. Alltså dom som vill bli matade liksom, dom som lärt sig, förmodligen genom skolan att det är så det funkar, läraren kan allt, har sanningen, och jag återupprepar bara vad läraren vill höra va och det tycker jag är otroligt problematiskt om eleverna tänker så. För i samhällsvetenskap, eller samhällskunskap i alla fall så ska det inte vara så.

Detta sätt att problematisera på som beskrivits kan ur ett didaktiskt perspektiv förstås som att läraren modellerar ett kritiskt förhållningssätt inför eleverna.¹³ Det blir ett sätt att i handling illustrera ett förhållningssätt till ämnet som han önskar att eleverna ska tillägna sig.

Sammanfattningsvis bidrar den didaktiska iscensättningen, med dokumentären och organisering av diskussionen i mindre grupper, till att ett kritiskt tänkande manifesteras i klassrummet. Eleverna börjar diskutera med varandra och utbyta kritiska synpunkter på ett annat vis än tidigare under observationerna. Analysen pekar mot betydelsen av engagemang inför innehållet, känslor samt det sociala samspelet mellan eleverna för förståelsen av detta. Samhällskunskapsläraren står också ensam för ett manifesterat kritiskt tänkande, utan att eleverna är direkt involverade i detta. Detta kan förstås som han att modellerar ett kritiskt förhållningssätt inför eleverna.

Balans mellan självständighet och styrning

Kapitlet har så här långt behandlat hur kritiskt tänkande manifesteras i de båda klassrummen och hur detta kan förstås. Fokus riktas nu mot en avvägning som på olika vis uppkommer i båda lärarnas undervisning som handlar om att balansera självständighet och styrning. Å ena sidan finns det en stark uppfattning om att självständighet i tänkandet är viktigt, men å andra sidan finns det också en idé om att styrning är nödvändig för att ge eleverna struktur och riktning. Båda lärarna uttrycker själva att de medvetet försöker styra genom utformningen av uppgifter och responsen som ges i den direkta interaktionen med eleverna. Nedan sammanfattar filosofiäraren den avvägning som berörts.

---

¹³ Begreppet modellering är hämtat från Brookfield (2012; 1987) se vidare under rubriken "Den andra vågen" i kapitel två, s. 19.

FL: Jag var lite inne på om det finns en konflikt här mellan att å ena sidan styra eleverna i en viss riktning och att å andra sidan låta dom formulera sig helt fritt, blir dom fria blir det flummigt styr man dom för mycket är risken att dom känner att dom inte klarar det liksom, att deras inlägg inte duger i nån mening och att man då på sikt hämmar deras vilja att formulera sig snarare än att uppmuntra.

Uttalandet måste förstås mot bakgrund av att filosofiläraren i interaktionen aktivt kommenterar, ibland omformulerar och styr in elevernas inlägg i vad han kallar en ”filosofisk riktning”. Detta bidrar, vilket analysen i detta kapitel visat, till att påverka fokus, relevans och precision i diskussionerna. Samtidigt som styrningen alltså kan förstås i termer av att den bidrar till kritiska diskussioner, så går det att problematisera om den inte också potentiellt kan ha en hämmande effekt. Om eleverna känner att det finns en alltför hård styrning, som de inte förstår sig på, finns faran att de börjar känna att det som sägs ibland blir fel utan att de förstår varför. En reflektion blir därmed att det att krävs anpassning och ”fingertoppskänsla” i stunden, där läraren synliggör kvalité utan att eleven får en negativ känsla av otillräcklighet. Att hantera denna komplexitet kan därmed förstås som en central didaktisk avvägning. För att ett kritiskt tänkande ska manifesteras krävs styrning, men denna kan även potentiellt ha en begränsande effekt.

En annan relaterad aspekt handlar om det utrymme som ges åt elevernas frågor i undervisningen. I kapitlets inledande del konstaterades det att det på många vis var elevernas frågor som drev samtalet framåt när diskussionerna blev kritiska. Nedan frågar jag läraren varför de diskuterat primära och sekundära egenskaper under så lång tid i undervisningen.

I: Du har valt att disponera mycket tid kring detta, dels på att gå igenom det, eller mycket, det beror på vad man relaterar det till..

FL: Ja för att det är ett litet stoff alltså, det här innehållet skulle man kunna skriva ner i några meningar på pappret och läsa upp på två minuter. Mer är det inte.

I: Men ni har diskuterat det i två och en halv timme nästan. Så hur kommer det sig?

FL: Ett sätt att se på det, det är ju att det inte är jag som har disponerat tiden så, utan eleverna som har valt att disponera min tid så, det vill säga genom att de ställer alla dessa frågor så tar det den tid det tar eftersom jag väljer att svara på dem och inte gå vidare.

I: Varför väljer du det då?

FL: Nää därför att jag tror att det är det bästa sättet för dem att lära sig på. Jag tror att den kunskap som svarar mot en fråga, mot ett behov det är den som man kommer ihåg eller som sätter sig och jag tycker att de ställer väldigt bra frågor och sen tycker jag att det är roligt också. Det är ju en väldigt viktig del av det hela, alltså samtalet kring det hela. Att bara stå och reproducera fakta ur en bok inför eleverna det är ju inget nöje. Men när de börjar tänka kring det, alltså målet är ju att de ska börja tänka kring det, och när de visar att de tänker då vill man ju vara där. Det är dit man vill komma.

Citatet ovan ger en inblick i motiven till att elevernas frågor ges ett så pass centralt utrymme i undervisningen. Det är något läraren låter ske för att han anser att de gynnar elevernas lärande och tänkande, men han gör det också för att han helt enkelt själv tycker om det. Just detta med själva förhållningssättet till elevernas frågor framstår således som betydelsefullt för manifesterandet av kritiskt tänkande. Men samtidigt ställer inställningen läraren inför praktiska problem. Att låta diskussionerna utvecklas på det vis läraren gör tar tid. Som antyds i citatet ovan kan ett relativt begränsat stoff ge bränsle till omfattande diskussioner. Läraren ger i våra samtal uttryck för att han känner sig stressad över att han inte hunnit ta upp mer stoff och att han är orolig över hur en del elever ska reagera på att han ännu inte hunnit ge tillräckliga instruktioner inför den stundande examinationen. Att prioritera de kritiska diskussionerna är därmed inte helt lätt och det finns ett spänningsförhållande mellan att göra detta och hantera andra krav i undervisningen kopplat till stoffträngsel och praktikaliteter.

Självständighet betraktas även av samhällskunskapsläraren som en betydelsefull aspekt av kritiskt tänkande. Han betonar också det kritiska tänkandets fundamentala betydelse för demokratin som sådan.

SL: Jag tycker kritiskt tänkande är viktigt, just eftersom demokrati aldrig kan fungera utan människor som tänker kritiskt, i så fall är vi tillbaka i diktatur eller oligarki i alla fall. Om människorna ändå bara så att säga springer efter

ledaren, vem det nu än kan va, det kan finnas olika slags ledare, då tappar ju demokratin helt sin mening på något sätt. Framförallt, det ska jag också säga då är ju människorna väldigt lättpåverkbara, då kan man ju styra människor väldigt lätt, det är också naturligtvis väldigt farligt, det finns massiva exempel på det, även i länder som kallar sig, alltså som officiellt sett är demokratier men där man uppenbarligen kan se att så fanns det inte tillräckligt med kritiskt tänkande för att ifrågasätta den förda politiken.

Ett synsätt framträder i citatet där målet är en självständigt tänkande medborgare som både kan och vill ifrågasätta makten. Detta förhållningssätt sätter också spår i undervisningspraktiken. I förra kapitlet skildrades exempelvis en episod som handlade om olika demokratiformer där läraren i slutet av lektionen lyfte frågan kring politikens egenintressen och försökte utmana elevernas pessimistiska inställning till ökat folkligt deltagande i demokratin. Men läraren stöter på motstånd och flera av eleverna tycks inte vilja få sina antaganden utmanade. Självständighet betraktas således som betydelsefullt, men samtidigt anser läraren att han styr undervisningen – och indirekt påverkar elevernas uppfattningar – genom de didaktiska val som görs. Han ser en fara med en överdriven auktoritetstro samtidigt som han betraktar sig själv som en auktoritet i förhållande till eleverna. Det finns en risk med att eleverna reproducerar det som de tror att han vill höra, snarare än att de utvecklar egna funderingar:

SL: Jag kan inta en extremt kritisk position till, till exempel, den liberala demokratin men, då tycker jag egentligen inte att eleverna lärt sig någonting då har de egentligen bara lärt sig mitt perspektiv och mitt perspektiv är inte bättre än någon annans perspektiv så på något vis måste undervisningen gå ut på att eleverna lär sig det här själva, att de själva liksom försöker bilda sig en egen uppfattning, det måste vara det som är poängen. Sen är det klart ok, visst genom att jag väljer ut material och vissa dokumentärer så styr jag ju naturligtvis undervisningen ganska kraftigt men å andra sidan, jag vet inte riktigt något annat sätt egentligen, för hur man ska komma åt det här kritiska tänkandet.

Att få eleverna att tänka självständigt är ett komplext mål. Som läraren antyder kan han stå för ett problematiserande eller ifrågasättande, han kan styra i den riktningen, men det är inte säkert att detta leder till att eleverna lär sig att göra detsamma. Samtidigt kan man precis som

läraren ger uttryck för i slutet på citatet ställa frågan vad alternativet är. Min reflektion blir i sammanhanget att målet att utveckla elevernas kritiska tänkande i någon mening kräver ett risktagande från lärarens sida. Kanske blir det då nödvändigt att visa på kritiska perspektiv och resonemangsmöjligheter utifrån förhoppningen att eleverna succesivt ska börja göra detsamma även om det sker med vetskap om att det *kan* innebära att somliga elever uppfattar att läraren styr undervisningen i en viss riktning.

En av episoderna som fokuserats i detta kapitel kan användas för att belysa denna avvägning. Läraren gör där det didaktiska valet att visa Josefssons dokumentär som har ett tydligt struktur- och klassperspektiv. En del av eleverna, som Anna och Ida, motsätter sig också detta perspektiv och tycker att dokumentären är skuldebefäggande. Här tar läraren således en viss risk, men valet bidrar också till att kritiskt tänkande manifesteras i klassrummet.

KAPITEL 6

Utmaningar

Kapitlet fokuserar på utmaningar och avvägningar som lärarna ställs inför i undervisningen. På samma vis som i tidigare kapitel behandlas först undervisningen i filosofigruppen. Den centrala utmaningen för läraren bestod i att få fler elever delaktiga i de kritiska helklassdiskussionerna. I kapitlets andra del belyses ett längre grupparbete som genomfördes i samhällskunskapsgruppen. Här ligger fokus på stödstrukturerna för elevernas kritiska tänkande och avvägningar som uppkommer med relevans för dessa. I kapitlets tredje och avslutande del görs en analys av den didaktiska komplexitet kopplad till kritiskt tänkande som uppkommer givet de resultat som framkommit i detta och tidigare kapitel.

Delaktighet och gruppdynamik

En återkommande utmaning för filosofiläraren bestod i att få fler elever delaktiga i de kritiska helklassdiskussionerna. Dessa dominerades ofta av en grupp på fem elever som stod för en stor andel av inläggen som gjordes. Ett av de tillfällen då denna dominans var som mest påtaglig var då fyra olika sanningsteorier berördes. Denna mindre grupp elever ställde långtgående frågor kring hur teorierna kunde förstås, bad om exempel, relaterade teorierna till varandra och ifrågasatte dem dessutom. Läraren förklarade också att han gjort något ganska ovanligt när han så småningom valde att bryta den filosofiskt sett intressanta diskussionen och gå vidare. Detta gjordes med motivet att diskussionen fördes på en väldigt abstrakt nivå och att han var osäker på vilken utdelning det skulle ge klassen som helhet att lyssna i längden. I utdraget nedan frågar jag just läraren vad han tror att det ger de andra eleverna att lyssna till diskussionen och han förklarar då vilken svår avvägning det hela ställer honom inför.

FL: Det är väldigt svårt att veta och det beror förstås på hurdana dom andra är i sin inställning ifall de lyssnar på sina kompisar för att lära sig någonting eller i fall dom genom att inte va aktivt deltagande i samtalet heller inte tar in nåt alltså. Det är svårt att veta. Samtidigt, det är ju en riktig konflikt det här alltså, för att samtidigt känner man att har man nu ett gäng elever som är så duktiga att de kan föra den här typen av resonemang med så lite teoretisk input ifrån början så att säga, och så lite handledning så vore det idiotiskt att inte låta dom göra det också, det är dit man skulle vilja ta alla. Man måste på något sätt även utnyttja dom som goda exempel i klassen på något vis. Kanske skickar det nån signal ändå till hela klassen vad det är för mål vi strävar emot, jag vet inte. Men att man låter det ta så mycket utrymme ger ändå nån slags signal. Men det beror ju på för att om inte klassen alls kan tillgodogöra sig diskussionen, då går det dom helt förbi, då har de ingen nytta av det ändå.

