

# **Elevers perspektivbyten i svar på uppgifter från det nationella provet i samhällskunskap**

**Klas Andersson & Kristoffer Larsson**



**Nordidactica**

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

**2023:3**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023.3

ISSN 2000-9879

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

## Elevers perspektivbyten i svar på uppgifter från det nationella provet i samhällskunskap

Klas Andersson & Kristoffer Larsson

Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession, Göteborgs universitet.

*Abstract: Developing students' critical thinking is an important task for Swedish schools. Especially in the social studies subjects, where issues of democracy and human rights always are present. In both national and international educational science research there are however some uncertainties concerning how critical thinking manifests among students. The article sheds light on a specific component of critical thinking, namely the ability to alternate points of view. Initially, classical theoretical literature on critical thinking is used to discuss this component. The main part of the article uses students' own descriptions of societal challenges to show more precisely how alternating points of view are manifested in student answers. To our help, we have a unique empirical material in the form of data from the Swedish national test in civics for year 9. 600 student responses from one question are analyzed with the ambition of finding students' ability to see, and discuss, social issues from different points of view.*

KEYWORDS: CRITICAL THINKING, ALTERNATE POINTS OF VIEW. SOCIAL STUDIES.

**About the authors:** Klas Andersson works as a senior lecturer in subject matter education specializing in social sciences. His research interest is focused on teaching and learning social studies, but he is also interested in school and education in a broader perspective. He mainly teaches courses on the Elementary Teacher Program.

Kristoffer Larsson has a PhD in subject matter education with a specialization in social science. His main research interest is on critical thinking, both the philosophical side and how it can be promoted in educational settings. He also heads the Swedish national tests in religious education.

## Inledning

Att utveckla elevernas kritiska tänkande är en viktig uppgift för den svenska skolan. Speciellt i de samhällsorienterande ämnena, där frågor om demokrati och mänskliga rättigheter alltid är närvarande, framhålls betydelsen av kritiskt tänkande (Larsson, 2013). Inom både nationell och internationell utbildningsvetenskaplig forskning råder emellertid vissa oklarheter rörande hur förmågan ser ut i relation till specifika innehåll (Larsson, 2013; Norris, 1985; Norris m.fl., 2004; Tsui 1998, 2002). I den här artikeln tar vi utgångspunkt i den forskning som bedrivits om elevers kritiska tänkande och där kritiskt tänkande beskrivs som ett fenomen bestående av flera komponenter (Ennis, 1987). Mer precist riktar vi in oss mot den specifika komponenten, förmågan att byta perspektiv (Bailin m.fl., 1999; Ennis, 1987; Facione, 1990; Paul, 1992), och fokuserar dessutom på att analysera hur denna komponent framträder i elevers skrivande i just samhällskunskap. Artikelns bidrag skall därmed ses i ljuset av de önskemål om fler empiriska studier som efterfrågats inom kritiskt tänkande forskning, dels angående hur elevers kritiska tänkande kommer till uttryck i skrift, dels i relation till ett specifikt innehåll – i det här fallet samhällskunskap (Behar-Horenstein & Niu, 2011; Ennis, 1987; McMillan, 1987; Tsui 1998, 2002). Att fokusera på komponenten perspektivbyte (inom kritiskt tänkande), som i samhällskunskapsundervisning kan ses som ett centralt tankeverktyg för både lärare och elever (Sandahl, 2015b), kan således i förlängningen även skapa bättre insikt för hur verksamma samhällskunskapslärare kan utveckla sin samhällskunskapsundervisning. Den studie som redovisas i artikeln har därför syftet att tillföra empirisk kunskap om förmågan bland svenska grundskoleelever att vid slutet av sin utbildning göra perspektivbyten inom ämnet samhällskunskap. Datamaterialet som används är ett tvärsnittsurval av elevsvar på en specifik uppgift från 2012/13 års nationella prov i samhällskunskap. Den centrala frågeställningen i studien är: vilka perspektivbyten framträder vid en analys av elevsvar på en uppgift från det nationella provet i samhällskunskap för årskurs 9?

