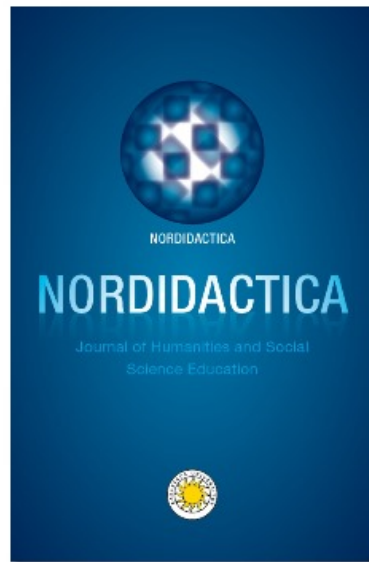


# **Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiets samhällskunskapsundervisning?**

**Malin Tväråna**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2019:2**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiets samhällskunskapsundervisning?

Malin Tväråna

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik,

Stockholms universitet

*Abstract: Social science in middle school is often shaped by a crowded curriculum, and directed towards remembering and recapitulating facts rather than developing qualified ways of reasoning about societal issues. Nevertheless, critical reasoning is regarded a crucial ability for social science, both in the national curriculum and by teachers. The article explores teaching designed to benefit students' possibilities to qualify their critical reasoning about issues of judicial justice in social science education in year 6 of primary school. The focus is on how the actions of students' and teachers' build teaching practises that promote or hinder critical reasoning about justice and fairness issues, depending on the motives for social science expressed and mediated through the actions of both teachers and students. Data material in the study consisted of transcribed group discussions and whole class conversations from three cycles of research lessons in a learning study conducted in collaboration with a team of seven primary school teachers. Four subject practises were identified, driven by different motives: participation, identification, deliberation and critical judgment. Actions driven by deliberation and critical judgment benefitted students' critical reasoning about justice issues, while actions driven by participation and identification conflicted with it. The results may contribute to the discussion within social science didactics about the meaning of critical reasoning and critical judgement as a subject specific ability.*

**KEYWORDS:** SOCIAL STUDIES, CIVICS, SOCIAL SCIENCE EDUCATION, ACTIVITY THEORY, TEACHING AND INSTRUCTION, JUSTICE, CRITICAL THINKING

**About the author:** Malin Tväråna is a PhD student in Social Science Education and has a background as an upper secondary teacher. Her research interests include social science and civics education and practice-based research.

## Inledning

I mellanstadieklassrummet pågår en lärarledd helklassdiskussion kring dödsstraff. Klassen har just diskuterat att livstidsstraff i Sverige inte innebär verklig livstid i fängelse. Några elever undrar nu över vilket som är det ”värsta” fängelsestraff man kan få i Sverige.

*Josef: Nej men vad är det värsta då?*

*Läraren: Alltså det beror ju på. Josef, det var en jättebra fråga, men då får man, det är svårt att säga i generellt, det beror ju på enskilda fallet. Visst kan det vara så precis som Albin sa att man aldrig kommer ut mer för att man bedömer att den här personen är liksom farlig för samhället, då får man ju sitta i livstid, liksom.*

*Ester: Därför kan det ju vara bättre att döda personen eftersom att*

*Läraren: Eh, vänta lite. Maria vad ville du säga?*

*Maria: Jo, jag tänkte precis på det Ester, eller jag tror det hon tänkte börja säga, men alltså. Om man ändå ska sitta hela... för livstid i Sverige är väl inte livstid på riktigt?*

Läraren fokuserar på att fördela ordet i rätt ordning till eleverna, och på att se till att flera olika elever deltar i diskussionen. Detta motverkar i viss mån att resonemangen fördjupas. Samtidigt fortsätter eleverna att anknyta till och bygga vidare på varandras uttalanden. Läraren avbryter Ester eftersom hon tog ordet utan att först signalera att hon ville ha det, och ger istället ordet till Maria, som inväntat sin tur. Maria återknyter dock till resonemanget som Ester inlett, en frågeställning (om det inte är rimligare med dödsstraff än med livstids inlåsning) som visar sig utgöra en drivkraft för flera elevers engagemang i det slags resonerande verksamhet som utgjorde lektionens mål. Ändå valde läraren att avbryta Ester just när denna frågeställning kommer upp. Här uppstår en spänning mellan två vanliga undervisningstraditioner – å ena sidan upprätthållandet av ordning och främjandet av lika deltagande bland eleverna, å andra sidan uppmuntran till fördjupning, utveckling och ett gemensamt utforskande av en genuin problemställning. Denna spänning är intressant i ljuset av att mellanstadieets samhällskunskapsundervisning ofta präglas av stofffrängsel (Stolare, 2016) och faktareproduktion (Odenstad, 2010), samtidigt som analys och kritisk reflektion uppmärksammas i läroplaner och i lärares intentioner med ämnet (Englund, 1986/2005; Lindmark, 2013; Olsson, 2016; Vernersson, 1999).

## Vilken samhällskunskapspraktik kvalificerar kritisk analys i rättsfrågor?

Många lärare upplever att frågan om urval av ämnesinnehåll i SO-ämnena på mellanstadiet reduceras till att ”hinna med” (Stolare, 2016). Undervisning i medborgarbildande ämnen fokuserar ofta traditionellt på kunskap om samhällliga procedurer (Carretero, Haste & Bermudez, 2015) och på återgivande av fakta. Samtidigt finns en strävan efter att dessa ämnen ska utveckla kritiskt resonerande och självständig analys. Olika, delvis motstridiga, underliggande syften som kommer till uttryck i

undervisningen öppnar upp för olika ämnespraktiker vilka bidrar till att konstituera vad ett samhällsanalytiskt tänkande och resonering innebär.

I artikeln utforskas hur olika traditioner i några av samhällskunskapens ämnespraktiker upprätthålls av handlingar som lärare och elever utför i undervisningen. Utgångspunkten är att det sätt att praktisera samhällskunskap som utmärker undervisning i skolans klassrum, också konstituerar innebörden av det ämnesinnehåll som undervisningen möjliggör för eleverna att lära sig. Området som undersöks är undervisning inom området lag och rätt, specifikt brott och straff, i årskurs 6. Detta område har valts eftersom samhällsgemenskaper och samhällsstrukturer bygger på ett institutionaliserande av ständigt omtvistade värderingar och normer, genom bland annat lagstiftning och rättssystem. Eftersom just samhällsgemenskaper och samhällsstrukturer är centrala innehållsområden i samhällskunskap (Blanck & Löden, 2017; Broman, 2015; Schüllerqvist & Karlsson, 2015; Solhaug m.fl., 2012) är det rimligt att rättigheter och rättsskipning har en viktig plats i grundskolans samhällskunskapsundervisning. Detta innehåll kan dock behandlas på olika sätt i undervisningen. Området brott och straff inom samhällskunskap behandlar traditionellt sett främst procedurer kring brottsfall och domstolsförhandlingar, samt orsaker till och förebyggande av kriminalitet. Vilka principiella resonemang som lagstiftning och politiska förslag för minskad kriminalitet bygger på berörs mer sällan.

## Syfte

Artikeln utgår ifrån en intervenerande, iterativ designstudie där försök görs att i grundskolan utveckla en undervisning på området lag och rätt, som frångår ett mer traditionellt fokus på procedurer och sociologiska förklaringsmodeller till förmån för skapandet av en undervisning där kritiskt resonering övas och utvecklas. Syftet med artikeln är att utforska relationen mellan de praktiker som byggs upp av lärares och elevers undervisningshandlingar, och det resonering om retributiva rättvisepprinciper som konstitueras genom dessa praktiker. Artikeln syftar också till att ge ett underlag för diskussion av hur olika handlingar i undervisningen skapar ämnespraktiker i samhällskunskap där utveckling av olika ämneskunskanden möjliggörs, genom att undersöka hur några designprinciper för undervisning kan utveckla kritiskt granskande analys av rättvisefrågor för elever i mellanåren.