En av frågorna jag funderade över under mina observationer i gruppen var just hur mycket många av de elever som inte deltog aktivt i de kritiska helklassdiskussionerna fick ut av att lyssna. Det kan i detta sammanhang vara på sin plats att komplicera bilden av delaktighet något. I samband med mina funderingar började jag också observera att det ibland i förhållande till själva huvuddiskussionen som fördes i helklass pågick parallella diskussioner mellan enstaka elever. Dessa samtal var relaterade till innehållet eller till frågor som var sprungna ur detta. Sidodiskussionerna kunde ofta innehålla poänger och reflektioner som om de artikulrats högt hade kunnat bidra till helheten. Vid ett tillfälle lyssnade jag exempelvis till ett fängslande lågmält samtal mellan tre tjejer som berörde frågan om människan har en själ. Deras diskussion hade sin grund i en helklassdiskussion om Platons idélära, men den tog sedan sina egna banor.

Under observationerna noterade jag att läraren på olika vis strävade efter att ge elever som inte uttalade sig i helklass uppmärksamhet. Det mest iögonfallande sättet som detta gjordes på var att inkludera eleverna i små berättelser när innehåll framställdes. Detta gjordes genom att figurer ritades på tavlan som sedan gavs samma namn som dessa elever, vilket bidrog till fnissar och leenden, inte minst ifrån de utvalda eleverna själva. Nedan beskriver läraren sina tankar kring detta:

FL: Och jag tror att det här är ett väldigt ofarligt sätt att använda sig av elever, att Fanny för ett ögonblick får vara Sokrates i min berättelse eller att Nina för

ett ögonblick får vara killen på stan som Sokrates hoppar på liksom, dom behöver ju inte säga nånting, dom behöver inte kommentera, dom behöver inte göra nånting, dom går bara in i den rollen för ett ögonblick, på det sättet så får dom här tjejerna som aldrig skulle komma på idén att räcka upp handen, för det skulle dom inte, på det sättet så får dom ändå vara i centrum ett ögonblick men utan att riskera att förlora nånting på det. Räcker dom upp handen och säger nåt då hänger orden i luften och dom måste stå för dom en lite stund på nåt vis och det kan va jättefarligt kan dom tycka då, men här så är det bara jag som berättar och dom är bara uppmärksammade på att de ingår i berättelsen och inte så mycket mer. Jag ser det som ett litet steg på väg mot att dom ska våga räcka upp handen nån gång i en framtid och att dom åtminstone ska förstå att de inte är livsfarligt att få uppmärksamhet ens i helklass.

Mitt intryck var att det stora utrymme som den mindre gruppen ofta tog kunde leda till att de andra eleverna valde att inte artikulera sina reflektioner högt i helklass. Som jag tolkade det bidrog det sociala klimatet i gruppen därmed till att det kritiska tänkandet ibland inte manifesterades på det vis som kanske kunde ha skett i helklassdiskussionerna. Samtidigt var detta en spekulativ fråga från min sida, eftersom jag inte gärna kunde veta vad som skulle inträffa om flera av eleverna från den dominerande gruppen var borta en lektion. Skulle kritiska diskussioner äga rum detta till trots, eller var de kanske rent av beroende av den mindre gruppens närvaro? Av en tillfällighet fick jag möjlighet att få bevittna just en sådan situation, då halva klassen var borta på någon form av skolaktivitet vid ett tillfälle.

Några episoder ifrån denna lektion kommer nu att fokuseras för att belysa utmaningen med att få elever delaktiga i de kritiska diskussionerna och hur läraren didaktiskt hanterar detta. Ämnet för lektionen var Lockes filosofi och den föregick lektionen om Berkeley som berördes i föregående kapitel.

Läraren, som är placerad långt fram i klassrummet, böjer sig så ner och tar upp en grå papperskorg i plast ifrån golvet och ställer den på bänken framför sig. Han frågar klassen om papperskorgen: "vilka egenskaper har den?". När han inte får något svar inleder han med att skriva Färg: ljusgrå på tavlan. Flera elever i gruppen räcker nu upp handen och börjar fylla på med olika egenskaper. Åtskilliga av dem har aldrig talat i helklass under mina tidigare observationer. Läraren fyller på efterhand: Form: Cylinder, Storlek: Liten, Massa: Lätt. Dejan, en elev som aldrig räckt upp handen under tidigare

observationer, får ordet säger att den säkert "luktar gott" också. Läraren skriver Lukt: God på tavlan och ler lite. Några tjejer fnissar högt. Flera egenskaper läggs till de ovanstående och snart står det också Smak: Plast, Antal: En, Rörelse/vila: Vila. Läraren skämtar kring vilken smak papperskorgen kan tänkas ha och gör en ansats att nafs på den, varpå flera i gruppen skrattar. Nu vänder han sig till eleverna med en fråga de ska diskutera med sina bänkkamrater: "vilka egenskaper har papperskorgen och vilka finns i huvudet?".

Efter en stunds diskussion i mindre grupper går läraren vidare genom att berätta kort om empiristen John Locke som ansåg att man kunde dela upp egenskaper i primära och sekundära. På tavlan skriver han följande under rubriken John Locke: **Primära egenskaper: finns i tingen, nödvändiga för deras existens** och under **Sekundära egenskaper: finns inte i tingen – uppstår inom oss när vi betraktar dem. Inte nödvändiga för tingens existens.** De flesta av eleverna ser ut att noga anteckna vad läraren skrivit. Dejan räcker upp handen igen och ställer en fråga till läraren: "Om ett träd faller i skogen och ingen är där, gör det ett ljud ifrån sig då?". Han ser ut att titta undrande på läraren.

Lektionen följer här ett upplägg som bygger på att exempel först ges på egenskaper och sedan introduceras begreppen primära och sekundära egenskaper. Vid andra tillfällen observerades en motsatt logik, vilket innebar att begreppen eller teorin introduceras först för att sedan exemplifieras eller tillämpas. Diskussionen om sanningsteorier som nämndes inledningsvis är ett exempel på detta. Där introducerades teorierna först varpå flera av eleverna i den mindre grupp som nämnts bidrog med följdfrågor och exemplifieringar. Detta gav upphov till en teoretiskt avancerad och abstrakt diskussion, men delaktigheten begränsades till ett fåtal elever. Utifrån ett delaktighetsperspektiv kan det konstateras att det är enklare att ge exempel på egenskaper än på att komma med tillämpningar eller reflektioner kring de teoretiska begreppen. Sättet innehållet framställdes på kunde därmed hämma eller bidra till delaktigheten. I det här fallet bidrar elever som sällan uttalat sig i helklass med exemplifieringar.

Värt att notera är hur Dejan för första gången under mina observationer väljer att räcka upp handen, först för att ge ett exempel på ett skämtsamt vis (papperskorgen som luktar gott), men sedan också

för att ställa en fråga. Utifrån begreppsparet primära och sekundära egenskaper är detta en relevant fråga att utforska vidare. Detta är också vad som sker, vilket beskrivs nedan.

Efter Dejans fråga stannar läraren upp några sekunder, ser fundersam ut och böjar sedan att rita upp ett träd på tavlan samtidigt som han pratar. Nedanför trädet ritar han en papperskorg med en tillhörande pil som markerar dess fall. Från korgen går ljudvågor till ett öra. Vidare drar lärarens ett streck ifrån örat till en hjärna. Strecket symboliserar en nerv förklarar läraren. Inuti hjärna skriver läraren "som det låter". En diskussion utbryter nu i klassrummet kring vad som är ljud och hur Dejans fråga kan besvaras. Linnea hävdar att ljud är det som "finns i hjärnan" och att det inte är samma sak som ljudvågor. Hon drar en parallell till färg, och hur en kamera fungerar genom att det går att ta bilder med eller utan olika färger eller nyanser. Kasper argumenterar för att ljud är något objektivt och att det självklart finns ett ljud i skogen även om ingen är där eftersom ljud helt enkelt är ljudvågor. Läraren gör en enkel handuppräkning i klassen och frågar vilka som anser att ljud är "ljud i hjärnan" och vilka som anser att det är "ljudvågor". Kasper är ensam om att tycka det senare, även om några i klassen verkar osäkra. Erika tar fasta på Linneas färgexempel sedan tidigare och argumenterar emot att denna analogi håller: "det är inte samma sak tycker jag". Läraren försöker ställa frågor kring varför hon inte anser att det är samma sak, men det är oklart för mig varför hon inte tycker att parallellen håller.

Lektionen fortskrider med att läraren skriver form, storlek, massa, antal och rörelse/vila som exempel på primära egenskaper på tavlan. Därefter följer de sekundära ljud, färg, lukt och smak. Han berättar sedan om hur Lockes världsbild ansågs som radikal på sin tid. Kasper får ordet och funderar högt kring om Lockes uppdelning är hållbar. Kan man verkligen säga att det finns en avgörande skillnad mellan rörelse och ljud, mellan primära och sekundära egenskaper? Läraren bekräftar hans tankegångar genom att upprepa dem och frågar resten av klassen vad de tänker om saken. Matilda menar att det lättare att bevisa de primära egenskaperna, och att hon därför håller med Locke.

Dejans fråga fångas upp och blir till huvudfokus för en stor del av lektionen. Detta görs på ett detaljerat och visuellt vis genom att en stor skiss över frågan ritas upp på tavlan, en struktur utifrån vilken en

diskussion börjar föras om var ljudet uppkommer någonstans. Elever som sällan uttalat sig i helklass bidrar här med inlägg. Kritisiskt tänkande manifesteras genom att argument för olika perspektiv på hur ljud ska tolkas framträder.

Efter ett tag för läraren in exemplen och kopplar dem till de teoretiska begreppen. Detta sätt att sammanfatta på verkar få Kasper att fundera över uppdelningen mellan primära och sekundära egenskaper, för han ställer sedan den i sammanhanget kritiska frågan om det är en hållbar uppdelning. På så vis föregriper han vad som komma skall eftersom Berkeley, som senare kommer att introduceras, just menade att alla egenskaper måste förstås som sekundära. Värt att notera är också hur läraren artikulerar frågan högt och ställer den till hela klassen snarare än att besvara den, vilket ger Matilda, som sällan uttalat sig i helklass, möjlighet att säga att hon delar Lockes uppfattning. Under lektionens avslutning sätts Lockes filosofi i samband med frågan om det existerar medfödd talang. De ganska abstrakta resonemangen som förts sätts därmed i samband med en fråga flera av eleverna tycks ha starka åsikter om:

Läraren frågar sedan varför Lockes tankar skulle kunna utmana hans samtid: "varför var det provocerande att vi föds tomma?". Elin svarar att han ifrågasatte vissa människors utvaldhet. Läraren ser nöjd ut och vidareutvecklar det korta svaret. Om även kungen föddes som ett tomt blad var vi lika från början, vilket provocerade de som hade makten och som ansåg sig som utvalda. Han går sedan vidare genom att fråga klassen vad de själva tänker om Lockes idé. Föds vi som tomma blad? Existerar det en medfödd talang eller är det något vi lär oss? Flera av eleverna yttrar sig under lektionens sista minuter. Anna hävdar att det existerar medfödd talang och tar exempel med fotbollspelare, artister och deras barn. Hon får mothugg av Linnea som anser att det inte existerar något sådant som är medfött, utan det handlar om att lära sig. Kasper menar att det självklart "måste vara biologiskt" med talang. Matilda drar en parallell till arv och miljö, vilket blir lektionens sista elevinlägg. Meningsskiljaktigheterna är bevisligen stora och det verkar som det finns mer som eleverna vill säga, men lektionstiden är slut.

Lektionen avslutas i en annan anda än den började, där läraren tog de första stegen och kom med exempel på egenskaper. Det sker en tydlig interaktion där eleverna svarar på inlägg och argumenterar emot varandras uppfattningar. Elever som Elin, Dejan och Matilda som

sällan uttalat sig i helklass, är med och bidrar under lektionen. Efter lektionen konstaterade jag att elever som tidigare inte ens räckt upp handen under observationerna hade bidragit med kritiska synpunkter till diskussionerna.