I studien diskuteras komponenten perspektivbyte utifrån internationell teoretisk litteratur om kritiskt tänkande (Bailin m.fl., 1999; Ennis, 1987; Facione, 1990; Paul, 1992), men även de nordiska studier som finns på området uppmärksammas (Børhaug 2014, 2017; Brodin 2007; Ferguson & Kränge 2020; Lorentzen & Røthing 2017; Nygren m.fl., 2019; Sandahl 2011, 2013). Vi inleder dock med en bakgrund som innehåller en bred utblick vad gäller forskning om kritiskt tänkande för att därefter redovisa teoretisk utgångspunkt och tillvägagångsätt samt resultat från den empiriska studien. Vi avslutar med en diskussion om studiens bidrag i relation till forskningen om kritiskt tänkande.

## Bakgrund

Forskning om kritiskt tänkande är omfattande och spänner över flera vetenskapliga discipliner. Ofta anses fältet, kritiskt tänkande-forskning, vara svårdefinierat innehållande många kontrasterande ingångar (Brodin, 2007; Tsui, 1998). Det finns flera diskussioner inom fältet som sträcker sig decennium tillbaka i tiden. Den kanske mest

framträdande handlar om huruvida kritiskt tänkande är en generisk eller innehållsspecifik förmåga (se tex. Ennis, 1987, 1989, 1990; Davies, 2006, 2013; McPeck, 1985a, 1985b, 1990a, 1990b; Moore, 2004, 2011; Paul, 1985). Om man avgränsar och fokuserar på forskning om kritiskt tänkande inom utbildningsvetenskap finns även där ett antal parallella spår. Internationellt finns, förutom ovan nämnda teoretiska diskussion, en omfattande forskning om relationen mellan undervisning och lärande om kritiskt tänkande (Behar-Horenstein & Niu, 2011; El Soufi & See, 2019; McMillan, 1987; Tsui, 1998). Vidare finns det en del policyrelaterad forskning, där bland annat implementering av kritiskt tänkande i utbildningssammanhang diskuteras (Bailin & Siegel, 2003; Ennis, 2016). De flesta av dessa spår finns även företrädda i den nordiska utbildningsvetenskapliga forskningen, där studier om policy vad gäller kritiskt tänkande (Børhaug 2014, 2017; Ferguson & Krange 2020; Lorentzen & Røthing 2017), teoretisk utveckling av begreppet kritiskt tänkande (Brodin, 2007; Larsson, 2021a), samt undervisningsnära studier av kritiskt tänkande (Larsson, 2017, 2021b; Nygren m.fl., 2019; Sandahl 2011, 2013, 2015a, 2015b) med jämna mellanrum publiceras.

När det gäller det som står i centrum i den här artikeln, att fokusera på en specifik komponent av kritiskt tänkande – perspektivbyten – och dessutom följa den i elevsvar, måste både forskningen om definitionen av begreppet kritiskt tänkande och empirisk forskning om elevers kritiska tänkande, tas i beaktande.

Vad gäller empirisk forskning med ambitionen att beskriva och mäta elevers kritiska tänkande finns det både internationella (Angeli & Valanides, 2008; Chowning et al., 2012; Fung, 2014; Lo & Adams 2018; Nussbaum och Edwards 2011; Sendag & Ferhan Odabasi, 2009; Wheeler & Collins, 2003) och nordiska (Larsson, 2017, 2021b; Lundqvist, Säljö & Östman 2013; Nygren m.fl. 2019; Rosenlund 2016; Wyndhamn 2013) studier. Internationellt finns dock en diskussion om att empiriska studier med avsikt att följa elevers kritiska tänkande har ett för snävt fokus. Främst handlar kritiken om att mätningar av kritiskt tänkande görs med flervalfrågor med fastställda svarsalternativ. En fördel med dessa mätinstrument är att de är utprovade och erbjuder utfallsmått som håller hög standard vad gäller reliabilitet. En nackdel är att de inte erbjuder någon möjlighet att följa hur en individ för fram sitt kritiska tänkande. Av det skälet efterfrågas studier där exempelvis elevers essäsvor på öppna frågor analyseras och där det finns möjlighet att komma åt hur elevers kritiska tänkande, åtminstone i skrift, framträder (Behar-Horenstein & Niu, 2011; McMillan, 1987; Norris m.fl., 2004; Tsui 1998, 2002).