## Kritiskt omdöme i samhällskunskap

Flera studier av lärares intentioner med samhällskunskapsundervisning visar på en strävan att fostra självständigt tänkande hos elever och förbereda dem för aktivt deltagande i det politiska livet (Bernmark-Ottosson, 2009; Karlsson, 2011; Lindmark, 2013). Även i de svenska ämnesplanerna för samhällskunskapsämnet i grund- och gymnasieskolan är utvecklandet av förmågan till analys och kritiskt granskande ett övergripande fokus. Den mer precisa innebörden av kritiskt tänkande eller kritiskt resonering som specifik samhällskunskapsförmåga är dock oklar och uttolkas på olika sätt av lärare (Hasslöf & Malmberg, 2015; Larsson, 2013). Begreppet

*samhällsanalytiskt tänkande* har föreslagits som samlade term för det slags tänkande som är specifikt för någon skolad i samhällskunskap (Blanck & Löden, 2017; Schüllerqvist & Karlsson, 2015). Sandahl (2015) har beskrivit fem tankeredskap som skulle kunna motsvara färdigheter inom detta samhällsanalytiska tänkande: orsaker och konsekvenser, belägg och slutsatser, abstraktioner, jämförande och kontrastering, perspektivtagande samt en värderande dimension. Dessa överlappar i viss utsträckning det Larsson (2013) finner vara utmärkande för innebörden i högstadieelevers sätt att hantera uppgifter kring klassiska rättviseteoretikers ståndpunkter; urskiljande av perspektiv, ståndpunkter och argument, värdering och jämförande av dessa samt bedömning av samband inom argumentationskedjor.

I en undersökning av gymnasieelevers förmåga att resonera om distributiv och retributiv rättvisa i samhällskunskap (Tväråna, 2014) fokuseras kritiskt granskande resonemang som ett analyserande som syftar till att göra bedömningar av trovärdighet och hållbarhet, det vill säga att landa i vad som är mer och vad som är mindre rimligt genom att bakomliggande skäl för en argumentation eller ett påstående iakttas och prövas i relation till vad vi känner till om världen. Beskrivningen överensstämmer med definitioner av kritiskt tänkande som förekommit inom det omfattande forskningsfältet *critical thinking* (Ennis, 1987; Facione, 1990; Mason & Scirica, 2006; Tsui, 1998) där en av de mer kända definitionerna är Ennis ”reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (1987, s. 10, efter Larsson, 2013).

I studien på gymnasienivå framstod det som nödvändigt att eleverna erfor rättvisa som ett i grunden omtvistat begrepp. Detta innebar att eleverna behövde urskilja (1) att det finns olika rättviseperspektiv, (2) att dessa vilar på olika principiella logiker samt (3) att dessa logikers olika grundantaganden kan prövas genom kritisk granskning. Detta slags analys behövs för ett underbyggt aktivt ställningstagande i politiska frågor, det vill säga värdeladdade samhällsfrågor. Samhällsfrågorna kan beskrivas som samhällskunskapsämnets centrala objekt (Blanck & Löden, 2017; Morén, 2017; Schüllerqvist & Karlsson, 2015), och kräver sådana underbyggda ställningstaganden och ett kritiskt omdöme. Sandahl (2015, 2018) har lyft fram Biestas (2009, 2011) tre dimensioner av medborgarbildning - *kvalifikation* (utvecklande av kunskaper och färdigheter nödvändiga för ett medborgarskap), *socialisation* (reproducerande av sociopolitiska normer och ordningar och fostran av individer till att ingå i sådana ordningar) och *subjektifikation* (möjliggörande av politisk subjektivitet och agens) - som begrepp för att förstå ämnets medborgarbildande uppdrag. Det är i relation till ämnets subjektifierande dimension som förmågan att kritiskt granska värdeladdade samhällsfrågor som straffrättsliga frågor blir särskilt relevanta. Samtidigt kräver förmågan kvalificerat ämneskunnande och relaterar till existerande socio-politiska samhällsordningar.

Inom tysk didaktik beskrivs det omdöme som utvecklas i relation till samhällsfrågor som ”Politische Urteilsbildung”, vilket kan översättas med *politiskt omdöme* (jfr. Manzel, 2016). Begreppet kopplas till det mål som tysk medborgarbildning sedan efterkrigstiden haft att utveckla kritiskt tänkande medborgare med förmåga att själva ta ställning i politiska frågor. Detta slags omdöme avser inte ett ställningstagande som endast inkluderar egna åsikter, utan som är kopplat till medborgerligt deltagande och

bygger på att värderingar sammanvägs med logisk argumentation och domänspecifik kunskap (Manzel & Weißeno, 2016, efter Detjen m.fl., 2012).

Resultaten från den tidigare studien på gymnasienivå (Tväråna, 2014), och från en studie kring kritiskt granskande analys av lågstadielevs resonering i rättvisefrågor (Tväråna, 2018), indikerade att eleverna gavs möjlighet att utveckla förmågan att kritiskt granska rättviseresonemang när rättvisa behandlades just som ett i grunden omtvistat begrepp, samt när undervisningen fokuserades kring en gemensam fråga eller ett gemensamt problem som behövde lösas. Men även om man planerar undervisning och designar uppgifter utifrån vissa designprinciper så påverkar ämnespraktiken hur planerade aktiviteter iscensätts och utspelar sig, och möjliggör eller förhindrar därmed olika lärandeaktiviteter och de kunskapsobjekt som konstitueras. Intressanta frågor i den studie som behandlas i denna artikel blir därför: Hur samverkar lärares och elevers handlingar i skapandet och upprätthållandet av olika praktiker inom samhällskunskapsundervisning om lag och rätt? Hur möjliggör eller hindrar olika praktiker i samhällskunskap elever att öva och utveckla kritisk granskning av straffrättsliga principer? Och vilka designprinciper för undervisning ger gynnsamma förutsättningar för elever att öva och utveckla förmågan att resonera kritiskt granskande i frågor om retributiv rättvisa?

## Undervisningstraditioner i samhällskunskapsundervisning

Ingen större kartläggning har gjorts av hur de vanligaste undervisningsformerna ser ut i svensk samhällskunskap, men ur intervjustudier med lärare kan utläsas att debatt och diskussion är vanligt förekommande inslag (Bernmark-Ottosson, 2009; Lindmark, 2013; Olsson, 2016; Vernersson, 1999). Diskussion, särskilt av kontroversiella samhällsfrågor (Hess, 2009; Ljunggren, Unemar Öst & Englund, 2015), har på ett teoretiskt plan förespråkats som gynnsamt för elevers samhälleliga intresse, utveckling av demokratiska värderingar som tolerans och jämlikhet och förmåga till effektivt samhälleligt deltagande, både internationellt (Gimpel, Lay & Schuknecht, 2003; Zukin m.fl., 2006) och i svensk utbildningsvetenskap (Englund, 2007; Pihlgren, 2008). Diskussioner i klassrummet förväntas även gynna kritiskt tänkande i allmänhet (Johnson, Johnson & Smith, 1997). Forskningsresultat indikerar att elevers deltagande i kollaborativt resonering, och klassrumsklimat präglade av öppenhet, tillit och samtal mellan ”peers”, det vill säga andra elever på samma utbildningsnivå, gynnar deras kunskapsutveckling inom medborgarbildande ämnen (Beck, 2003; Bickmore & Parker, 2014; Hauver, Zhao & Kobe, 2017; Schulz m.fl., 2010; Torney-Purta m.fl., 2001). I den svenska samhällskunskapsdidaktiska forskningen har deliberativa samtal lyfts fram som en undervisningsform i linje med ämnets innehållsliga karaktär och syfte och som ett sätt att främja elevers kunskapsutveckling i samhällskunskap (Andersson, 2012; Forsberg, 2011). Här har beskrivningar av den deliberativa undervisningsformen präglats av ett fokus på konsensus (jfr. Englund, 2007). Som undervisningsmetod utmärks sådana samtal av att skilda synsätt och argument ställs mot varandra och av att auktoriteter och traditionella uppfattningar får ifrågasättas. Samtidigt präglas samtalen

av tolerans och respekt, lyssnande och vilja till konsensus, och de initieras men leds inte av läraren. En motsvarighet utanför skolans område är medborgerlig deliberation (*civic deliberation*), som består i att i offentlig debatt seriöst och genomtänkt överväga olika perspektiv på kontroversiella samhällsfrågor i avsikt att komma fram till ett beslut (Avery, Levy & Simmons, 2013; Conover, Searing, & Crewe, 2002). En liknande didaktisk metod som utvecklats särskilt i arbete med yngre elever är sokratiska samtal (Pihlgren, 2008), som liknar deliberativa samtal genom att utmärkas av frånvaro av debatt som ska vinnas. Men medan deliberativa samtal har som främsta fokus att leda fram till underbyggda ställningstaganden i kontroversiella samhällsfrågor, syftar sokratiska samtal till ett mer förutsättningslöst lyssnande på andra, och skapandet av en klassrumsdialog med fler röster, gemensamt problemlösningssfokus samt utrymme för att lyssna på och bygga vidare och på vad övriga deltagare säger.