Sammanfattningsvis så var det en återkommande utmaning för läraren att få fler elever delaktiga i helklassdiskussionerna. Lektionen som skildrats ovan var ett undantag som skiljde sig ifrån mängden ur ett delaktighetsperspektiv. Den var också ett undantag i meningen att halva klassen var borta vilket förändrade situationen. Episoden är således ett exempel på hur gruppdynamiken påverkade hur kritiskt tänkande manifesterades eller inte manifesterades i undervisningen. Den illustrerar också hur sättet innehållet framställdes på påverkade möjligheterna för elever som vanligtvis inte uttalat sig så mycket att delta i större utsträckning än tidigare.

Avvägning av stöd

I det följande kommer ett grupparbete som gjordes över flera lektioner i samhällskunskapsgruppen att skildras. Avsikten är att belysa utmaningar och avvägningar som uppkommer. Uppgiften eleverna arbetar med är tydligt inriktad mot analys och kritiskt tänkande. Men det är samtidigt en uppgift som på flera sätt visar sig vara komplex för eleverna att hantera. Även om uppgiften på designnivån handlade om kritiskt tänkande, blev det inte så i någon större utsträckning på genomförandenivån, det vill säga i undervisningspraktiken. För att belysa detta görs en analys som tar fasta på hur stödstrukturen för elevernas kritiska tänkande såg ut under arbetet med uppgiften.

Uppgiften eleverna arbetar med, i grupper om fyra, är en partianalys. Den introduceras av läraren på ett detaljerat vis utifrån ett uppgiftspapper som delades ut i klassen. Där kan följande läsas om avsikterna:

Uppgiften går ut på att ni ska analysera och jämföra två politiska partier. Målet är att ni ska få ökade kunskaper om de politiska partierna, deras ideologier samt vad de egentligen står för i konkreta sakpolitiska frågor. Ni ska också träna er förmåga att undersöka, jämföra samt presentera era resultat muntligt. Förhåll er kritiska till det partiet skriver och säger, det vill säga acceptera det inte utan vidare som sanning.

Upplägget gick i korthet ut på eleverna skulle välja partier som var politiska motståndare, ett från höger och ett från vänster. De skulle sedan välja ut ett antal politiska frågor eller områden att jämföra. Tanken var att eleverna därefter skulle undersöka vad partierna ansåg, bilda sig en egen uppfattning och göra en analys utifrån de politiska ideologierna. Resultatet skulle presenteras inför resten av klassen.

Under den efterföljande intervjun ställdes frågor kring varför läraren valt att utforma uppgiften som han gjort. Läraren beskriver då en avvägning han gjort mellan olika tänkbara alternativ, bland annat om eleverna skulle koncentrera sig på ett parti eller flera partier. Han föll för det senare alternativet eftersom det underlättar granskning.

SL: Jag har ju funderat lite grann själv när jag tittade på uppgiften, hmmm hur ska man göra alltså, antingen så tar dom ett parti och granskar det partiet eller så tar dom två partier och jämför dom med varandra. Och jag svängde lite grann mellan de olika alternativen några gånger men sen så tyckte jag ändå i slutändan att granska två partier är bättre, just framförallt för att få fram skillnader [...]

I: Varför tror du det blir lättare att granska om man jämför? Om du kan utveckla det lite.

SL: Absolut, jag tror det blir enklare om man tittar på, ja om man tänker så här, om en elev ska granska ett parti och då tar man hemsidan och partiprogrammet som utgångspunkt, då tror jag lätt att vissa elever kan fastna i det här att dom i princip bara tar det som ordagrant står i partiprogrammet. Och att dom då gör nån slags redogörelse bara för det, vänsterpartiet till exempel vill göra det här, det här och det här. Men om uppgiften sedan är att dom ska jämföra med ett annat parti då uppmanas dom ju väldigt aktivt att granska egentligen, eller jag tänker mig att det sker nästan automatiskt, att man då granskar till exempel vänsterpartiets program när man ställer det mot moderaternas program. Och då kan man jobba mycket mer med likheter och skillnader.

Farhågan läraren uttrycker är värd att ta fasta på, nämligen att om eleverna fokuserar för mycket på ett parti så finns risken att de ”stirrar sig blinda” på det. Genom att eleverna ska jämföra partier tänker sig läraren att det ”nästan automatiskt” kommer att ske en granskning, vilket vägleder hans didaktiska val. Detta är något jag kommer att

återkomma till senare. För tillfället kan det konstateras att läraren således har konstruerat och introducerat en uppgift som är tydligt inriktad mot analys och kritiskt tänkande. I praktiken visar det sig dock vara en komplex uppgift för eleverna att handskas med och de har svårt att riktigt granska partiernas idéer. Detta illustreras nedan genom en inblick i hur en elevgrupp arbetar med uppgiften:

Fredrik, Emil, Marcus och Max sitter runt en dator. Det är endast Fredrik och Emil som kan sitta direkt framför datorn, så de två andra sitter vi sidan om. De diskuterar gemensamt om de ska ta med EU i sin presentation. Partierna de ska jämföra är Sverigedemokraterna och Vänsterpartiet. De har redan valt ut ett stort antal frågor eller områden att jämföra: miljöfrågor, skolpolitik, invandringspolitik, kriminalpolitik och äldrepolitik. De tycks landa i att ta med EU också och börjar fundera vidare över hur de ska lägga upp presentationen lite löst, medan en av killarna framför datorn, Emil, tar kommandot och börjar skriva in rubriker och klippa in bilder på partisymbolerna i en Power Point-presentation. Arbetet går ganska trögt och de vet inte riktigt vad de ska skriva verkar det som. En diskussion tar fart som handlar om det är bra att partierna är kritiska mot EU. De har frågat läraren om Vänsterpartiets EU-kritiska inställning, som de undrat över. Läraren har bland annat berättat att Vänsterpartiet är negativa till att EUs politik kan motverka arbetares villkor när man öppnar upp för tjänstekonkurrens, enligt Fredrik som redogör för resonemanget. Han nämner Vaxholmskonflikten också.

Emil argumenterar för mindre makt till EU. Han har bland annat varit inne och studerat Sverigedemokraternas hemsida och menar att det ligger en hel del i deras åsikter. EU har för mycket makt menar han. Det är inte så att Sverigedemokraterna är emot samarbete med andra länder, men det ska inte tvingas på från ovan. Det är Sverige som ska ha makten, menar han. Max och Fredrik verkar inte vara säkra på vad de ska tycka. Max säger att "båda är kritiska till EU", men ställer frågan om det inte är det nödvändigt att EU har mycket makt i en del frågor för att det ska gå att komma fram till något gemensamt? Fredrik säger att han inte kan tillräckligt mycket om vilken makt EU egentligen har för att uttala sig. Själva arbetet med att skriva presentationen har avstannat för länge sen, till förmån för diskussionen om EU. Marcus verkar mindre engagerad än de andra, han sitter och håller på med mobilen samtidigt som han verkar lyssna.

Som framgår av utdraget ovan har eleverna undersökt båda partiernas inställning till EU. Fredrik har bitt läraren om hjälp och fått en förklaring av Vänsterpartiets EU-kritiska idéer. Emil har undersökt Sverigedemokraternas åsikter på deras hemsida, vilka han dessutom sympatiserar med. Max och Fredrik är mindre säkra på vad de ska tycka, och även om Max är inne på ett intressant spår när han ställer den problematiserande frågan om det inte kan vara nödvändigt att EU har en hel del makt i vissa frågor, blir det svårt för någon i gruppen att vidareutveckla resonemanget. Eleverna har kommit en bit på väg, men något kritiskt tänkande kring idéerna manifesteras inte i meningen att de ifrågasätts, granskas mer djupgående eller problematiseras utifrån exempelvis mer EU-positiva idéer.

Av utdraget ovan framgick att läraren blivit tillfrågad om vänsterpartiets EU-kritik, vilket kan användas för illustrera en utmaning som uppkommer i undervisningen med anknytning till kritiskt tänkande. Den handlar om att vara neutral eller opartisk. I utdraget nedan berör läraren frågan.

SL: Det är verkligen ett sånt ögonblick när man måste passa sig väldigt noga för att inte färga det för mycket med vad man själv egentligen anser. Det kan ju lätt, alltså jag tror, faran, det händer lättare om jag spontant ska svara på nån fråga som jag egentligen inte har tänkt på innan va. Om man planerar en lektion så är det ju mycket enklare att verkligen se till att man visar på båda perspektiven så att säga, så när det blir mer spontant då får man ju verkligen, jag du förstår vad jag menar. Alltså det blir sådär, men jag tror nog att den bild som jag gav, att den var nog objektiv.

Min tolkning är att samhällskunskapsläraren är orolig för att eleverna ska tycka att han färgar undervisningen med sina egna politiska uppfattningar. Eftersom han är mån om att skapa motbilder eller problematisera rådande tolkningar, vilket visats i föregående kapitel, blir detta en påtaglig utmaning för honom att hantera. Lösningen blir att visa på flera olika möjliga perspektiv, vilket antyds i citatet ovan, och sedan låta eleverna ta ställning själva. Att anlägga olika perspektiv kan därmed inte bara förstås som en didaktisk strategi för att utveckla elevernas kritiska tänkande utan också som ett sätt att ge eleverna en balanserad undervisning. Det här är dock någonting som är svårare att göra spontant i situationen än när det funnits utrymme för att planera på förhand.

Att visa eleverna på ett visst perspektiv eller sätt att resonera på ställer också läraren inför en avvägning. Ett syfte med partianalysen var att eleverna skulle lära sig att kunna göra kopplingar mellan de politiska ideologierna, med fokus på socialismen, liberalismen samt konservatismen, och partiernas åsikter inom olika områden eller sakfrågor. Frågan som uppstår blir därmed hur mycket av själva analysen läraren skall ge eleverna. Nedan resonerar läraren kring detta utifrån exemplet med vänsterpartiets EU-kritik.

SL: Alltså det är knepigt va, jag skulle också kunna ha börjat min förklaring med att vänsterpartiet är ett socialistiskt parti och som ett socialistiskt parti så är dom emot EUs framförallt nyliberala politik och så vidare. Och jag hade nog också kunnat förklara det här med nyliberalism och vad det innebär och så vidare och eleverna hade säkert förstått vad jag menade. Men sen, jag ville inte lägga upp det så va, för jag tänkte att jag ger bara en delförklaring, resten får ni pyssla ihop själva så att säga det är inte min sak att säga det till er. För då blir det, då känns det också som att uppgiften blir lite meningslös helt plötsligt om jag ger dom hela biten sådär. Fast jag vet inte, jag tänker kanske fel där men.

Läraren vill att eleverna själva ska kunna dra parallellerna till ideologierna och nöjer sig därför med att ge en "delförklaring". Avvägningsfrågan som uppstår är helt enkelt hur mycket stöd eleverna skall få och lärarens osäkerhet ("jag tänker kanske fel") indikerar att han betraktar den som svår. Om läraren ger eleverna för mycket av analysen försvinner utmaningen ("uppgiften blir lite meningslös") men samtidigt inser läraren att hans stöd också är betydelsefullt för att de ska ha en möjlighet att förstå. Läraren vill att eleverna ska analysera själva, men de är samtidigt beroende av hans stöd för att kunna göra just detta. Risken blir därmed att eleverna helt enkelt bara reproducerar lärarens analys eller inte förmår att göra den överhuvudtaget.

Vid redovisningarna framkom att uppgiften på flera vis visat sig vara komplicerad för eleverna att hantera. Den första redovisningsdagen var det fyra av åtta grupper som redovisade. Nedan beskrivs den första elevgruppens redovisning.

Grupp nummer sju inleder så redovisningarna den här dagen. Den består av fyra killar, Mikael, Björn, Dennis och Pontus. Partierna de valt att jämföra är Miljöpartiet och Sverigedemokraterna. De har gjort en presentation vars

första bild består av Miljöpartiets maskros. Presentationen inleds med att en av killarna, Björn, berättar kort om Miljöpartiet. Björn nämner bland annat att partiet tillhör Alliansen. Jag märker att läraren, som sitter och antecknar på ett på förhand utformat bedömningsprotokoll, reagerar på den uppenbara felaktigheten men han avbryter inte eleven. Redovisningen fortskrider med att killarna läser, för det mesta inntill, från sina papper kring vad de båda partierna tycker i olika frågor: invandringspolitik, kriminalpolitik, äldrepolitik och energipolitik.