Även om inriktningen mot hur elevers kritiska tänkande framträder varit mer förekommande i den nordiska forskningen finns det förhållandevis få studier som har elevers kritiska tänkande i samhällskunskap som utgångspunkt (Broman, 2009; Larsson, 2013; Hjort, 2014; Sandahl 2019; Skolforskningsinstitutet 2020; Tväråna 2019) och än färre där just elevers perspektivbyte i relation till ett samhällsvetenskapligt innehåll står i fokus (Sandahl 2020). Följaktligen finns det utrymme för fler empiriska studier med ambitionen att beskriva hur perspektivbyten framträder bland elever som förhåller sig till ett samhällsvetenskapligt ämnesinnehåll. I den här studien väljer vi att undersöka detta genom att studera elevsvar från det nationella provet i samhällskunskap från årskurs 9. Materialet, som består av totalt 600 elevsvar på en uppgift från det

nationella provet – som har för avsikt att fånga upp elevers perspektivbyte – är tidigare oanvänt och ger oss möjlighet att skapa fördjupad empirisk kunskap om grundskoleelevers förmåga att, vid slutet på sin utbildning, göra perspektivbyten inom ämnet samhällskunskap.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Kritiskt tänkande beskrivs ofta som ett fenomen som är undanlidande och nebulöst till sin karaktär (Brodin, 2007; Tsui, 1998). Det är kanske därför inte så konstigt att debatten om vad som konstituerar kritiskt tänkande har varit omfattande genom åren och än idag existerar inte någon konsensus kring definitionen av kritiskt tänkande; i stället finns det flera definitioner inom forskningsfältet parallellt (Brodin, 2007; Johnson & Hamby, 2015; Mason, 2007; Moore, 2013; Petress, 2004; Phillips & Bond, 2004; Tsui, 1998, 2007). Definitionerna kännetecknas i regel av en kort initial formulering (Se Bailin m.fl., 1999; Ennis, 1987; Paul, 1992; Facione, 1990). Till exempel menar Ennis i en av de mest välkända definitionerna inom fältet att kritiskt tänkande är “reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (1987:10). Denna typ av kort initial definition följs sedan i regel upp med en lång rad preciseringar, inte sällan i form av en taxonomi, av olika förmågor som ingår i den initiala korta formuleringen. Ennis radar exempelvis upp över hundra olika förmågor som inordnas under den övergripande kortfattade formuleringen. Det kan handla om förmågan att designa experiment men också förmågan att identifiera outtalade antaganden i en argumentation (Ennis, 1987).

Trots att det alltså finns ett antal definitioner av kritiskt tänkande, med en rad förmågor inkluderade, har det genom jämförande analyser visat sig att det föreligger en tämligen hög samstämmighet kring vilka förmågor som inkluderas i kritiskt tänkande, åtminstone bland de mer etablerade definitionerna (Halpern, 1993; Moore, 2013). En sådan återkommande förmåga är förmågan att på något sätt byta perspektiv. Exempelvis framhåller Paul (1992:23) i sin definition, att kritiskt tänkande bland annat handlar om förmågan att resonera utifrån “multiple points of view and frames of reference”. Ennis (1987:10) å sin sida talar om förmågan att “[c]onsider seriously other points of view” och Bailin och kollegor (1999:294), i sin tur, poängterar förmågan att “seek new [...] points of view” och att överväga “alternative points of view”.

Ett gemensamt drag i dessa beskrivningar av förmågan att byta perspektiv är att de är kortfattade och öppna. Inom kritiskt tänkande fältet är detta regel när det gäller att beskriva de förmågor som definierar ett kritiskt tänkande (Se vidare Ennis, 1987, 1993; Facione 1990; Lipman, 1988). Bakgrunden till detta kan spåras i en idé om att förmågorna framträder i relation till det ämne eller problem, och relativt den kontext som ligger för handen och att det därför inte är möjligt, eller ens önskvärt, att på förhand mer avgränsa förmågan (Davies, 2013; Ennis, 1987, 1989; Larsson, 2013, 2021b). Detta sparsmakade sätt att definiera förmåga inom kritiskt tänkande återkommer även i det försök till definition i det svenska ämnet samhällskunskap som gjorts av Larsson (2013).