Samtidigt som diskussion är en vanligt förekommande undervisningsform i samhällskunskap och samhällsorienterande ämnen, finns en osäkerhet både kring vilka frågor som hör hemma i klassrummet och kring hur och i vilket syfte man bäst strukturerar en diskussionsbaserad undervisning (Parker & Hess, 2001). Tydligt är att det främst är i de högre årskurserna som samhällsfrågor som kan beskrivas som ”heta” eller ”kontroversiella” används som utgångspunkt i samhällskunskapsämnen (Oulton m.fl., 2004). Samtidigt finns forskning som visar att även yngre elever kan delta väl i deliberativ och dialogisk undervisning (Angell, 2004). Åskådliggörande av motstridiga åsikter utvecklar elevers kritiska övervägande av alternativa uppfattningar (Pollack och Kolikant, 2011). Om konfliktdimensionen ses som ett grundläggande drag för ett flertal av de samhällsfrågor som samhällskunskapsämnet kretsar kring, förefaller det troligt att undervisning som fokuserar olikheter och åsiktssmotsättningar snarare än strävan efter konsensus har god potential att sätta komplext ämnesinnehåll i samhällskunskapen i rörelse.

## **Straffrättsliga principer i samhällskunskap**

Området lag och rätt hör till de tre innehållsområden som grundskolans lärare i samhällskunskap prioriterar högst (Olsson, 2016; Vernersson, 1999). De juridiska respektive moraliska dimensionerna hos begrepp som rättigheter och rättsskipning kan vara svåra att skilja åt för såväl lärare som elever (Florin Sädbom, 2015). Etiska aspekter på brott och straff handlar i undervisningen förmodligen ofta mer om att eleverna ska förstå vad som skiljer lagar från normer än om vilka värderingar och principiella resonemang som ligger bakom lagar och politiska förslag på brottsförebyggande åtgärder. En grundläggande uppgift för staten i vårt samhälle är att lösa konflikter mellan individer eller juridiska personer, genom ett rättssystem av lagstiftning och domstolar med avsikten att undvika upptrappning av konflikter och upprätthålla en demokrati baserad på lagstiftning. Det straffrättsliga systemet bygger på olika antaganden om vad som är rättvist, vilka ligger till grund för olika straffrättsliga principer.

I den undersökta undervisningen användes tre övergripande kategorier av principer för formulerande av brottspåföljd; preventiva, reparativa och retributiva principer. Svenskt rättsväsende bygger till stor del på individualprevention och allmänprevention (Jareborg & Zila, 2017), men uppvisar även drag av retribution (framförallt i ett historiskt perspektiv samt i relation till idén om allmänt rättsmedvetande), samt av reparativ princip. I ett samhällskunskapsdidaktiskt perspektiv är det viktigt att rättvisa som begrepp utgör ett exempel på vad Gallie (1956) kallar i grunden omtvistade begrepp (*essentially contested concepts*) - begrepp som till sin natur är omtvistade men där det finns hållbara argument som ligger till grund för olika konkurrerande tolkningar av begreppet. Sådana begrepp är grundläggande för samhällsvetenskaper eftersom de är centrala för pågående, olösliga konflikter mellan olika världsuppfattningar (Ruben, 2010).

## Samhällskunskap i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv

Studien har en ingång som baseras på kulturhistorisk verksamhetsteori (*cultural historical activity theory*), där en grundläggande idé är att undervisning, liksom alla mänskliga verksamheter, ses som ett historiskt framvuxet system av målinriktade handlingar (Leont'ev, 1977/2009; jfr. Eriksson, 2017; Eriksson, Ståhle och Lindberg, 2011). Tillsammans bygger dessa handlingar upp verksamheter riktade mot specifika *objekt*, som är idén om det materiella eller abstrakta resultatet av verksamheten, och som ger mening till och bestämmer värdet av olika fenomen inom verksamheten (Radford, 2016). Objektet svarar mot ett samhälleligt behov, vilket kan förstås som det *motiv* som driver handlingarna som utgör en verksamhet (Leont'ev, 1997/2009). Motivet finns på så sätt inbyggt i verksamheten men är inte alltid medvetet för varje deltagare (Eriksson, 2017). Såväl de behov som verksamheter utgör svar på, som de handlingar som konstituerar verksamheten, är socialt och historiskt betingade, och målen för handlingarna som bygger upp en verksamhet är relaterade till dess överordnade objekt. På så sätt både formar och formas verksamheten av de deltagande individerna.

Samhällskunskapsundervisning uppstod i spåren av andra världskriget, som svar på ett tydligt uttalat behov av en demokratisk medborgarfostran som skulle tjäna som ett skydd mot totalitära krafter (Englund, 1986/2005). Ämnet byggde både vidare på den tidigare medborgarskapsundervisningen och samhällsläran inom ramen för hembygds-kunskap och historia, med dess fokus på nationslojalitet och pliktkänsla, och förväntades förnya skolans medborgarbildning med större inslag av motståndskraft mot auktoritära idéer. Sedan införandet har ämnet gått från att, i såväl läroplaner som i lärares konceptualiseringar, fokusera en medborgarfostran med överförande av rådande värderingar (Englund, 1986/2005; Vernersson, 1999) till att allt mer fokusera utveckling av analyserande och självständiga, kritiskt tänkande medborgare (Olsson, 2016; Sandahl, 2015). Ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan detta beskrivas som att undervisningens objekt blivit ett annat och att det samhälleliga motivet för samhällskunskap förändrats. Ämnets samhälleliga motiv är en del av lärares tysta, eller



underförstådda, kunskap om ämnet (Polanyi, 1996/2009), och utgör en viktig aspekt av det ämneskunnande som möjliggörs genom ämnesundervisningen. Det finns verksamma samhällskunskapslärare som utbildats inom ramen för tidigare samhälleliga motiv, vilket antagligen påverkar hur ämnet uttolkas och kommer till uttryck i undervisningen. Ämnesundervisningen influeras även av de motiv som styr undervisningen i övrigt, samt av traditioner och trender inom metodik och undervisningsteori.

Här kommer jag att använda begreppet *praktik* för kluster av handlingar som riktar sig mot mål som är relaterade till ett gemensamt objekt (jfr. Eriksson, Ståhle och Lindberg, 2011). En komplex verksamhet kan alltså sägas bestå av flera olika praktiker. Sådana objekt som epistemiska praktiker, det vill säga kunskapskonstituerande praktiker, riktar sig mot fokuseras särskilt i Radfords *Theory of objectification* (Radford, 2013, 2015). Radford betraktar objektet i epistemiska praktiker, kunskap (*knowledge*), som en abstrakt potential som behöver sättas i rörelse och medieras genom människors handlingar och verksamheter för att ta form som ett partikulärt kunnande (*knowing*). Detta kunnande är således ett handlande, ett konkret sätt att delta i en praktik, till exempel genom att agera, tala eller skriva. För att kunna förstå hur kunskapsobjekt konstitueras genom samhällskunskapsämnet är det viktigt att utforska hur kunnanden möjliggörs genom lärares och elevers handlingar i undervisningspraktiken.

## Materialinsamling och metod

Materialet för studien genererades genom en learning study (Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017) vilken genomfördes i samarbete med ett lärarlag bestående av en lågstadielärare, tre mellanstadielärare och tre högstadielärare på en storstadsskola för F-9 belägen i ett medelklassområde, som ett forsknings- och utvecklingsprojekt. Tillsammans planerades undervisning som genomfördes i tre cykler med tre olika klasser i årskurs 6. För att verifiera hypotesen att de kritiska aspekterna från gymnasiestudien (Tväråna, 2014) var relevanta att utgå från gjordes en skriftlig kartläggningssuppgift med elever från en annan klass i årskurs 6 (25 elevtexter). I samband med forskningscykel ett och tre genomfördes även skriftliga för- och eftertest (80 elevtexter). Alla elevtexterna bestod i korta svar på uppgiften ”Förklara hur de som stiftat lagarna resonerat när de kommit fram till att detta är en rättvis påföljd” i relation till två fiktiva länder där samma brott, grov misshandel, ledde till olika påföljder, vård respektive böter.

## Undervisningens design

I undervisningen som designades i studien var avsikten att betrakta och behandla rättvisa som ett i grunden omtvistat begrepp, där olika rättvisepprinciper utgående från skilda antaganden presenterades. Designen för undervisningen i forskningslektionerna utgick från variationsteori (Lo, 2012; Marton, 2015; Runesson, 2017) och dialogisk intersubjektivitet (Matusov, 2001) som guidande principer. I arbetet spelade lärarlagets professionella erfarenhet, som sträckte sig mellan fem och tjugo år, stor roll (jfr.

Thorsten, 2015). Som forskande lärare bidrog jag med de ovan nämnda resultaten från tidigare studier och de teoretiska ansatserna som utgångspunkt för designen, och deltog även i planering, utvärdering och revidering av forskningslektionerna.