En av killarna, Pontus, läser ett långt stycke inntill från sitt papper. Han stakar sig på flera av orden. Informationen tycks vara hämtad från Sverigedemokraternas hemsida och handlar om arbetslöshet, lönedumpning och invandring. Strax därefter säger Björn att de är klara. En liten applåd hörs i klassen. Läraren ber killarna stanna kvar och ställer flera frågor, bland annat: "Vilka är de viktigaste likheterna och skillnaderna ni kommit fram till?". Killarna tittar på varandra. Mikael svarar: "De tycker olika om invandring". Läraren försätter: "Finns det fler saker ni tänkt på?". Dennis känner sig manad att svara: "Sverigedemokraterna prioriterar de äldre mer". Presentationen har inte innehållit någon information om Miljöpartiets äldrepolitik. Läraren ställer en sista fråga: "Finns det någon likhet?". Björn svarar kort och koncist: "De tycker samma om jobben".

Som framgår av skildringen hade eleverna haft svårt att få till en egentlig jämförelse av partierna. Något manifesterat kritiskt tänkande, i betydelsen analys eller problematisering av partiernas idéer eller informationen som presentationen byggde på, var svårt att spåra. Liknande svårigheter visade sig också i de andra presentationerna, även om de kanske var som allra tydligast i den ovan skildrade.

I den efterföljande intervjun uttryckte läraren att han kände sig lite besviken över resultatet och att han hoppats att eleverna skulle kunna ha bearbetat uppgiften mer och i större utsträckning använt sig av ett kritiskt tänkande. Han sa också att eleverna överlag inte tycks ha följt instruktionerna riktigt. I dessa står det klart och tydligt att de ska leta efter likheter och skillnader, menar läraren, och hänvisar till uppgiftspappret som berördes inledningsvis. Enligt denna analys låg således en svårighet i att eleverna inte utnyttjade det hårda stödet med arbetsgången bättre. Därefter gör han följande reflektion som handlar om elevernas frågor.

SL: Sen kan jag också tycka så här, jag undrar faktiskt varför grupperna inte har frågat mig mer, för det fanns, ok det fanns vissa grupper, och det är också så typiskt, det är naturligtvis dom bästa grupperna, eller dom bästa eller starkaste eleverna, inte dom bästa utan dom starkaste, som ställer frågor, men just dom svagare eleverna som egentligen behöver mer hjälp, men dom frågar inte va, dom kommer inte till mig, alltså går jag runt liksom och vissa ställer vissa frågor och sådär men sen märker man på redovisningen att dom kunde ha frågat mig mer.

Läraren lyfter här fram att eleverna skulle kunna ha behövt mer stöd och att det är framförallt vad han benämner som ”starkare” elever som ställt frågor. Frihetsgraden i uppgiften bidrog, enligt mitt sätt att förstå situationen, till att ett stort ansvar lades på eleverna att själva aktivt fråga och be om hjälp när de inte förstod. Om lärarens omdöme är korrekt kring vilka elevkategorier som bad om hjälp så innebär detta att stödstrukturen för de skilda kategorierna kunde se olika ut.

Det hårda stödet med arbetsgången tycks alltså i sig själv inte vara tillräckligt i sammanhanget. Den mjuka stödstrukturen, som läraren står för i interaktion med eleverna, kunde som berördes ovan se olika ut för skilda elevkategorier. Men även då ett sådant stöd ges, som exempelvis när Fredrik frågade om Vänsterpartiets EU-kritik, handlar stödet i begränsad utsträckning om hur eleverna kan problematisera och i denna mening tänka kritiskt. Detta kan förstås mot bakgrund av att läraren inte vill framstå som partisk och att han är rädd för att ge för mycket stöd vilket skulle ta bort utmaningen. Hur mycket stöd som ska ges blir därmed en komplex avvägning för läraren att hantera. Ur ett mer långsiktigt perspektiv är det också viktigt för honom att eleverna utvecklar en självständighet i tänkandet, på det vis som beskrevs i föregående kapitel.

En relaterad fråga är i vilken utsträckning eleverna kan ge ett sådant stöd till varandra. Inledningsvis citerades läraren om hur han tänkt kring uppgiftsdesignen och han påpekade då att en uppgift med två partier som ska jämföras ”nästan automatiskt” också borde leda till att eleverna granskade partierna. En risk som han däremot såg med ett upplägg med ett parti var att eleverna ”nästan ordagrant” skulle redogöra för det som stod i partiprogrammet. Med facit i hand kan det konstateras att detta var vad som inträffade i flera fall.

Enligt min tolkning av situationen var en bidragande orsak till detta att flera av elevgrupperna valde att dela upp arbetet mellan sig på ett vis så att någon egentlig jämförelse inte ägde rum. Istället för att samarbeta kring att undersöka olika aspekter av partiernas politik, det vill säga att samma elev exempelvis undersökte både folkpartiets och socialdemokraternas skolpolitik, så delade eleverna upp sig i par som gemensamt undersökte ett parti utan att direkt relatera till det andra partiet under processens gång. Eleverna blev därmed inte riktigt ett stöd för varandra i det kritiska tänkandet. Det blev snarare i stor utsträckning så att eleverna i praktiken fördjupade sig i ett parti, snarare än två, och den nästan ”självklara” jämförelse som läraren hade tänkt sig uteblev därmed. Enligt denna analys bidrog därmed arbetsdelningen i grupperna till att det inte blev något riktigt utbyte mellan eleverna på det sätt som läraren hade avsett vid utformningen av uppgiften.

Efter att varje elevgrupp presenterat ställde läraren frågor, vilket framgick av skildringen av redovisningen ovan. Frågorna rörde bland annat likheter och skillnader mellan partierna och kopplingar till ideologierna. Vid dessa tillfällen börjar några av eleverna resonera och formulera mer analytiskt inriktade svar. Interventionen, det vill säga bara det faktum att frågorna ställs, tycks leda till tydlig reflektion. Detta stärkte min tolkning att frågor som dessa inte riktigt ställts under arbetsprocessens gång.

Sammanfattningsvis visar analysen av grupparbetet på centrala avvägningar som läraren ställs inför. I utformandet av uppgiften och instruktionerna görs avvägning mellan olika alternativ, att granska ett eller två partier. När det gäller hur mycket hjälp eleverna ska ges i själva analysarbetet görs också en avvägning, för att hitta rätt nivå på stödet. En utmaning blir samtidigt att ge en balanserad bild och inte framstå som partisk i elevernas ögon. Dessa komplexa överväganden i kombination med hur arbetet organiserars i grupperna påverkar hur stödstrukturen för elevernas kritiska tänkande ser ut.

Didaktisk komplexitet

Det har så här långt i detta kapitel kunnat konstateras att lärarna ställs inför olika utmaningar och avvägningar i undervisningen. I det första resultatkapitlet gavs en bild av de didaktiska val lärarna gör utifrån vad

de anser att eleverna behöver kunna för att utveckla sitt kritiska tänkande. Då betonades färdigheter som att kunna analysera, tolka, problematisera och att kunna se på fenomen ur olika perspektiv. Kunskapens roll påpekades också. Betydelsen av såväl mjukt som hårt stöd lyftes fram. I det andra kapitlet fokuserades hur det kritiska tänkandet manifesteras i de båda klassrummen. De kritiska helklassdiskussionerna i filosofigruppen belystes med fokus på interaktionen mellan läraren och eleverna. I samhällskunskapsgruppen började ett kritiskt tänkande manifesteras först när eleverna diskuterar i mindre grupper. Samspelet mellan eleverna, självförtroende och engagemang inför frågorna betonades.

Resultatet pekar således sammantaget mot att flera olika aspekter blir betydelsefulla för huruvida kritiskt tänkande manifesteras i klassrummet. Det är således inte enbart en fråga om färdigheter och kunskaper, om gruppdynamik och attityder eller om hur undervisningen organiseras och stödstrukturerna ser ut. Istället handlar det om att olika delar samtidigt spelar in i vad som sker, vilket visar på den bakomliggande komplexitet som finns för lärarna att hantera.

Denna komplexitet kommer att belysas genom att en undervisningssituation fokuseras, som filosofiläraren beskrev under den avslutande intervjun. Filosofigruppen hade vid det här laget lämnat momentet som handlade om kunskapsfilosofi och höll på med att studera moral-filosofiska problem. Episoden berör en diskussion som handlade om huruvida det är etiskt försvarbart att äta kött. Diskussionen hade utbrutit under en övning då eleverna skulle repetera modellen för argumentationsanalys och träna sig i att identifiera och tolka argument.

FL: Nu var det i vanlig ordning då en liten klick som uttalade sig väldigt mycket när vi gjorde den här övningen, kanske rent av färre elever än det brukar va, och det kan nog i just det här fallet ha haft och göra med att just de här eleverna som pratar mest dessutom hade en väldigt tydlig gemensam hållning i den här frågan och att det gjorde att andra inte ville ge sig in i diskussionen.

I: Vilken hållning hade de då?

FL: Dom var alltså mot att äta kött, hela gänget bland de som brukar tala mest. Och, jag tror att de kanske blev, så förblindade av sin egen färdiga åsikt i själva frågan att de inte förmådde att tänka kritiskt kring den och att därmed

så var det kanske ett olyckligt ämne att diskutera också, men det gick ju inte att veta i förväg i och för sig.

Läraren gör alltså tolkningen att eleverna har en mycket starkt åsikt kring frågan redan från början, och därför inte förmår att skapa distans till den och förhålla sig analytiskt. Detta pekar mot att engagemang i en fråga både kan leda till en vilja att ta sig an den, som när dokumentären skapade diskussionslust i samhällskunskapsgruppen vilket visades i föregående kapitel, men även till svårigheter om det hela ligger för nära känslomässigt. Läraren beskriver i intervjun hur han försöker få eleverna som hade mycket starka åsikter i frågan att betrakta argumenten rent analytiskt, ur ett tolkningsperspektiv, men detta får dem att känna sig provocerade och ifrågasatta av läraren.

FL: De kunde ju snabbt räkna upp jättemånga argument mot att äta kött, och de menade att de här argumentens blotta existens räckte för ett ställningstagande i frågan, och jag försökte bromsa upp lite och visa att det här argumentet om djurs lidande till exempel, det bygger ju på antagandet här nu att alla djur lider, att alla djur har det på ett sånt här sätt, för de la fram argumentet på ett sånt sätt, det här är en generalisering som ligger i botten, och då försökte jag få dem att förstå att om argumentet ska stödja tesen så måste man också köpa den generaliseringen och köper man den så måste man göra det av nått slags goda skäl till exempel att man kan ge belägg för att den skulle vara rimlig att göra och så vidare och det var provocerande för dem. [...] Det här är ju intressant alltså det har jag inte så noga tänkt på men, ofta kan det nog vara så att en person som är ovan vid att göra tolkningsledet överhuvudtaget, förstår inte riktigt vad det är man gör när man gör det utan upplever att man istället presenterar motargument. Det var nog det som hände med de här eleverna och det som provocerade dem, att när jag förklarade för dem att det är argumentet som ni la fram det bygger ju på den här generaliseringen, är den rimlig att göra, det uppfattade de som en invändning mot deras resonemang snarare än som en belysning av det.

Läraren beskriver här hur han försöker belysa elevernas resonemang på ett vis som jag observerat att han gjort vid flera tillfällen, men då har situationen varit annorlunda. Det har gällt frågor som inte berört eleverna känslomässigt på samma vis och det har oftast inte handlat om situationer där åsikterna varit så enhetliga bland de som uttalar sig som de tycks ha varit i det här fallet. Läraren beskrev efter intervjun att

ett par av eleverna han diskuterat med kommit fram efter lektionen och uttryckt besvikelse över hans åsikter i sakfrågan. Han förklarar också att han tror att köttätarfrågan är betydelsefull för gruppen i fråga för att den utgör en del av deras världsbild, den går rakt in i identiteten.

FL: Jag tror att det är starka psykologiska mekanismer här för att när man kommer in i en sån diskussion som vi nu pratar om, som gäller en värderingsfråga, och den här värderingen dessutom är en viktig pusselbit i en hel livsstil, image, kalla det vad du vill liksom, ett helt paket, som man har valt att köpa liksom. [...] Förmodligen så innebär ett problematiserande av kostvalet för dom här eleverna, det innebär ett ifrågasättande av synen på män och kvinnor, sexualitet, musiksmak, klädstil, you name it liksom. Jag tror att det är mycket som hänger ihop där, gissar jag. Och då är det inte lätt att zooma ut alltså.

Resonemanget läraren för kring situationen pekar i riktning mot att ett öppet förhållningssätt eller en vilja att reflektera över egna antaganden kan försvåras vid vissa ämnesval. Han nämner själv sedan att en möjlighet kan vara att arbeta med ofarliga exempel, som inte på samma vis utmanar elevernas världsbild eller normativa uppfattningar. Gruppen hade nämligen tidigare arbetat med ett annat exempel som rörde otrohet, vilket hade genererat en helt annan kritisk diskussion där eleverna utan problem hade kunnat förhålla sig mer ”prestigelöst”, som läraren uttryckte det. Problemet med denna strategi blir dock att det kritiska tänkandet riskerar att bli något mindre betydelsefullt för eleverna.