I enlighet med variationsteori strävade lärarlaget efter att utforma uppgifter som kontrasterade värden av *kritiska aspekter* (Runesson, 2017), det vill säga de strukturella aspekter av ämnesinnehållet som framstod som nödvändiga för eleverna att urskilja för att kunna kritiskt granska straffrättsliga principer. Dessa var de olika principiella perspektiven på rättvisa, underliggande antaganden för dessa och vårt behov av att kritiskt granska dessa antaganden för att kunna bedöma vilka principer vi ska utgå ifrån i gemensamma rättsliga system. Matusovs (2001) teori om dialogisk intersubjektivitet användes för att i forskningslektionerna eftersträva skapandet av en verksamhet som utmärktes av (a) ett delat fokus i klassrumsaktiviteten, (b) utrymme för deltagarna att respektfullt vara oense och (c) elevernas engagemang i ett omsorgsfullt praktiskt handlande. Detta eftersträvades genom gruppuppgifter och stort utrymme för elevdialog. Undervisningen genomfördes av klassernas ordinarie lärare i samarbete med kollegor från lärarlaget.

### **Studiens material**

Undervisningen dokumenterades med film- och ljudinspelningar av helklassundervisning och gruppsamtal, totalt knappt 12 timmars inspelat material som därefter transkriberades. För att kategorisera elevernas sätt att resonera användes elevtexterna från kartläggningsuppgiften och för- och eftertesten, totalt 105 stycken. Material från 67 elever ingick i det empiriska underlaget för studien. Enbart texter och inspelningar av elever vars målsmän lämnat medgivande användes i studien, men alla klassers elever deltog i lektionerna, vilka genomfördes som en integrerad del av den ordinarie undervisningen.

### **Analys av undervisningen**

Analysen av inspelade och transkriberade gruppsamtal och helklassdiskussioner från alla tre lektionscyklerna gjordes efter det avslutade utvecklingsprojektet. Undervisningshandlingar i lektionerna analyserades tematiskt och handlingar som byggde upp olika slags ämnespraktiker relaterades därefter till elevers möjlighet att öva och utveckla förmågan till kritiskt granskande analys i rättvisefrågor. Analysens syfte var att identifiera när och varför kritiskt granskande resonemang om straffrättsliga principer uppstod, relaterat till de slag av elev- och lärarinitierade undervisningshandlingar som upprätthöll olika situationer.

### ***Kategorisering av elevers sätt att resonera***

Kategoriseringen av de olika sätt att resonera om rättvisa som förekom bland eleverna under forskningslektionerna gjordes med en abduktiv, grundad ansats. Denna byggde på teoretiska beskrivningar från de ovan nämnda tidigare studierna av gymnasieelevers rättviseresonemang (Tväråna, 2014), och från en studie med liknande

resultat, av elevers olika sätt att reflektera kring problemlösning och principer inom området rättstavning som Zuckerman (2004) gjort bland elever i årskurs 1 och 4. Medan den kritiska reflektionen hos eleverna i årskurs 1 i Zuckermans studie yttrade sig genom uttalanden där eleverna beskrev *vad de själva tyckte, vad andra trodde* och att *deras egen åsikt skiljde sig* från andras, yttrade den sig hos eleverna i årskurs 4 genom att de beskrev *vilken logik någon annans ståndpunkt utgick ifrån, vilken slutsats denna ledde till* och *huruvida fakta överensstämde med denna bakomliggande logik* (Zuckerman, 2004, s. 12). Resonemangen i årskurs 4 i Zuckermans studie baserades således på ett urskiljande och prövande av bakomliggande antaganden för andras ståndpunkter, i likhet med det resonerande som eftersträvades i föreliggande studie.

Först analyserades svaren från kartläggningsuppgiften och den kategorisering som gjordes där berikades därefter med de övriga skriftliga och muntliga elevsvar som förekom i resten av materialet.

### ***Tematisk analys av gruppsamtal och helklassdiskussioner***

Teoriramen i denna del av analysen utgår främst från Radfords Theory of objectification (Radford, 2013, 2015, 2016), och fokuserar det kunskapsobjekt som sätts i rörelse av både lärares och elevers handlingar i en specifik ämnespraktik.

Det transkriberade materialet analyserades först tematiskt (Braun & Clarke, 2006) genom att undervisningshandlingar identifierades och kodades. Som undervisningshandlingar betraktades kommunikativa handlingar som på något sätt uppmanande till elevrespons och relaterade till ämnesinnehållet rättvisa. Handlingarna bestod av muntliga frågor, skriftliga och muntligt förklarade uppgifter, samt muntliga berättelser om och förklaringar av ämnesinnehållet. Kodningarna genererades abduktivt och avgränsades tematiskt till kluster, utifrån de olika motiv som de gav uttryck för. Handlingarna kunde initieras både av lärare eller av elever, och enskilda handlingar kunde kodas som motsvarande flera olika motiv.

I analysen har alltså det som eleverna gör under lektionerna ibland betraktats som undervisningshandlingar, nämligen när det varit handlingar som ingår i skapandet av en viss ämnespraktik. Då det eleverna uttryckt kunnat kategoriseras som ett exempel på ett (av flera möjliga) sätt att resonera om rättvisa har det istället betraktats som en respons på en viss ämnespraktik. I vissa fall har en respons på en undervisningshandling samtidigt också utgjort en undervisningshandling som öppnat för en respons hos en annan elev.

Efter den tematiska analysen ställdes den verksamhetsteoretiskt grundade frågan *Vilket behov svarar dessa handlingars mål mot?* till dessa kluster av handlingar, i avsikt att identifiera de motiv som kunde antas vara drivande för ämnespraktikerna. Utifrån denna fråga kunde motiven för de olika ämnespraktikerna identifieras.

### ***Beskrivning av relationen mellan ämnespraktiker och konstituerat kunnande***

De olika sätt att resonera om rättvisa på som följde på olika slags undervisningshandlingar i det transkriberade materialet urskildes och beskrevs slutligen. I resultatdelen beskrivs och exemplifieras relationer mellan dels de enskilda

slagen av undervisningshandlingar och olika typer av respons, och dels ämnespraktikerna som helhet och de olika typer av respons som dessa öppnade upp för.

Där framgår vems initiativ som driver de handlingar som konstituerar de olika samhällskunskapspraktikerna, och vilka aspekter av ämnesinnehållet som fokuseras genom undervisningen. Härigenom exemplifieras uppgifter och designprinciper som i studien verkade ge gynnsamma förutsättningar för elever att öva och utveckla förmågan att resonera kritiskt granskande i frågor om retributiv rättvisa i samhällskunskapsundervisning i årskurs 6.

## Resultat

Mot bakgrund av att underlaget är begränsat i omfång och kommer från elever med relativt homogen bakgrund kan studien betraktas som en fallstudie, vars resultat ändå kan vara av intresse för att förstå hur samhällskunskapens ämnespraktiker kan konstitueras och spela roll för elevers möjlighet att utveckla olika slags samhällsanalytiska resonemang. Den praktikorienterade ”kliniska” ansatsen som låg till grund för undervisningsdesignen möjliggjorde att den undervisning som undersöktes utvecklades på ett sätt som utmanade lärarnas tysta kunskap och förgivettaganden kring undervisningspraktiken (jfr. Bulterman-Bos, 2017).

I det följande avsnittet presenteras först kort de sex kategorier av elevers sätt att resonera om rättvisa som analysens första steg gett. Därefter presenteras fyra olika kluster av handlingar som bygger upp två ämnespraktiker vilka drivs av olika motiv. Under rubriker som motsvarar motiven i dessa ämnespraktiker beskrivs därefter relationen mellan undervisningshandlingarna i ämnespraktiken, och förekomster av olika slags resonemang om straffrättsliga principer hos eleverna. Detta illustrerar principer för att designa undervisning som möjliggör för elever att öva och utveckla kritiskt granskande analys i frågor om retributiv rättvisa.

### Elevers olika sätt att resonera om rättvisa i materialet

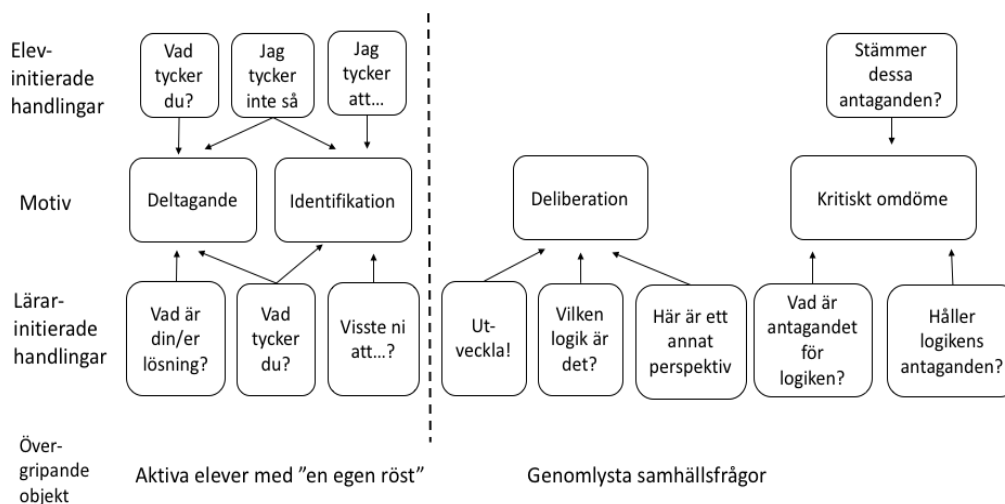
Kategorierna av elevers sätt att resonera om rättvisa i samhällsfrågor, som identifierades i det transkriberade lektionsmaterialet i denna studie var:

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

Resonemang inom kategori A visar inte på att olika straffrättsliga perspektiv erfars som en aspekt av rättvisa som ett i grunden omtvistat begrepp, medan resonemang inom kategorierna B-C visar på ett erfalande av olika straffrättsliga perspektiv men inte av de underliggande logikerna hos dessa. Att logikerna erfars framträder i resonemang inom kategori D-E men att hållbarheten för dessa logikers antaganden kan prövas framträder tydligt först i resonemang inom kategori F.

## Motiv hos två övergripande ämnespraktiker

Den verksamhetsteoretiska analysen av undervisningen visade på fyra olika kluster av lärarinitierade och elevinitierade handlingar vilka tillsammans konstituerar vad som här beskrivs som två olika ämnespraktiker, drivna av olika huvudsakliga motiv. Ämnespraktikerna illustreras i figur 1 nedan:



FIGUR 1

*Elevers och lärares handlingar relaterade till motiv och övergripande objekt i fyra olika ämnespraktiker*

Ämnespraktikerna är sammanblandade i samhällskunskapsundervisningen, men kan analytiskt betraktas som separata men i viss mån samverkande kluster av handlingar. Det sätt på vilka ämnespraktikerna främjar eller hindrar möjligheten för elever att praktisera och utveckla kritiskt granskande analys beskrivs nedan.

### ***Kluster 1 – deltagande som motiv för undervisningshandlingar***

Lärares uppmaningar av slaget "Vad tänker du?", "Vilka principer tycker du passar in i våra lagar så som lagsystemet?" och "Skulle man kunna stifta lagar utifrån den sista principen? Tror ni det?" verkade ha målet att få eleverna att delta i undervisningen och att säga sin åsikt. Handlingarna tolkades som att de utifrån ett underförstått behov av mer aktiva medborgare i samhället drevs av motivet att åstadkomma *elevernas aktiva deltagande i undervisningen*. Handlingarna gav upphov till svar där många elever var aktiva och bidrog i diskussioner men begränsade sig till att beskriva egna eller andras åsikter, utan att förklara eller argumentera för dessa. Mer förberedda frågor var tänkta att ge eleverna möjlighet att skilja på olika rättvisepprinciper i relation till samhällsliga företeelser, som frågorna "Vilken princip passar in på religiösa regelsystem?" och "Vilka principer passar in på olika sorters påföljder i våra lagar?". Dessa lärarinitierade handlingar uppmanade eleverna att delge lösningar, med målet att få eleverna att delta

i undervisningen. På dessa frågor svarade eleverna genom att ange beteckningen på en av de straffrättsliga principerna, men de utvecklade inte sina resonemang.

En förklaring till att frågor med ett sådant begränsat utrymme för respons ställdes under pågående lektion, kan vara den undervisningstradition inom samhällskunskap som fokuserar just aktivt deltagande och skapande av ett känslomässigt engagemang hos eleverna. Dialogerna ledde inte till att eleverna fick utveckla eller argumentera för sitt ställningstagande, utan läraren beskrev ofta deras position åt dem. Lärarens initiativ var riktat mot att få många elever att delta och frågorna formulerades som inriktade mot vad eleverna ”tror” och ”känner”.

Elevinitierade handlingar i klustret uppvisade ett liknande mönster. När eleverna i grupper ombads identifiera vilken straffrättslig logik som kunde kopplas till olika politiska åtgärdsförslag för att stävja ungdomsbrottslighet bad de istället ofta varandra att berätta vad de tyckte i olika sakfrågor: ”Okej så påföljden till mordet var att den skulle få år i fängelse, såhär hur många år skulle du tycka?”. Eleverna föreföll uppfatta det som en naturlig del av samhällskunskapen att berätta vad man själv tycker i olika frågor, och gav ofta uttryck för egna åsikter och ställningstaganden även när dessa inte efterfrågats. En del elever tog i gruppdiskussionerna på sig en ”lärrarroll” och uppmanade andra elever att delta i diskussionen och att säga sin åsikt.

Det fokuserade objektet för praktiken var eleverna själva, och deras grad av aktivt deltagande.

### ***Kluster 2 – identifikation som motiv för undervisningshandlingar***

De lärarinitierade handlingar som verkade ha som mål att skapa reaktion och väcka intresse hos eleverna tolkas i analysen som drivna av *elevers identifikation* som motiv. Handlingarna bestod i att lärarna för eleverna presenterade någon form av fördjupande information och/eller intresseskapande provokation, utan att denna formulerades som eller presenterades i direkt anslutning till en frågeställning eller uppgift. Vid ett flertal tillfällen berättade lärarna spännande och intressant ämnesstoff som kunde relateras till straffrättsliga principer, till exempel det faktum att samhället hellre lägger pengar på att omhänderta vissa brottslingar enligt lagen om psykiatrisk tvångsvård under längre tid än motsvarande ett livstidsstraff, än använder dödsstraff. Tanken med inslagen av intresseväckande, fördjupande och ibland provocerande information var att konkretisera och kontextualisera de straffrättsliga principerna, samt ge uttalat utrymme för spontan reaktion från eleverna, eftersom de inte åtföljdes av explicita frågor. I allmänhet begränsade sig elevernas respons dock till identifikation genom uttryck för om de höll med om eller tog avstånd från synsätt, förslag och straffrättsliga principer i inslagen. De elevinitierade handlingarna i detta kluster var spontana ifrågasättanden av andras ståndpunkter och åsikter. Liksom med uttryckandet av egna åsikter i sakfrågor föreföll det vara naturligt för eleverna att uttrycka huruvida de höll med om andras åsikter eller inte. Detta följdes inte av ett utredande eller granskande av bakomliggande logik och argumentation, utan verkade framförallt utgöra ett sätt för eleverna att ge uttryck för var de själva befann sig i relation till andras åsikter. I denna praktik blir

samhällskunskapsämnet framförallt en väg till elevernas identitetsbyggande och positionering som subjekt.

Tillsammans med de handlingar som konstituerade deltagande skulle detta kluster kunna sägas utgöra en ämnespraktik med en särskild sorts aktivt deltagande samhällsmedborgare som övergripande objekt.

### ***Kluster 3 – deliberation som motiv för undervisningshandlingar***

De handlingar som drevs av *deliberation* som motiv bestod av rena uppmaningar till elever att vidareutveckla sin argumentation och förklara sina ställningstaganden och svar, av uttalanden och uppgifter som framhöll olikheter i ståndpunkter och straffrättsliga perspektiv, samt av uppgifter som explicit uppmanade till identifikation av logiken bakom en viss princip. Till skillnad från handlingarna som konstituerade en praktik driven av deltagande och identifikation, fokuserade dessa undervisningshandlingar en variation av principiella straffrättsliga perspektiv. De öppnade därmed upp för en elevrespons som gick utöver att enbart förhålla sig till ett enda perspektiv, oavsett om det var det egna eller någon annans. Direkta uppmaningar att utveckla sin respons, som ”Okej? Hur tänker du då?”, ”Och varför är det bra då?” eller ”Varför tror du reparativ princip?” uppmuntrade också eleverna att gå vidare från enbart beskrivande av egna och andras åsikter till analys och granskning av bakomliggande logiker hos andras ståndpunkter.