FL: Frågan är bara om det är bättre eller sämre, för att man vill ju heller inte att det kritiska tänkandet eller filosofin ska vara något som bara äger rum i klassrummet, man vill ju att det på nått sätt ska vara något som de tar med sig ut också. Och risken är att om man bara diskuterar tillrättalagda eller ofarliga exempel att det, att det blir som jag inbillar mig att matte är för många, nånting som man räknar och får betyg i men som man inte pysslar med i vardagen.

Det som verkligen engagerar och betyder något kan vara utmanande att tänka kritiskt kring därför att nödvändig distans saknas. Samtidigt finns det också en problematik i att, som läraren är inne på, välja innehåll där distansen är så pass stor att det egentligen inte betyder

något. Det kritiska tänkandet riskerar att bli något man gör i skolan (till exempel arbetar med en modell för argumentationsanalys), men något eleverna ”inte pysslar med i vardagen”. En didaktisk utmaning blir ur detta perspektiv att balansera mellan närhet och distans i undervisningen, så att det som görs betyder något för eleverna samtidigt som de förmår att granska sina egna antaganden och uppfattningar kring just detta.

Tankegångarna kring köttätardiskussionen pekar på flera vis mot den komplexitet som nämndes inledningsvis. För att det ska bli en kritisk diskussion måste flera olika delar falla på plats. I det här fallet är det situationen i gruppen som gör att de andra eleverna inte medverkar och den aktiva gruppens förhållningssätt till det som diskuteras blockerar den kritiska diskussionen. I fråga om otrohetsexemplet, precis som i andra fall som har belysts tidigare, blir diskussionen en annan. Detta pekar mot att det inte är bristande färdigheter eller kunskaper som hindrar. Det hårda stödet i form av modellen som analyserats i tidigare kapitel finns också på plats, men inte heller detta tycks spela någon roll.

Mot denna bakgrund blir det en komplex uppgift att på förhand planera för kritiska diskussioner. Filosofiläraren nämner bland annat ovan det inte gick att ”veta i förväg” hur köttätarfrågan skulle tas emot. I andra fall, som under diskussionen av Lockes filosofi som skildrats tidigare i detta kapitel, är en del elever borta och gruppdynamiken blir en annan. Läraren improviserar i stunden genom att fånga upp en elevfråga och bygger vidare utifrån det och då är det inte fråga om någon egentlig planering överhuvudtaget. Detta indikerar det kritiska tänkandets kontextuella karaktär; sammanhaget och samspelet mellan olika element i undervisningen blir avgörande för om det manifesteras något kritiskt tänkande eller inte.

KAPITEL 7

Diskussion

Detta avslutande kapitel består av tre delar. Först sammanfattas och diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning. Därefter följer ett avsnitt med praktisk-didaktiska reflektioner. Till sist diskuteras vidare forskning.

Kritiskt tänkande i klassrummet

Syftet med denna studie har varit att beskriva och analysera undervisning i samhällskunskap och filosofi i gymnasiet med fokus på kritiskt tänkande. Detta har gjorts med utgångspunkt i vad Hultman (2011) benämner som ett antropologiskt synsätt på didaktik och med inspiration hämtad från etnografisk forskning. Ur detta perspektiv blir det relevant att ta fasta på vad lärarna vill uppnå med sin undervisning, hur de väljer att göra, vad som händer i klassrummet i mötet med eleverna samt de utmaningar som de ser sig ställda inför. Didaktik handlar då om vad som sker i undervisningspraktiken, snarare än om hur lärare bör undervisa.

Mot denna bakgrund har tre forskningsfrågor formulerats. Den första frågan handlar om vad lärarna anser att eleverna ska kunna när det kommer till kritiskt tänkande och vilka didaktiska val som görs i relation till detta. Den andra frågan är inriktad mot på vilka vis kritiskt tänkande manifesteras i klassrummet och hur detta kan förstås. Den tredje frågan fokuserar på de utmaningar och avvägningar som uppkommer för lärarna. Svaren på dessa frågor kommer nu att sammanfattas och diskuteras i relation till tidigare forskning.

Ett genomgående drag i resultatet är att det finns skillnader mellan de båda fall som studerats, det vill säga mellan undervisningen i samhällskunskapsgruppen och filosofigruppen. Det visar sig redan i vad lärarna vill att eleverna ska kunna när det kommer till kritiskt tänkande. Skillnaden är tydligt knuten till att de undervisar i olika

ämnen. Filosofiläraren betonar betydelsen av tolkning och språkets roll för det kritiska tänkandet. Att eleverna kan identifiera, tolka och värdera argument betraktas som avgörande färdigheter. Samhällskunskapsläraren fokuserar på att eleverna ska kunna anlägga olika perspektiv på samhällsfenomen, problematisera och undersöka fakta eller information. Lärarna vill således på flera vis uppnå olika saker med sin undervisning när det kommer till kritiskt tänkande.

Detta kan förstås mot bakgrund av att det existerar vad Brookfield (2012) kallar olika intellektuella traditioner i det kritiska tänkandet. En av de som lyfts fram är den analytiska filosofin som är fokuserad mot argument, språkliga tolkningar och preciseringar. En annan är den kritiska teorin som är politisk och inriktad mot att ifrågasätta och analysera maktförhållanden i samhället. En tredje, för att ta ett kontrasterande exempel, är den naturvetenskapliga där den hypotetisk-deduktiva metoden och falsifiering är viktiga beståndsdelar i det kritiska tänkandet. Kritiskt tänkande är således betydelsefullt inom dessa skilda traditioner, men det handlar om och går i stor utsträckning ut på olika saker. Traditionerna kan sägas ha olika normer för tänkandet och för vad som räknas som legitim kunskap. Jag vill inte hävda att lärarnas avsikter på ett enkelt sätt kan sägas överensstämma med dessa traditioner, men det är uppenbart att de lägger vikt vid olika aspekter av kritiskt tänkandet utifrån ämnena de undervisar i.

Inom forskningsfältet har kritiskt tänkande, som framgick i kapitel två, framförallt studerats i termer av färdigheter på individnivå. Vid sidan av färdigheter har kunskap och attityd lyfts fram som väsentliga för den enskildes kritiska tänkande (Mason, 2009; Thayer-Bacon, 2000; Angeli & Valanides, 2009; Halpern, 2003). Vad lärarna anser att eleverna ska kunna när det kommer till kritiskt tänkande kan sammanfattas utifrån dessa tre aspekter.

När lärarna uttrycker vad eleverna ska kunna nämns framförallt färdigheter. Till de som lyfts fram i resultatet hör att kunna problematisera och ifrågasätta, att tolka och precisera, att se saker ur olika perspektiv, att värdera, att undersöka information och ställa relevanta frågor, att analysera och att kunna ange genomtänkta skäl eller argument. När det gäller kunskap framkommer i intervjuerna att lärarna ser denna som ett viktigt villkor för kritiskt tänkande inom ett område. Otillräckliga kunskaper riskerar att bli ett hinder för kritiskt tänkande, då det är svårt att granska eller ställa relevanta frågor om

något man inte förstår eller kan tillräckligt om. Att ha kunskap om argument är något som betonas i båda lärarnas undervisning. När det kommer till den attitydmässiga dimensionen av kritiskt tänkande berörs denna i störst utsträckning av samhällskunskapsläraren. Han betonar betydelsen av självförtroende och att våga stå på sig mot auktoriteter. Till andra attityder som lyfts fram i resultatet hör att vara skeptisk, att förhålla sig självständigt, att ha distans och öppenhet till frågor i meningen att vara beredd att revidera sin uppfattning.

Mot bakgrund av de skillnader som berördes ovan mellan de olika fallen så bör det nämnas att det dessa till trots går att spåra beröringspunkter i lärarnas synsätt på vad eleverna behöver kunna. Utifrån resultaten framträder i båda fallen en bild av ett undersökande tankesätt där argument spelar en central roll. Det finns en avsikt om att eleven lär sig att klargöra vad saker betyder eller hur de förhåller sig *innan* en slutsats dras. Att på detta vis underbygga ställningstaganden tycks vara något avgörande som båda lärarna menar att eleverna behöver lära sig eller göra i större utsträckning för att utveckla sitt kritiska tänkande. Detta kan förstås mot bakgrund av resonemangen som fördes i kapitel två om att kritiskt tänkande kan betraktas som en form av granskande eller utvärderande tänkande. Tanken om att det finns en form av gemensam grund i det kritiska tänkandet, men att det kan tas sig olika uttryck, är inte ovanlig inom fältet vilket exempelvis återspeglas i följande citat: "Critical thinking comes in many forms, but all possess a single core feature. They presume that human arguments require evaluation if they are to be worthy of widespread respect." (Browne & Freeman, 2000, s. 302).

Det är nu dags att vända blicken mot undervisningsskeendet i klassrummet för att ta fasta på de didaktiska val som görs. Lärarna gör didaktiska val med avseende på framställningen av innehållet, men också i förhållande till hur de ska agera i interaktionen med eleverna. Ett begreppspar som varit centralt för att analysera de didaktiska valen är hårda och mjuka stödstrukturer. De förra är statiska och kan planeras i förväg, medan senare är situationsanpassade och uppstår i interaktionen (Saye & Brush, 2002).

Filosofiläraren använder sig av en modell för argumentationsanalys som fungerar som ett hårt stöd för tänkandet. Den visar hur eleverna kan gå tillväga när de tänker kritiskt genom att identifiera, tolka och värdera argument. Det mjuka stödet ges i interaktionen med eleverna

genom att läraren gör metatolkningar av elevernas resonemang, återkopplar och knyter filosofiska begrepp till det som sägs. I samhällskunskapsundervisningen finns också hårt stöd i form av uppgiftsinstruktioner och frågepapper. I interaktionen med eleverna ställer samhällskunskapsläraren frågor och ger förklaringar. Han problematiserar också samt utmanar elevernas förhållningssätt. Exempel på detta lyftes fram i kapitel fyra där läraren väckte frågor kring elevernas pessimistiska inställning till ökat folkligt deltagande i demokratin.

Utifrån den didaktiska triangeln som presenterades i kapitel två kan detta således förstås som att stödstrukturer blir betydelsefulla i två dimensioner; det mjuka stödet i förhållande till interaktionen och det hårda stödet i förhållande till framställningen. Sambandet mellan dessa olika former av stöd blir betydelsefullt i undervisningen; det hårda stödet ger inriktning, men det är vid flera tillfällen inte tillräckligt i sig självt. Det är inte heller säkert att det hårda stödet förstås av eleverna eller används på det vis som avsetts, vilket ställer krav på att läraren ger anpassat stöd i situationen. Detta ligger i linje med resultatet i Saye och Brushs (2002) studie där det framhålls att stöd i frågor som inbjuder till många olika resonemangsmöjligheter är svårt att planera på förhand vilket innebär att stora krav ställs på läraren.

Lärarnas didaktiska val med avseende på innehållet kan även relateras till de tre undervisningsstrategier som nämndes i kapitel två. Den generella strategin går ut på att undervisa i färdigheter separat från ett specifikt ämnesinnehåll medan infusionsstrategin går ut motsatsen. Immersionsstrategin fokuserar på idéer snarare än färdigheter, vilket innebär att de senare lärs ut implicit snarare än explicit som i de två andra strategierna (Angeli & Valanides, 2009). I filosofilärarens undervisning läggs fokus på färdighetsövning utifrån modellen för argumentationsanalys, vilket kan relateras till de två första strategierna. Modellen introduceras och färdigheterna fokuseras först separat från ett specifikt filosofiskt stoff (generellt) för att sedan aktualiseras under arbetet med olika områden under kursens gång (infusion). Idéer behandlas också utan att färdigheter fokuseras explicit (immersion). I samhällskunskapsgruppen ligger fokus tydligare mot immersion, eftersom olika idéer (om exempelvis demokrati) snarare än färdigheter betonas genomgående i undervisningen. På den här punkten gör

lärarna således olika didaktiska val när det kommer till hur explicit färdigheterna behandlas.

Lärarnas agerande i interaktionen med eleverna kan också förstås som att de vid olika tillfällen i undervisningen modellerar ett kritiskt tänkande (jfr Brookfield, 2012; 1987, s. 85-88). Genom att exempelvis problematisera sitt eget material öppet (som samhällskunskapsläraren gjorde med klasstrukturen han ritat upp i kapitel fem), visa hur en analys kan göras eller genom att tillstå att argumenten mot den egna positionen väger tungt (som filosofiläraren gjorde i "rollspelet" i kapitel fem), så kan lärarna sägas illustrera ett kritiskt förhållningssätt. När lärarna agerar på sådana vis kan det förstås som att de i interaktionen fungerar som "levande exempel" för eleverna i undervisningen.