Enbart att kontrastera olika rättviseperspektiv och de bakomliggande antagandena för dessa mot varandra, verkade dock inte räcka för att eleverna säkert skulle föra kritiskt granskande resonemang. När eleverna i den första forskningslektionen ombads identifiera rätt påföljdsförslag och rätt argument till tre personer i ett case kunde de använda sig av fallbeskrivningen som ”facit” och fördelade ut argumenten utan att bli oense eller behöva ange några specifika skäl för sina förslag till varandra, och ingen kritiskt granskande reflektion behövdes. Visserligen tydliggjordes dimensionen av variation i straffrättsliga principer, men elevernas deltagande begränsade sig ändå till att beskriva andras och egna åsikter, utom då några elever på eget initiativ ifrågasatte premissen i själva caset – att en individs resonemang i ett personligt fall skulle kunna överföras direkt till ett principiellt resonemang:

*Maria: Fast den här, det är inte helt rätt ändå att den är här, för att kolla: han tänker ju bara så [att det är rättvist att den som misshandlat hans dotter utsätts för samma misshandel själv] för att det är hans dotter. Han kanske inte skulle se det så om det inte var hans egen dotter, om till exempel han hade, jamen misshandlat nån, så kanske inte han hade bli-, velat, alltså han hade ju inte velat bli misshandlad tillbaka.*

Även i den uppföljande redovisningen i helklass begränsade sig elevernas resonemang till redogörelser för hur de valt i respektive grupp, och gruppernas lösningar stämde till stor del överens. Ett kritiskt granskande resonemang uppstod enbart när läraren frågade efter avvikande lösningar. Att på det sättet framhålla skillnader i ståndpunkter och lösningsförslag återkom som handling/undervisningsstrategi hos

lärarna. De undervisningshandlingarna föranledde ofta mer utvecklade resonemang genom att de uppmanade till beskrivning av argumentationen för olika ståndpunkter.

När eleverna uttryckte egna åsikter eller motsatte sig andras ståndpunkter saknades dock i princip alltid tydligt angivna skäl, och de frågade inte heller varandra efter skäl eller initierade argumentation själva. Direkta uppmaningar att utveckla sin respons från lärarna följdes av flest kritiskt granskande elevsvar, av handlingarna i detta kluster, men sådana uppmaningar fungerade bäst när de förekom i anslutning till problematiserande frågeställningar, det vill säga handlingar som snarare drevs av kritiskt omdöme som motiv.

Det övergripande objektet som undervisningshandlingarna riktade sig mot kan beskrivas som själva samhällsfrågorna – praktikens primära objekt var att blottlägga de olika principiella ståndpunkterna i rättvisefrågorna.

#### ***Kluster 4 – kritiskt omdöme som motiv för undervisningshandlingar***

Det sista klustret omfattade handlingar drivna av motivet *kritiskt omdöme* och bestod av lärarinitierade explicita uppmaningar till utforskande av logiker eller till kritisk granskning och av elevinitierade problematiseringar av antaganden för logiker. En uppgift som uppmuntrade till *utforskande* av logiker var när eleverna fick använda de straffrättsliga principerna för att reda ut argumentationen, eller logiken, bakom ett visst utfall, som skolans sätt att lösa konflikter. Detta föranledde mer kritiskt granskande resonemang från eleverna än när de enbart ombads *identifiera* principen som passade in på någons åsikt och para ihop denna med färdiga argument som de hade fått, vilket snarare understödde ämnespraktiken riktad mot deliberation. I det förra fallet var eleverna tvungna att själva förklara och följa den logiska strukturen i någon annans argumentation, medan det i det senare fallet räckte att de beskrev någon annans åsikt, utan att förklara logiken bakom den. Att be eleverna muntligt beskriva andras bakomliggande logik ledde ofta, men inte alltid, till kritiskt granskande resonemang. Det andra slaget av lärarinitierade handlingar i detta kluster fungerade i princip alltid: när lärare explicit uppmanade till kritiskt granskande av bakomliggande antaganden för olika straffrättsliga principer. Sådana uppmaningar kunde även ta formen av problematiseringar av principer. Faktum är dock att de allra flesta förekomsterna av kritiskt granskande resonemang bland eleverna i de tre undersökta forskningslektionerna i studien, uppstod i form av de elevinitierade handlingarna, nämligen när elever problematiserade eller ifrågasatte hållbarheten i logiken bakom en princip på eget bevåg. I excerptet nedan initierade läraren ett problematiserande av retributiv rättvisa enligt vedergällningsprincipen, nämligen dödsstraffet. Frågan utgjorde en explicit uppmaning till kritisk granskning och gav upphov till flera olika elevsvar. Det första elevsvaret, från Melker, gick ut på att detta synsätt var problematiskt dels för att det inte ligger i linje med ett underliggande antagande om att det generellt är fel att mörda, och dels för att det leder till oönskade konsekvenser för andra.

*Läraren; ja, då hade vi ju dödsstraff i Sverige, eller hur? Varför, varför tror ni inte att våran, våran lagbok har så mycket med den här typen av rättvisa*



Malin Tväråna

*att göra nu då, som... Vad är det som, hur tänker vi, Melker? Varför är det, kan det vara problematiskt med den här? [...]*

*Melker: För, eh, två saker vill jag säga, eh om man ger nån dödsstraff då blir man ju mördare själv... och sen, vet du, så är den väldigt hemsk, och om man har nära och kära som ska dödsstraffas.*

*Läraren: ja?*

*Melker: ja, då blir ju de ledsna.*

Den senare invändningen var inte baserad på ett ifrågasättande av principens underliggande premisser, men den första var det. På detta uttalande följde en rad av elevuttalanden som kan betecknas som kritiskt granskande. Dessa kan sägas ha initierats av lärarens fråga, men de byggde samtidigt vidare på tidigare elevuttalanden i en gemensam verksamhet med målet att pröva dels hur hållbara de antaganden var som låg bakom en vedergällningsprincip, och dels hur hållbara de antaganden var som låg bakom en retributiv värdeprincip baserad på idén att mänskligt liv är okränkbart. Här samverkade lärarinitierade undervisningshandlingar, som att be eleverna utveckla sina resonemang, med elevinitierade vidareutvecklanden av andra elevers problematiserande resonemang. Liksom de handlingar som konstituerade deliberation riktade sig detta kluster av handlingar mot samhällsfrågorna som objekt, här med avsikten att åstadkomma en kritisk granskning av de konkurrerande principerna för olika ställningstaganden i rättvisefrågorna.

### **Undervisning som utvecklar kritiskt granskande**

I de undervisningsuppgifter som fungerade bäst diskuterades samhällsproblem som lagstiftning om dödsstraff, och problem med bedömning av rimlig påföljd. Den direkta frågan om vad som kan vara problematiskt med ett visst principiellt synsätt fick flera elever att dra det aktuella principiella resonemanget till sin spets, att identifiera bakomliggande antaganden och pröva dessa, samt att ställa dem i relation till andra principiella resonemang och de bakomliggande antagandena för dessa. Eleverna byggde vidare på varandras inspel och drev själva problematiseringen vidare – det uppstod en gemensam kollaborativ aktivitet bland eleverna, trots att läraren förhöll sig passiv och nöjde sig med att bekräfta, berömma och fördela ordet vidare. Också när eleverna explicit ombads identifiera problem med ståndpunkter så ledde det till mer kvalificerade beskrivningar av logikerna inklusive de bakomliggande argumenten och de logiska slutsatserna. Men för att eleverna inför denna fråga även skulle granska de bakomliggande argumenten kritiskt behövdes understöd från läraren, i form av mycket små inspel där eleverna ombads ange skäl och förklara hur de tänkte och/eller ett samspel med övriga elever, bestående av vidarebyggnad på varandras utsagor och gemensamt undersökande av vad som kan vara problematiskt i en logik. Även när läraren framhöll att det fanns olika åsikter bland eleverna, eller när eleverna provocerades/förvånades av en ståndpunkt gynnade det kritiskt granskande resonemang.

Sammanfattningsvis verkar handlingar inom ämnespraktikerna som riktar sig mot elevernas medborgarbildning som övergripande objekt och som konstituerar deltagande

TYCKA ELLER TÄNKA OM RÄTTVISA – VAD FRÄMJAS I MELLANSTADIETS SAMHÄLLSKUNSKAPSUNDERVISNING?

Malin Tväråna

respektive identifikation, ofta hindra snarare än främja elevers möjligheter att praktisera och utveckla kritiskt granskande resonemang om straffrättsliga principer. När praktikens övergripande objekt var de diskuterade samhällsfrågorna och undervisningshandlingarna drevs av motiven deliberation och kritiskt omdöme förekom kritiskt granskande resonemang i större utsträckning hos eleverna. I tabell 1 nedan sammanfattas hur undervisningshandlingar inom olika ämnespraktiker korrelerade med olika slag av resonerande aktivitet hos eleverna i materialet:

TABELL 1

*Handlingar inom olika ämnespraktiker och korrelerande typ av resonerande aktivitet hos elever under forskningslektionerna*

Handlingar	Motiv	Övergripande objekt	Respons <sup>1</sup>
Uppmaning att delge åsikt - elevinitiativ	Deltagande	Elevers egenskaper och beteenden	A, C
Uppmaning att delge lösning - lärarinitiativ	Deltagande		B, C
Ifrågasättande av annans ståndpunkt - elevinitiativ	Deltagande Identifikation		A, B, C
Uppmaning att delge åsikt - lärarinitiativ	Deltagande Identifikation		A, C
Uttryckande av egen ståndpunkt - elevinitiativ	Deltagande Identifikation		A, C
Provokation och information - lärarinitiativ	Identifikation		A, C
Uppmaning att utveckla respons - lärarinitiativ	Deliberation	Perspektiv och möjliga lösningar på samhällsfrågor	D, E
Uppmaning till identifikation av logiker - lärarinitiativ	Deliberation		D, E
Framhållande av skillnader i ståndpunkter - lärarinitiativ	Deliberation		D, E, F
Uppmaning till utforskande av logiker – lärarinitiativ	Kritiskt omdöme		D, E
Uppmaning till kritisk granskning – lärarinitiativ	Kritiskt omdöme		D, E, F
Problematisering av antagande för logik - elevinitiativ	Kritiskt omdöme		D, E, F

<sup>1</sup> (A) beskrivning av egen åsikt, (B) beskrivning av någon annans åsikt, (C) invändning mot någon annans åsikt (utan argument), (D) beskrivning av logiken bakom någon annans åsikt, (E) beskrivning av slutsatsen av någon annans logik, (F) prövning av huruvida fakta överensstämmer med slutsatsen för en viss logik.

Resultaten pekar mot att det är viktigt med gemensamt problemlösande, och med uppgifter utan ”färdiga svar”, som kan skapa det delade fokus, praktiska engagemang och utrymme för respektfull oenighet som förespråkas av dialogisk intersubjektivitet, men *bara om syftet med frågan tydligt är att granska /ifrågasätta antaganden för olika lösningar i frågor om rättvisa*. Frånvaro av färdiga svar möjliggör inte övande av kritiskt resonerande när frågans fokus är vad olika elever själva tycker, eller om de håller med. Svårigheten i att konstruera uppgifter som ger upphov till kritisk argumentation och kritisk granskning kring just principiella resonemang, är också att uppgiften behöver få eleven att gå från principen till det bakomliggande antagandet och därefter till att ifrågasätta det. Att enbart gå från principen till utfallet verkar inte främja kritisk granskning.

## Slutsatser och diskussion

De undervisningshandlingar som lärare och elever initierade och genomförde i studiens forskningslektioner identifierades genom ett särskilt fokus på handlingar som på något sätt bidrog till att konstituera ett specifikt ämnesinnehåll. Antagligen är det möjligt att med ett fokus på andra slag av handlingar identifiera ytterligare praktiker som är med och formar samhällskunskapsundervisning som verksamhet. Sådana handlingar har dock inte varit i fokus för analysen i denna studie. Handlingarna utgör tillsammans kluster som drivs av olika motiv: elevernas deltagande, elevernas identifikation, deliberation i frågan och kritiskt omdöme i frågan, vilka samtidigt konstitueras som kunskapsobjekt (jfr. Radford, 2016, 2015). Dessa beskrivs som två ämnespraktiker med olika övergripande objekt, nämligen eleverna (deras åsikter, subjekspositionering, aktivitet och tillhörighet) eller samhällsfrågorna (deras konkurrerande principer och olika möjliga lösningar).

Ämnespraktikerna är sammanflätade i den verksamhet som undervisningen i de undersökta samhällskunskapslektionerna utgör.

## Principer för undervisningsdesign

Yngre elevers förmåga att diskutera med turtagande, lyssna på andra, argumentera underbyggt och respektera andras åsikter kan utvecklas av deltagande i deliberativ och dialogisk undervisning (Hess & Avery, 2008). Men lärare, elever och forskare avser olika saker när de rapporterar om huruvida undervisning innehåller mycket diskussion och dialog (Alvermann, O'Brien, & Dillon; 1990, Barton & Avery, 2016). Resultatet från denna studie understryker att samtal och diskussion inte behöver sammanfalla, utan tvärtom kan komma i konflikt med, deliberation och kritiskt resonerande. Praktiker där deltagande och/eller identifikation styrde undervisningshandlingarna var hindrande snarare än främjande för elevers möjligheter att utveckla och öva kritiskt granskande resonemang om straffrättsliga principer. Sådana resonemang förkom istället oftare när argument och bedömningar var mål för undervisningshandlingarna.

Utifrån detta kan de designprinciper som prövades i forskningslektionerna diskuteras. Att kontrastera de kritiska aspekterna genom att fokusera ämnesinnehållet

som ett omtvistat begrepp och klarlägga olika principiella logiker genom till exempel en visuell modell var framgångsrikt för att skapa kritiskt granskande resonemang, liksom att formulera uppgifter som syftade till att värdera rimligheten i olika principiella ställningstaganden utifrån hållbarheten i bakomliggande argument. Kopplingen till de kritiska aspekterna av rättvisa framträdde dock som viktigare än i vilken form som interaktionen kring ämnesinnehållet skedde. Det var också betydelsefullt att problemen som diskuterades gjordes till angelägenheter för flera deltagare samtidigt, och att lärarna lyssnade efter att eleverna var ”på rätt spår”, det vill säga på väg mot en kritiskt granskande analys, och inte fastnade i att uttrycka egna upplevelser och åsikter. Detta kunde till exempel åstadkommas genom att undvika direkta frågor om vad eleverna själva trodde, tyckte och kände. En hypotes som kan genereras från resultatet är att det för att främja elevers kritiska granskande av straffrättsliga principer spelar mindre roll hur iscensättningen, eller operationaliseringen, av variationen av de kritiska aspekterna och syftesfokuseringen sker, men att det spelar roll vilka motiv som driver ämnespraktiken och vilket objekt den riktar sig mot.

För att kunna granska rättvisepprinciper kritiskt krävs ämneskunskaper i form av insikt i de principiella logiker som olika rättviseperspektiv bygger på. Vad gäller urval av ämnesinnehåll i en verksamhet präglad av stofffrängsel kan det vara mer relevant att fokusera principerna för rättsskipning snarare än själva rättssystemets former. Också kunskap om etiska principer för vad som i vårt samhälle är rätt och fel handlande är grundläggande för utvecklandet av ett kritiskt omdöme i rättvisefrågor, även om dessa inte behandlades i just de lektionsupplägg som undersöktes här. Den socialiserande dimensionen är lika närvarande som den kvalificerande i undervisning kring välgrundade bedömningar i frågor som rör gemensamma regler och värden, och det gemensamma konstruerandet av sådana bedömningar är i sig subjektifierande (jfr. Biesta, 2011). Att närma sig området lag och rätt utifrån ett fokus på de bakomliggande antaganden och logiker som olika principiella perspektiv i vårt straffrättsliga system bygger på, skulle således kunna möjliggöra mer utveckling av kritiskt omdöme än vad en undervisning som fokuserar lagstiftnings- och rättsväsendeprocuderer förmår.

### **Spänningar mellan olika ämnespraktiker**

Undervisningens form spelar roll för vilket kunnande som konstitueras i klassrummet, men specifika handlingar kan bidra till att upprätthålla olika slags ämnespraktiker beroende på vilket motiv som driver handlingarna. I forskningslektionerna framstod en spänning mellan de olika ämnespraktikerna som kan förklaras av vilka motiv de drivs av. När lärare och elever uppfattar att det viktigaste i samhällskunskaps-klassrummet är att så många som möjligt deltar aktivt, diskuterar och får tillfälle att uttrycka sin åsikt och ”göra sin röst hörd” förefaller undervisningen bli mer form än innehåll. Blotta förekomsten av diskussion och ställningstaganden är inte tillräckligt för att utveckla det kritiska omdöme som motsvarar ett aktivt ställningstagande baserat på kritiskt granskande analys av olika alternativ och som kan jämföras med det politiska omdöme som Manzel och Weißeno beskriver (2016). Ett sådant kritiskt omdöme som snarare främjades av ämnespraktikerna drivna av

deliberation och kritisk bedömning kan antas svara mot ett behov av att kunna hantera den osäkerhet som utmärker samhällskunskapens frågor.

Den subjektsskapande dimensionen av samhällskunskapsämnets uppdrag reduceras lätt till ”alla ska vara med” och till åsiktsluftande (jfr. Sandahl, 2018), men för utvecklande av kritiskt omdöme behövs både de förklarande modeller och teorier som ämnets ursprungsdiscipliner kan bidra med och ett fokus på de gemensamma samhällsfrågor som är grunden till att ett sådant kritiskt omdöme behövs.