Den andra forskningsfrågan handlar om hur det kritiska tänkandet manifesteras i klassrummet och hur det kan förstås. Resultatet visar att det är i diskussionen mellan lärare och elever och mellan elever i klassrummet som ett kritiskt tänkande kommer till uttryck. De kritiska diskussionerna kännetecknas av att antaganden eller idéer undersöks på olika vis. Detta sker genom att frågor väcks, att argument för- och emot lyfts fram, att en belysning görs ur olika perspektiv, eller att en analys eller problematisering kommer till stand. Här kan således en gemensam form av granskning sägas äga rum. Av resultatet framkommer också att det handlar om såväl relativt enkla resonemang om för- och nackdelar som mer avancerade tankegångar om abstrakta idéer.

I filosofigruppen manifesterades kritiskt tänkande i helklassdiskussioner i en växelverkan mellan läraren och eleverna. Elevernas frågor drev resonemangen framåt, argument framfördes och ifrågasättanden gjordes. Detta ägde samtidigt rum inom ramarna för en styrning från lärarens sida i interaktionen. Diskussionerna kan förstås i termer av att de har tre karakteristiska aspekter vilka styrningen bidrar till; fokus, relevans och precision. Fokus innebär att det finns en klar punkt som diskussionen kretsar kring. Relevans syftar på att inläggen anknyter till varandra. Med precision menas att det klart framkommer vad som avses, att resonemang görs mer exakta och vidareutvecklas. Här kan läraren således tydligt visa vad som ska diskuteras, ställa följdfrågor och omformulera samt lyfta fram distinktioner, för att ta några exempel (jfr Liljestrand, 2002).

I samhällskunskapsgruppen manifesteras ett kritiskt tänkande först när eleverna diskuterar med varandra i mindre grupper. Vid sidan av att det framstod som om eleverna kände sig tryggare i att uttrycka sig i dessa grupper än i helklass, pekar analysen mot betydelsen av att eleverna föreföll känna ett engagemang för frågorna som diskuterades. Det känslomässiga samspelet mellan eleverna och betydelsen av självförtroende lyftes också fram i sammanhanget. En parallell kan här dras till Brookfield (2012) som menar att studenter själva just betonar diskussioner med kamrater i mindre grupper som betydelsefullt för hur de lär sig att tänka kritiskt.

I detta sammanhang kan det också vara värt att påminna om en skillnad i synsätt på kritiskt tänkande som berördes i kapitel två. Där refererades det till Brodin (2007) som gör en uppdelning mellan ett absolut och relativt perspektiv på kritiskt tänkande. Utifrån det förra synsättet hamnar individens rationella förmåga och generella principer i centrum. Med utgångspunkt i det senare blir kritiskt tänkande mer kontextberoende och det sociala samspelet betonas även. Utifrån resultaten i denna studie är det tydligt att ett absolut synsätt på fenomenet inte i sig själv är tillräckligt för att förstå det kritiska tänkande som manifesteras i klassrummet.

För att illustrera detta kan resultatet relateras till den didaktiska triangeln som utgjort en utgångspunkt i studien. Utifrån denna hamnar innehållet samt interaktionen mellan deltagarna i centrum för analysen av undervisningen. Betydelsen av innehållet visar sig på olika vis i resultatet. Ovan nämndes exempelvis hur kritiskt tänkande börjar manifesteras i samhällskunskapsgruppen när elevernas engagemang väcks, detta efter att de sett en dokumentär och diskuterar olika samhällsgruppers livsmöjligheter. En motsatt situation återfinns i filosofigruppen där en kritisk diskussion kring huruvida det är rätt att äta kött blockeras på grund av att en grupp elever känner mycket starkt för frågan och inte vill eller förmår betrakta den analytiskt. Gruppens starka åsikter bidrar till att andra elever i klassrummet inte vill ge sig in i diskussionen. Detta visar på hur valet av innehåll också kan påverka interaktionen mellan eleverna. Gruppdynamiken spelar även en betydelsefull roll för om och på vilka vis kritiskt tänkande manifesteras. Detta blev väldigt tydligt i filosofigruppen där diskussionerna ofta dominerades av en mindre grupp elever som stod för en stor del av inläggen som gjordes. När flera av dem var frånvarande vid ett tillfälle

deltog andra elever för första gången under observationerna i kritiska diskussioner. Det kritiska tänkandet framstår därmed som nära knutet till känslor, samspeleskomponenter och beroende av sammanhang för om och hur det tar sig uttryck (jfr Thayer-Bacon, 2000; Brookfield 1987).

Sammantaget belyses i resultatet en komplexitet där flera olika aspekter blir betydelsefulla för förståelsen av det kritiska tänkande som manifesteras: innehållet som behandlas, interaktionen mellan läraren och eleverna, stödstrukturerna samt samspelet mellan eleverna och gruppdynamiken. Detta sätt att förstå kritiskt tänkande på skiljer sig mot den dominerande forskningen inom fältet där fokus ligger på individuella färdigheter och rationell slutledning. Vad som avses här är inte att elevens färdigheter skulle vara oviktiga, snarare att om och hur dessa tar sig uttryck i praktiken blir beroende av sammanhanget; det vill säga vilka frågor som behandlas samt känslomässiga aspekter som trygghet i situationen, engagemang och distans till det som diskuteras. Hur stödstrukturerna ser ut och inte minst samspelet med andra elever spelar även in. Kritiskt tänkande kan ur detta perspektiv inte förstås fullt ut i termer av något som är individuellt, generellt eller rationellt. Det går således inte heller att bortse ifrån att huruvida kritiskt tänkande manifesteras eller inte blir en fråga knuten till relationer mellan människor och därmed även till makt.

Den tredje forskningsfrågan fokuserar på de utmaningar och avvägningar som uppstår, givet de ambitioner lärarna har med undervisningen när det kommer till kritiskt tänkande. Lärarna har delvis olika målsättningar och i mötet med eleverna ställs de inför avvägningar som behöver hanteras givet de förutsättningar som råder. Det skapas utrymme för reflektion och kritiskt tänkande i undervisningen, men det handlar inte om en enkel resa från en punkt till en annan. Vad som studerats är med andra ord en komplex process, där det finns en strävan att utveckla elevernas tänkande i en viss riktning. Det som sker i mötet med eleverna blir en form av kompromiss mellan ”det tänkta och det möjliga” (Hultman, 2011, s. 78). Resultatet kan på denna punkt sammanfattas genom att beskriva utmaningar som kan kopplas till tre områden: att skapa förutsättningar för kritiskt tänkande, att utveckla självständighet i tänkandet och att utmana elevernas uppfattningar.

När det gäller det första området såg situationen olika ut i de båda grupperna. En utmaning för samhällskunskapsläraren bestod i att hantera elevernas bristande förkunskaper i ämnet. Detta betraktades av honom som det största hindret för kritiskt tänkande i gruppen. Vid flera tillfällen visar det sig att elever har svårt att förstå texter de läser eller begrepp som används i undervisningen. Sättet att hantera detta på blir att försöka åtgärda dessa "luckor" för att sedan, så småningom, förmå eleverna att reflektera mer självständigt över innehållet. Samhällskunskapsläraren betraktade det hela som en process där eleverna succesivt skulle få mer kunskap i ämnet och utveckla sitt kritiska tänkande.

Mot denna bakgrund blir en avvägning för läraren hur mycket stöd eleverna ska ges. Ett illustrativt exempel lyftes fram i samband med att arbetet med partialanalysen skildrades (i kapitel sex). Där tvekar läraren kring hur mycket av analysen han ska ge eleverna när de frågar honom. Detta kan förstås i relation till Vygotskijs (1978) beskrivning av den proximala utvecklingszonen, den möjliga utvecklingszon där eleven med stöd kan lösa problem som annars skulle vara för svåra. Avsikten är att eleverna ska analysera själva, men de är samtidigt beroende av lärarens stöd för att kunna göra just detta. Svårigheten blir att eleverna riskerar att mer eller mindre reproducera lärarens analys, eller att de helt enkelt inte förmår göra den överhuvudtaget. Det hela blir således en fråga om att avväga stödet så att eleverna kan hantera uppgiften på ett rimligt vis utan att utmaningen för den sakens skull försvinner.

I filosofigruppen är situationen en annan. Efter ett tag utvecklas lektionerna till en "arena" för kritiska diskussioner om filosofiska frågor. Detta tar tid och att prioritera diskussionerna skapar praktiska utmaningar för läraren eftersom han känner att han behöver hinna behandla mer stoff inför examinationen. I diskussionerna står ofta en mindre grupp elever för en stor andel av inläggen och dominerar i den meningen deltagandet (jfr Dysthe, 1996). Dessa elever förmår ofta föra komplexa resonemang med lite stöd vilket läraren värdesätter eftersom han helst skulle vilja att alla elever kunde nå dit, samtidigt är han osäker på vad det ger resten av klassen att lyssna. Det blir därmed en svår avvägning i vilken mån han ska låta denna mindre grupp hållas.

För filosofiläraren är det betydelsefullt att försöka involvera så många elever som möjligt i helklassdiskussionerna, så att fler röster hörs (jfr Thayer-Bacon, 2000). Det är en komplex utmaning och som

Liljestrand påpekar är det långt ifrån säkert att alla elever är lika intresserade av att delta i diskussioner (2002, s. 200). Av resultatet i denna studie framgår dock att när flera av eleverna i den mindre gruppen är frånvarande så börjar också andra elever, vilka tidigare inte yttrat sig i helklass, bidra till kritisk diskussion.

Ett andra område med utmaningar utgår ifrån strävan att utveckla självständighet i tänkandet. Det finns en önskan om att eleverna ska lära sig att tänka självständigt, men samtidigt krävs det styrning för att eleverna ska ges riktning och struktur. Utan denna finns risken att det blir ”flummigt” som filosofiläraren uttrycker saken. Samtidigt menar han också att styrning innebär en risk eftersom eleverna kan börja känna att deras inlägg inte duger. Det blir därmed en fråga om att stötta och visa på kvalitet utan att avskräcka, vilket ställer höga krav på att göra avvägningar i stunden. Även samhällskunskapsläraren vill att eleverna ska utveckla sina egna uppfattningar, men han ser samtidigt att han styr undervisningen och därmed påverkar eleverna med de val som görs. De finns en risk att eleverna övertar hans åsikter eller säger vad de tror han vill höra.

Liljestrand (2002) berör en likande problematik kopplad till lärarens uppdrag att förankra demokratiska värden. Elevernas uppfattningar överensstämmer inte alltid med i samhället brett förankrade värderingar, vilket innebär att det existerar ett spänningsförhållande mellan att uppmuntra till självständighet och ifrågasättande samt att få eleverna att omfatta vissa värden. Även om självständighet i tänkandet således kan betraktas som något eftersträvarsvårt, så är det inte oproblematiskt att förhålla sig till i undervisningspraktiken. Här existerar således ett spänningsförhållande mellan att ”tänka fritt och tänka rätt”.¹⁴

Det tredje området berör att utmana elevernas uppfattningar på olika vis. Brookfield (2012; 1987) menar att kritiskt tänkande ofta äger rum när vi märker att världen inte fungerar på det vis vi trott att den fungerade på. Genom att antaganden utmanas skapas möjligheter till reflektion över alternativa synsätt vilket kan visa sig vara en

¹⁴ Wyndhamn menar att spänningsförhållandet mellan att överföra värden och träna ett kritiskt tänkande ”kan relateras till två centrala, över tid identifierbara och konträra, drivkrafter i utbildningssystemet: å ena sidan samhällelig förändring och elevens frigörelse, å andra sidan samhälleligt bevarande och elevens disciplinering.” (2013, s. 195).

ansträngande och känslomässigt krävande process. Spänningsförhållanden och kontroverser blir ur detta perspektiv betydelsefulla för kritiskt tänkande i klassrummet. Men att undersöka antaganden kan vara obekvämt, för såväl lärare som elever, bland annat eftersom det kan visa sig att det saknas goda skäl för omhuldade uppfattningar (Browne & Freeman, 2000).

Av resultatet i denna studie framgår att lärarna stöter på motstånd från eleverna när de problematiserar vissa frågor. Vid dessa tillfällen känner sig en del elever provocerade vilket tycks blockera en kritisk diskussion. En central fråga blir här hur eleverna kan utmanas utan att de uppfattar att läraren är partisk eller ger en alltför ”vinklad” undervisning. En annan fråga handlar om känsliga problem eller frågor ska undvikas, där nödvändig distans saknas, eller om undervisningen och det kritiska tänkandet därmed riskerar att bli betydelselöst för eleverna utanför skolan.