Deliberation kan uppstå som ett motiv för en ämnespraktik i relation till ett upplevt behov av konsensusökande och rationalitet, och riktar sig mot att konstituera goda argument. Välunderbyggd argumentation är ett viktigt kvalificerande av ställningstagande som del av samhällskunskap, men utan fokus på syftet med gemensamt lösande av samhällsfrågor riskerar deliberativ undervisning att stanna vid ett rent tekniskt kunnande. I relation till det stora fokus som forskning om undervisning i samhällskunskapsämnen lagt på betydelsen av diskussion och deliberativ undervisning pekar resultatet på vikten av att skilja en undervisningspraktik som utvecklar förmågan att *delta i* deliberation, främst genom att låta elever öva på att uttrycka sina åsikter och ta ställning i olika samhällsfrågor, från en som snarare möjliggör för elever att *kvalificera* deliberation, genom att utveckla kunskaper om komplexa ämnesinnehållsliga frågor och en förmåga till kritiskt granskande analys. Med förskjutningen från undervisning i samhällskunskap som främst socialiserande fostran till utvecklande av självständiga, kritiskt analyserande medborgare (Olsson, 2016, Sandahl, 2015) är det viktigt att utnyttja de kvalificerande redskap som ämnesdisciplinerna kan tillhandahålla för att inte enbart hamna i deltagande- och identifikationspraktiker.

### ***Konfliktdimensionen som tillgång i undervisningen***

Bland andra Pollack och Kolikant (2011) understryker vikten av en mångfald av röster, åsikter och perspektiv när samhällsfrågor diskuteras. Avsaknad av skilda åsikter under gruppdiskussionerna verkade också hämma kritiskt granskande resonemang bland eleverna. Men lärare behöver inte välja undervisningsinnehåll som upplevs som kontroversiellt för att erbjuda en variation av perspektiv, eftersom samhällsfrågor är konfliktfyllda till sin natur. Det är istället hanterandet av dessa konfliktfyllda frågeställningar som spelar roll – för att utveckla kritiskt omdöme krävs mer än enbart deltagande och inkludering/att ”bli hörd”, men även mer än att bara kunna argumentera för sin sak. Jag föreslår att samhällskunskapsundervisning för en kritiskt reflekterande medborgarbildning orienterar sig mot de gemensamma samhällsproblem som behöver lösas med hjälp av det ämnesinnehåll vi läser om, som vad poängen är med att förstå rättssystemet och därmed hur rättssystemet och dess underliggande principer bör förstås. En ämnespraktik som drivs av kritiskt omdöme som motiv försöker möta ett samhällsligt behov av att kunna hantera osäkerhet och icke fullt avgränsbart vetande – egenskaper som är utmärkande för samhällskunskapens konfliktfyllda och komplexa problem - genom konstituerande av gott samhällsligt omdöme.

## Referenser

- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What teachers do when they say they're having a discussion following content reading assignments. *Reading Research Quarterly*, 26, 232–242.
- Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning – en empirisk studie* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Angell, A. V. (2004). Making peace in elementary classrooms: A case for class meetings. *Theory & Research in Social Education*, 32(1), 98–104.
- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, a. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105–114.
- Barton, K., & Avery, P. C. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings and methods. I D. H. Gitomer, & C. A. Bell (Red.), *Handbook of research on teaching (Fifth ed.)*, (s. 985–1038). Washington DC: AERA, American Educational Research Association.
- Beck, T. A. (2003). “If he murdered someone, he shouldn't get a lawyer”: Engaging young children in civics deliberation. *Theory & Research in Social Education*, 31(3), 326–346.
- Bernmark-Ottosson, A. (2009). Samhällskunskapslärare. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck (Red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och samhällskunskap*. Karlstad University Press.
- Bickmore, K. & Parker, C. (2014). Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 291–335.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153.
- Blanck, S. & Löden, H. (2017) Med samhället i centrum – Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnet relevans. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(4), 28–47.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Broman, A. (2015). *Varför heter det samhällskunskap? Begreppet samhälle som samhällskunskapsdidaktikens huvudbegrepp*. Paper presenterat på Nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik, Karlstads universitet, 16-18 mars 2015.

TYCKA ELLER TÄNKA OM RÄTTVISA – VAD FRÄMJAS I MELLANSTADIETS  
SAMHÄLLSKUNSKAPSUNDERVISNING?

Malin Tväråna

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

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

Carretero, M., Haste, H., & Bermudez, A. (2015). Civic education. I E. M. Anderman & L. Corno (Red.), *Handbook of Educational Psychology, Third Edition* (s. 295-308), London: Routledge.

Conover, P. J., Searing, D. D., & Crewe, I. M. (2002). The deliberative potential of political discussion. *British Journal of Political Science*, 32, 1–62.

Detjen J, Massing P, Richter D, et al. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer.

Englund, T. (Red.) (2007). *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.

Englund, T. (1986/2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (s. 9–26). New York, NY, US: W H Freeman

Eriksson, I. (2017). Lärandeverksamhet som redskap i en Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – Exemplet Learning study*. Malmö: Gleerups.

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

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

Florin Sädbom, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola*. (Doktorsavhandling). Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping.

Forsberg, Å. (2011). *"Folk tror ju på en om man kan prata". Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. (Licentiatuppsats. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr. 6.) Karlstad: Karlstads universitet.

Gallie, W. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167–198.

Gimpel, J. G., Lay, J. C., & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating democracy: Civic environments and political socialization in America*. Washington DC: Brookings Institution Press.

Hasslöf, H., & Malmberg, C. (2015). Critical thinking as room for subjectification in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 239–255.

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

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

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

Jareborg, N., & Zila, J. (2017). *Straffrättens påföljdslära*. Stockholm: Wolters Kluwer

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1997). Academic controversy: Enriching college instruction through intellectual conflict. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 25(3).

Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator – samhällskunskapslärares förhållningssätt i betygssättningsrelaterat arbete*. (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2011:13). Karlstad: Karlstads Universitet.

Larsson, K. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.

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

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

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

Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Göteborgs universitet.



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

Manzel, S. & Weißen, G. (2016). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine dimension der Politikkompetenz. I M. Oberle & G. Weibeno (Red.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer.

Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. London: Routledge.

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

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

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

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap - En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. (Licentiatuppsats, Karlstad University Studies 2010:4). Karlstad: Karlstad universitet.

Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 9). Karlstad: Karlstad universitet.

Oulton, C., Dillon, J., & Grace M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411–423.

Parker, W. & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education* 17, 273–289.

Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Polanyi, M. (1996/2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.

Pollack., S. & Kolikant, Y. B-D. (2011). Fostering dialogue in a context of sociopolitical conflict: An instructional model. I E. J. White, & M. Peters (Red.) *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe (Global Studies in Education)*, (s. 129-148). New York: Peter Lang Publishing Inc.

Radford, L. (2013). Three key concepts of the theory of objectification: Knowledge, knowing, and learning. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2(1), 7–44.

Radford, L. (2015). The epistemological foundations of the theory of objectification. *Isonomia–Epistemologica*, 7, 127–149.

- Radford, L. (2016). The theory of objectification and its place among sociocultural research in mathematics education. *International Journal for Research in Mathematics Education (RIPEM)*, 6(2), 187–206.
- Ruben, D.-H. (2010). W. B. Gallie and essentially contested concepts. *Philosophical Papers*, 39(2), 257–270.
- Runesson, U. (2017). Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning. Exemplet Learning study*. (s. 45–60). Malmö: Gleerups.
- Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2018(3), 44–64.
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhällskunskaps- och historieundervisning*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Schüllerqvist, B. & Karlsson, S. (2015). *Samhällsbegreppet och samhällskunskapsämnet*. Paper presenterat vid Nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik, Karlstads universitet, 16-18 mars 2015.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O. S., & Haugaløkken, O. K. (Red.), (2012). *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir akademisk förlag.
- Stolare, M. (2016). En massa innehåll: Lärare talar om sin undervisning i SO och historia på mellanstadiet. I M. Olson & S. Irisdotter Aldenmyr (Red.), *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik* (s. 123–140). Lund: Gleerups.
- Thorsten, A. (2015). How teachers' practice knowledge is used and challenged in a Learning Study using Variation Theory as a tool. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 4(3), 274–287.
- Tväråna, M. (2014). *Rikare resonemang om rättvisa. Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet.
- Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2018(4), 43–64.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

TYCKA ELLER TÄNKA OM RÄTTVISA – VAD FRÄMJAS I MELLANSTADIETS  
SAMHÄLLSKUNSKAPSUNDERVISNING?

Malin Tväråna

Tsui L. (1998). *A review of research on critical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Study of Higher Education, (5–8 November).

Vernersson, F. (1999). *Undervisa om samhället: Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity, *European Journal of Psychology of Education* 14(1), 9–18.

Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., & Delli Carpini, M. X. (2006). *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen*. Oxford Scholarship Online.