Brookfield menar att perfektion är omöjligt, att kritiskt tänkande kräver risktagande och att det handlar om att ta vara på känsloladdade ögonblick när de uppenbarar sig i undervisningen och göra det bästa av dessa (1987, s. 234-35). Värt att påminna om är dock att hans fokus primärt ligger på vuxenutbildning. Halpern (2003, s. 13-14) argumenterar i sin tur för att frågan om transfer mellan olika kontexter är helt fundamental när det kommer till att utveckla kritiskt tänkande. Om färdigheterna eleverna lär sig endast används i klassrummet eller i sammanhang som påminner om skoluppgifter är de av begränsat värde.

Mot denna bakgrund blir det relevant att fråga sig var gränserna för det kritiska tänkandet i skolan skall dras och vad det ska riktas emot. Svaren på i vilken utsträckning elever ska ges möjligheter att problematisera rådande maktförhållanden i samhället (ten Dam & Volman, 2004), majoritetsuppfattningar eller få sina antaganden ifrågasatta är långt ifrån självklara. Utifrån ett radikalt, kritiskt-pedagogiskt perspektiv går det att argumentera för långtgående politisk aktivism och systemkritik (jfr Youdell, 2011). Detta aktualiserar djupgående politiska och etiska frågor som rör skolans gränser och den formella utbildningens roll i samhället. Det kritiska tänkandet kan bli potentiellt ”explosivt” när det riktas mot vissa frågor eller områden (jfr Brookfield, 1987). Vad det kritiska tänkandet ska beröra i undervisningen är med andra ord inte givet, men i praktiken är detta avvägningar som lärare har att hantera i sina klassrum.

Praktiskt-didaktiska reflektioner

Mot bakgrund av studiens resultat väcks frågor som kan vara betydelsefulla för lärare att reflektera över i relation till sin undervisning givet att det finns en ambition att utveckla elevernas kritiska tänkande. Dessa frågor kan relateras till de didaktiska vad-, hur- och varför-dimensionerna. Diskussionen nedan ska inte tolkas som att jag avser att föreskriva ett visst sätt att undervisa på, utan ambitionen är att lyfta fram aspekter vilka kan utgöra ett underlag för lärares (kritiska) reflektioner kring kritiskt tänkande i sin och andras undervisning.

En första fråga rör således *vad* det är man som lärare vill uppnå med sin undervisning när det kommer till kritiskt tänkande. Kritiskt tänkande är naturligtvis inget elever utvecklar fullt ut av att exempelvis läsa en kurs i gymnasiet, men det går att betrakta undervisningen som en del av den skolning eleverna ges i att tänka kritiskt. Av studien framgår att kritiskt tänkande är ett mångfacetterat fenomen och att det existerar olika traditioner som lägger vikt vid delvis skilda aspekter. Det blir därmed relevant att som lärare fundera över kritiskt tänkande i relation till det ämne man undervisar i och vad det är som ska ges företräde. Som framgår av resultatet i denna studie ser de båda lärarnas prioriteringar delvis olika ut. Grundläggande aspekter som rimligen kan bli relevanta att reflektera över i de flesta sammanhang är hur eleverna kan tränas i att ställa utvärderande frågor, underbygga sina resonemang med genomtänkta argument samt problematisera såväl sina egna som andras antaganden och idéer.

När det kommer till att reflektera över vad-frågan kan en utgångspunkt även tas i de tre aspekter som lyfts fram i studien – färdighet, kunskap och attityd – vilka sammantaget kan ses som betydelsefulla för kritiskt tänkande (Mason, 2009). Att endast ha en kritisk attityd i meningen att vilja ifrågasätta, utan att kunna något om det som granskas, leder till ett kritiserande snarare än kritiskt tänkande för att tala med filosofiläraren. På motsvarande vis kan en elev besitta såväl kunskap om något som analytisk färdighet utan att för den sakens skull vara disponerad att problematisera eller ställa granskade frågor. Detta ”sammansatta” sätt att förstå kritiskt tänkande pekar således mot att samtliga av de tre aspekterna kan behöva beaktas och balanseras i undervisningen, vilket kan vara värt att fundera över. Kanske blir det då i vissa fall relevant att som samhällskunskapsläraren visa en

dokumentär som väcker ett engagemang och diskussionslust hos eleverna även om det innebär att mängden stoff som hinner behandlas reduceras, för att ta ett exempel.

En andra fråga rör *hur* undervisningen ska organiseras. Utifrån den didaktiska triangeln kan det konstateras att lärare ställs inför val på denna punkt i två dimensioner; i förhållande till interaktionen och framställningen. När det gäller interaktionen finns det betydelsefulla frågor att reflektera över som resultatet aktualiserar. En sådan är hur den mjuka stödstrukturen för det kritiska tänkandet ska se ut, det vill säga hur undervisningen kan organiseras så att lärare och elever kan fungera som ett stöd för varandra i tänkandet. Även om det i undervisningen ges tid till och utrymme för diskussion kring öppna frågor, som kräver reflektion och ställningstaganden från elevernas sida, så pekar resultatet i denna studie mot att det inte i sig själv behöver vara tillräckligt. Av resultatet framgår att det i diskussionerna kan vara betydelsefullt att som lärare understödja fokus (att det finns en klar inriktning), relevans (att vad som sägs anknyter till vad andra säger) och precision (att det framgår tydligt vad som avses). Dessa aspekter kan således utgöra en utgångspunkt för reflektion.

I filosofigruppen var det också eleverna som drev den kritiska diskussionen framåt med sina frågor. Intressant att fundera över kan därför vara hur elevfrågor kan fångas upp och ges utrymme, vilket kan kräva improvisation i stunden, så att eleverna ges möjlighet att undersöka frågor de själva anser är intressanta i relation till det som behandlas i undervisningen. Det blir då en fråga om att reflektera över hur eleverna kan göras till deltagare i undervisningen, som genomgående involveras i aktivt tänkande, snarare än till passiva ”mottagare” av densamma (jfr Browne & Freeman, 2010). Resultatet visar också att det ibland kan vara så att när läraren väljer att ta ett steg tillbaka, vilket samhällskunskapsläraren gjorde vid smågruppsdiskussionerna, så underlättas kritiska diskussioner mellan eleverna.

När det gäller framställningen av innehållet aktualiserar resultatet på liknande vis frågor som kan vara intressanta att reflektera över som praktiker. En sådan är hur olika perspektiv och infallsvinklar på samma problem eller fråga kan lyftas fram, vilket kan skapa möjligheter till att bredda elevernas tänkande. Detta kan även bidra till att skapa dialektiska motsättningar eller kognitiva konflikter mellan olika idéer (jfr Nyman, 2013), till exempel mellan rationalism och empirism eller

direkt och indirekt demokrati för att hämta exempel ur resultatet, vilket kan bidra till att elevernas utmanas i sitt tänkande. En annan fråga att fundera över som aktualiseras utifrån resultatet är hur man som lärare kan modellera ett kritiskt förhållningssätt, det vill säga att själv i handling illustrera det. Ett exempel på denna punkt är att som samhällskunskapsläraren problematisera sitt eget urval av material i undervisningen.

En annan aspekt att fundera över utifrån framställningen blir hur explicit undervisningen av eventuella färdigheter skall vara. På denna punkt har forskning visat att explicit undervisning av färdigheter integrerat med ämnesinnehållet kan gynna det kritiska tänkandet (Marin och Halpern, 2011; jfr Beyer, 2008). Filosofilärares sätt att undervisa utifrån modellen för argumentationsanalys kan förstås som att det ligger i linje med detta. Modellen fungerar som ett hårt stöd för eleverna, den blir ett redskap för att synliggöra vad det är de förväntas göra när de tänker kritiskt. Dess funktion blir även att etablera ett språkbruk för vad som görs, vilket innebär att eleverna börjar uttrycka sig i termer av att de gör olika tolkningar och värderar argument. Därmed skapas en intersubjektiv grund för utbyten med en grad av precision som annars inte skulle varit möjlig. Det underlättar även för läraren när det kommer till att ge återkoppling på en metanivå kring hur han tolkar elevernas utbyten och ställningstaganden.

Tillvägagångssättet kan sägas ligga i linje med ett synsätt på undervisning som betonar betydelsen av att som lärare tydligt synliggöra för sig själv och sina elever vad de förväntas lära sig och hur de kan gå tillväga för att göra det (Hattie, 2009; Hattie 2012). Det kan också ses som ett exempel på hur tänkande kan synliggöras i klassrummet (Ritchart et al., 2011). En fråga som således kan vara betydelsefull att fundera över som lärare är hur ett eventuellt hårt stöd för det kritiska tänkandet kan utformas och integreras med relevant ämnesinnehåll.

En tredje fråga är *varför* eleverna ska utveckla kritiskt tänkande, det vill säga vad som är poängen eller syftet med det. Tre tänkbara skäl att reflektera över kommer att lyftas. Dessa har kopplingar till tre domäner för kritiskt tänkande som Barnett (1997) identifierar vilka han benämner: kunskapen, jaget och världen. Jag har inspirerats av denna indelning i formulerandet av skälen nedan, men resonemangen är

anpassade efter resultatet i denna studie och har influerats av de samtal jag haft med de båda lärarna.

Det första skälet består i att kritiskt tänkande är betydelsefullt för att tillägna sig kunskap. Ur detta perspektiv blir kritiskt tänkande i skolan något som är kopplat till färdigheter och kunskap inom olika ämnen. Det ligger då nära till hands att betrakta kritiskt tänkande i instrumentella termer, som något som är betydelsefullt för framgång inom såväl utbildning som arbetsliv.

Det andra skälet handlar om att kritiskt tänkande är (potentiellt) frigörande samt avgörande för personlig utveckling. Ur detta perspektiv riktas det kritiska tänkandet inåt, mot självreflektion, med fokus på frågor som är relevanta för det egna livet. Kritiskt tänkande blir då något som bland annat berör frågor om livsval och livsåskådning, identitet samt relationer och blir därmed mindre knutet till kunskap i skolämnen eller färdighetsträning.

Det tredje skälet går ut på att kritiskt tänkande är nödvändigt för världens (positiva) utveckling. Därmed riktas det kritiska tänkandet utåt mot områden som är relevanta för samhällsutvecklingen. Mot bakgrund av detta utvecklingsfokus blir action väsentligt vid sidan av reflektion. Kritiskt tänkande blir då knutet till att agera och ta ställning i sakfrågor kopplade till exempelvis makt, demokrati och etik.

Skisserandet av dessa tre möjliga skäl ska ses som en startpunkt för reflektion. De är inte ömsesidigt uteslutande men visar samtidigt på olika tänkbara skäl till varför kritiskt tänkande kan vara betydelsefullt, skäl vilka kan ges olika tyngdpunkt i det konkreta klassrumssammanhanget. Lärare kan därmed fundera över vilken vikt de och eleverna anser att dessa och andra möjliga skäl har samt vilka konsekvenser detta kan tänkas få för den egna undervisningspraktiken.

Vidare forskning

Denna studie har haft en explorativ ansats där ambitionen varit att beskriva och analysera undervisning med fokus på kritiskt tänkande ur ett didaktiskt perspektiv. Studien belyser hur lärare ser på kritiskt tänkande i förhållande till sin undervisning, de didaktiska beslut som fattas, hur kritiskt tänkande manifesteras i klassrummet samt de utmaningar som uppkommer. Någon annan studie med ett sådant fokus har jag inte kunnat finna och på denna punkt kan studien därmed sägas

ge ett bidrag till forskningsfältet i Sverige. Studiens inriktning, där utgångspunkten tagits i praktiken, har också inneburit att ett delvis annorlunda och kompletterande perspektiv på kritiskt tänkande har kunnat ges i förhållande till den dominerande forskningen inom fältet. Förhoppningen är att studiens resultat kan vara intressanta att reflektera över ur såväl ett praktiskt som principiellt perspektiv och stimulera till vidare forskning och diskussion kring undervisning och kritiskt tänkande.

Studien har på flera vis avgränsats för att den skulle vara möjlig att genomföra. Forskningsfrågorna har formulerats på ett sådant vis att "lärarperspektivet" betonats genomgående. Utifrån den didaktiska triangeln innebär detta att fokus lagts på två av de tre dimensionerna av undervisning: det vill säga på framställning och interaktion snarare än erfarenhet. Efter den tidsperiod i fält som beskrivits i studien återkom jag några månader senare för att samla in ytterligare material. Detta material innefattar mer än tjugo stycken elevintervjuer och ett stort antal examinationer som eleverna skrivit. Min förhoppning är att jag i framtiden ska få möjlighet att analysera detta material för att på så vis kunna utforska "elevperspektivet" och studera manifestationer av kritiskt tänkande på individnivå. Sammantaget kan detta ge en fördjupad förståelse för undervisningen. Ur teoretiskt hänseende skulle det kanske också kunna leda till utvecklingsmöjligheter mot bakgrund av att manifestationer av kritiskt tänkande då kan belysas på såväl den sociala som individuella nivån (jfr Vygotskij, 1978).

Ur ett vidare perspektiv finns det en rad angelägna frågor att forska om när det kommer till undervisning och kritiskt tänkande. Mot bakgrund av forskningsläget vore det exempelvis angeläget med studier som fokuserar på andra ämnen, ålderskategorier och fler klassrum. Det vore också välkommet med studier som utforskar lärares kritiska tänkande kring den egna undervisningspraktiken. Den svenska forskningen inom fältet befinner sig ännu i sin linda.

Referenser

- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R. & Bloom, Benjamin S. (red.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Angeli Charoula. & Valanides Nicos (2009). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction*, nr 19, 322-334.
- Barnett, Ronald (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & the Open University Press.
- Behar-Horenstein, Linda & Niu, Lian (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(2), 25-41.
- Bengtsson, Jan (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 2, nr 4, 241-261.
- Beyer, Barry K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, September/October, 223-232.
- Brodin, Eva (2007). *Critical Thinking in Scholarship. Meanings, Conditions and Development*. Diss. Lund University. Department of Education. Media – Tryck, Sociologen.
- Brookfield, Stephen D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, Stephen D. (2012). *Teaching for Critical Thinking. Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Browne, Neil M. & Freeman, Kari (2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms. *Teaching in Higher Education*, vol 5, nr 3, 301-309.

-
- Browne, Neil M. & Keeley, Stuart M. (2012). *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*. 10th Edition. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Andra upplagan. Liber ekonomi: Malmö.
- Burke, Lynsey A. & Williams, Joanne M. (2008). Developing Young Thinkers: An intervention aimed to enhance children's thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*. nr 3, 104-124.
- Carlgren, Ingrid (2010). Den felande länken – Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 4, 295-306.
- Daniels, Harry (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Dewey, John (1910/2007). *How we think*. New York: Cosimo.
- Dyshe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Emerson, Robert. M.; Fretz, Rachel. I. & Shaw, Linda. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. London: The University of Chicago Press.
- Ennis, Robert H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. K. Baron, R. J. Sternberg (red.) *Teaching thinking skills: theory and practice*, 9-26.
- Ennis, Robert H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, vol 18, nr 3, 4-10.
- Ennis, Robert H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), Teaching for Higher Order Thinking Summer, 179-186.
- Flyvbjerg, Bengt (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, vol 12, nr 2, 219-245.
- Freund, Margaret (2009). The classroom as an arena of teachers' work. I Saha & Dworkin (red.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 305-318.
- Glassner, Amnon & Schwarz, Baruch B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? *Thinking Skills and Creativity*, nr 2, 10-18.

- Halpern, Diane F. (2001). Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction. *The Journal of General Education*. 50(4), 270-286.
- Halpern, Diane F. (2003). *Thought & Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. Fourth Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: principles in practice*. 3. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, John (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge.
- Hedin, Anna (2006). *Lärande på hög nivå. Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hjelmér, Carina (2012). *Leva och lära demokrati?: en etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Hopmann, Stefan (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I Michael Uljens (red.) *Didaktik*, 198-214. Lund: Studentlitteratur.
- Hughes, William & Lavery, Jonathan (2008). *Critical Thinking. An introduction to the basic skills*. Femte upplagan. Plymouth: Broadview press.
- Hultén, Pernilla; Hultman, Jens & Eriksson, Lars Torsten (2007). *Kritiskt tänkande*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Hultman, Glenn (2001). *Intelligenta improvisationer. Lärares lärande och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Glenn & Martinsson, Bengt-Göran (2005). Pedagogiskt arbete – ett nytt forskningsfält vid Linköpings universitet inom det utbildningsvetenskapliga området. I Glenn Hultman & Bengt-Göran Martinsson (red), *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet*. Linköping: Skapande vetande.
- Hultman, Glenn (2008). Ambiguity as Work. Teachers' Knowledge Creation in Classrooms. *NZ Journal of Teachers' Work*, vol 5, nr 1, 21-35.

-
- Hultman, Glenn (2011). Antropologisk didaktik. Noteringar om didaktik som situerad praktik. *Didaktisk tidskrift*, vol 20, nr 2, 69-83.
- Jackson, Philip W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997a). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I Michael Uljens (red.) *Didaktik*, 35-46. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997b). Didaktikens centrala frågor. I Michael Uljens (red.) *Didaktik*, 47-74. Lund: Studentlitteratur.
- Kirschner, Paul A.; Sweller, John & Clark, Richard E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Ku, Kelly Y.L. (2009). Assessing students' critical thinking preformance: Urging for measurments using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.
- Kuhn, Deanna & Dean, David Jr. (2004). Metacognition: A bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, vol 4, nr 4, 268-273.
- Kuhn, Deanna & Dean, David Jr. (2007). Direct Instruction vs. Discovery: The Long View. *Science Education*, vol 91, nr 3, 384-397.
- Kuhn, Deanna (2007). Is Direct Instruction an Answer to the Right Question? *Educational Psychologist*, 42 (2), 109-113.
- Kullberg, Birgitta (2004). *Entografi i klassrummet*. 2 rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Kristoffer (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: en fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Liberg, Caroline (2010). Den didaktiska reliefen – att vara lärare. I Lundgren, U. P., Säljö, R. och Liberg, C. (red) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lilja, Patrik (2012). *Contextualizing inquiry: negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Diss. Örebro: Örebro Universitet.
- Linell, Per (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik* (Arbetsrapporter från Tema K 1994:9). Tema Kommunikation, Linköpings universitet, Linköping.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Andra upplagan. Cambridge University Press: Cambridge.
- Marin, Lisa M. & Halpern, F. Diane. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, nr 6, 1-13.
- Mason, Mark (2009). Critical Thinking and Learning,. I Mason, Mark (red.) *Critical Thinking and Learning*, 1-11. Wiley-Blackwell, Hoboken, USA.
- Mathews, Samule R. & Lowe, Katie (2011). Classroom environments that foster a disposition for critical thinking. *Learning Environ Res*, nr 14, 59-73.
- McGregor, Debra (2007). *Developing Thinking; Developing Learning. A Guide to Thinking skills in Education*. McGraw-Hill, Open University Press: Maidenhead, Berkshire, England ; New York.
- McPeck, John E (1990). *Teaching Critical Thinking: dialogue and dialectic*. New York: Routledge.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative Reasearch and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murphy, Karen P.; Wilikinson, Ian A. G.; Soter, Anna O.; Hennesey, Maeghan N. & Alexander, John F. (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Phsycology*, vol 101, nr 3, 740-764.
- Nuthall, Graham (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Records*, vol 107, nr 5, 895-934.
- Nyman, Thomas (2013). Begreppet ”konflikt” i filosofisk undervisning. I Schaffar, Birgit (red.) *Filosofins didaktik – Filosofiska betraktelser om att lära sig tänka*, 175-193. Stockholm: Thales.

-
- Peters, Michael A. (2009). Kinds of Thinking, Styles of Reasoning. I Mason, Mark (red.) *Critical Thinking and Learning*, 12-24. Wiley-Blackwell, Hoboken, USA.
- Pihlgren, Ann S. (2008). *Socrates in the classroom: rationales and effects of philosophizing with children*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet.
- Pihlgren, Ann S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. Stockholm: Liber.
- Renaud, Robert D. & Murray, Harry G. (2008). A comparison of a subject-specific and general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, nr 3, 85-93.
- Ritchhart, Ron; Church, Mark & Morrison, Karin (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L.; Sanz de Acedo Baquedano, M. L.; Mangado, Tomas Goicoa & Cardelle-Elawar, Maria (2009). Enhancement of thinking skills: Effects of two intervention methods. *Thinking Skills and Creativity*, nr 4, 30-43.
- Saye, John W. & Brush, Thomas (2002). Scaffolding Critical Reasoning About History and Social Issues in Multimedia-Supported Learning Environments. *ETR&D*, nr 3, 77-96.
- Schmidt, Henk G.; Rotgans, Jerome I. & Yew, Elaine HJ. (2011). The process of problem-based learning: what works and why. *Medical Education*, 45, 792-806.
- Selander, Sven-Åke (1991). *Reflektion och kritiskt tänkande: Om didaktiska principer och deras tillämpning*. Pedagogisk-Psykologiska problem, Nr 555. Malmö: Lärarhögskolan.
- Selander, Staffan (2008). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I: Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.) *Design för lärande*, 28-44. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Selander, Staffan (2010). Didaktik – undervisning och lärande. I Lundgren, U. P., Säljö, R. och Liberg, C. (red) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2011a). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.
- Skolverket (2011b). Ämnesplan i samhällskunskap.
<http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/SAM> hämtad 2012-01-04.

- Skolverket (2000). Ämnesplan i filosofi.
<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=1011&infotyp=8&skolform=21&id=FS&extraId>> hämtad 2012-01-04.
- Smith, Louis & Geoffrey, William (1968). *Complexities of an urban classroom : an analysis toward a general theory of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, Robert E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Säljö, Roger; Jakobsson, Anders; Lilja, Patrik; Mäkitalo, Åsa & Åberg, Mikaela (2011). *Att förädla information till kunskap: lärande och klassrumsarbete i mediesamhället*. Stockholm: Norstedts.
- Ten Dam, Geert & Volman, Monique (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, nr 14, 359-379.
- Thayer-Bacon, Barbara J. (2000). *Transforming Critical Thinking. Thinking Constructively*. New York: Teachers College Press.
- Van de Pol, Janneke; Volman, Monique & Beishuizen, Jos. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*. vol 22, nr 3, 271-296.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtad 13 maj 2014 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walters, Kerry S. (1994). Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking. I Walters, Kerry S. (red.) *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany: State University of New York Press.
- Watson, Goodwin & Glaser, Edwin M. (2005). *Bedömning av kritiskt tänkande*. Manual: svensk version. Hägersten: Psykologiförlaget.
- Willner, Jan (1986). *Kritisk granskning. Mönster för kritisk undersökning i historisk och kunskapsteoretisk belysning*. Doktorsavhandling i filosofi, Stockholms universitet. Göteborg: Thales.
- Wedin, Ann-Sofi (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

-
- Wolcott, Harry, F. (2003). *Teachers vs Technocrats. An educational innovation in anthropological perspective*. 2:a rev upplagan. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Wolcott, Harry F. (2008). *Ethnography – a way of seeing*. London: AltaMira Press.
- Wyndhamn, Anna-Karin (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Youdell, Deborah (2011). *School Trouble. Identity, Power, and Politics in Education*. London & New York: Routledge.

Bilaga

Frågor till slutintervju

Hur ser du på kritiskt tänkande i din undervisning?

På vilka sätt och vid vilka tillfällen i undervisningen sker kritiskt tänkande?

Hur är eleverna och du själv involverade i detta?

Hur planerar, undervisar och examinerar du för att stimulera kritiskt tänkande?

Vad vill du att eleverna lär sig när det kommer till kritiskt tänkande?

Vilka möjligheter och utmaningar ser du för att nå din målsättning?

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFI, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare. Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10. JOHNSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkes-
elevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.
12. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.

13. SEVERINSSON, SUSANNE. Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende. 2010. ISBN 978-91-7393-402-2.
14. WIDÉN, PÄR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995. 2010. ISBN 978-91-7393-372-8.
15. SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN 978-91-7393-371-1.
16. LILJA, PATRIK. Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom. 2012. ISBN 978-91-7346-735-3
17. FREDRIKSSON, KRISTINA (Licentiatavhandling ISV). Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan. 2013. ISBN 978-91-7519-613-8
18. BENGTSSON, JENNY (ISV). Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. 2013. ISBN 978-91-7519-560-5
19. SÖDERMAN LAGO, LINA (ISV). ”Mellanklass kan man kalla det”: Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. 2014. ISBN 978-91-7519-349-6
20. STENLIDEN, LINNÉA (ISV). Visual Storytelling Interacting in School. 2014. ISBN: 978-91-7519-338-0
21. ELFSTRÖM PETERSSON, KATARINA (Licentiatavhandling ISV). Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted preschool documentation practices and how it is affected by material agents. 2014. ISBN: 978-91-7519-339-7
22. DALGREN, SARA (Licentiatavhandling ISV). Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter. 2014. ISBN: 978-91-7519-262-8