Larsson definierar förmågan som att, laborera med och uppmärksamma olika perspektiv i förhållande till innehåll i ämnet samhällskunskap.

Om vi går utanför huvudfrågan av forskning kring kritiskt tänkande har förmågan till perspektivbyte emellertid diskuterats i mer precisa ordalag i relation till ämnet samhällskunskap, främst av Sandahl. Sandahl har således en mer fast utgångspunkt för sin analys och har över tid diskuterat perspektivbyte i samhällskunskap på två sätt. Det första sättet har tydlig inspiration i en gren av historiedidaktiken och den förmåga de benämner historiskt perspektivtagande (Peck & Seixas, 2008). Sandahl (2011, 2013, 2015a, 2015b) utgår från att en liknande förmåga borde finnas inom samhällskunskapen. Utifrån detta antagande intervjuar han gymnasielärare (och några elever) i samband med undervisning om globalisering och ur deras utsagor härledes en förmåga som han kallar samhällsvetenskapligt perspektivtagande (Se även Persson & Berg, 2021). Sandahl menar vidare att denna förmåga kan brytas ner i två underförmågor: ideologiskt perspektivtagande och kulturellt perspektivtagande. Ideologiskt perspektivtagande definieras som ”att kunna anlägga och avslöja vilka ideologiska perspektiv som finns i olika samhällsfrågor och utsagor om dessa” (Sandahl, 2015b:58). Det handlar om att ”se att det i alla [samhälls]frågor finns olika ideologiska och politiska perspektiv som ger olika tolkningar och förklaringsmodeller” (Sandahl, 2011:119). Kulturellt perspektivtagande definieras i sin tur som ”att försöka se politiska frågor ur andra kulturers synsätt och hur det uppstått olika värderingar på olika platser i världen” (Sandahl, 2015b:58). ”[D]et handlar om att röra sig utanför den svenska kontexten – både i geografiska och kulturella termer” (Sandahl, 2011:118).

Det andra sättet på vilket Sandahl har närmat sig perspektivbyte i samhällskunskap är med hjälp av benämningen socialt perspektivtagande (Sandahl, 2020). Också detta sätt att se på perspektivbyte i samhällskunskap har en bakgrund i en gren av historiedidaktiken (Endacott & Brooks, 2013; Gehlbach, 2004, 2011), men hämtar egentligen ursprung i konflikthanteringsforskning (Deutsch, 1993; Johnson & Johnson, 1996). Detta sociala perspektivtagande är i motsats till det tidigare diskuterade samhällsvetenskapliga perspektivtagandet inte empiriskt genererat utan en teoretisk konstruktion (Sandahl, 2020). Sandahl delar i ett första skede upp det sociala perspektivtagandet i två dimensioner. Den första dimensionen är den interpersonella och relaterar till perspektivbyte som uppstår i interaktion mellan individer då de delger varandra sina tankar och åsikter. Den andra dimensionen är den akademiska som riktar sig mot hur perspektivbyten kan förstås och gestaltar sig i relation till historiska, kulturella och politiska agenter och fenomen. Sandahl fokuserar sedan enbart den akademiska dimensionen och menar att den består av tre delförmågor: den kontextuella, den agentorienterade och den affektiva. Den kontextuella förmågan definieras som att kunna relatera ”social issues to a specific cultural, historical and ideological setting” (Sandahl 2020:6). Den agentorienterade förmågan definieras som att kunna se att samhällsfrågor kan ses ur olika perspektiv av olika agenter, som Sandahl uttrycker det, att anlägga ”different perspectives from different agents” (2020:6). Den affektiva förmågan definieras som att kunna se och förhålla sig till att samhällsfrågor är ”value-laden and therefore invoke emotions in individuals” (Sandahl 2020:6).

Sandahl har alltså genom åren diskuterat två sätta att närma sig perspektivbyte i svensk samhällskunskap. Hur dessa två sätt mer precist relaterar till varandra reder inte Sandahl närmare ut i de aktuella texterna. Kännetecknande är emellertid, dels att det teoretiska fundamentet hämtas från historiedidaktiken, dels att slutprodukten är en förhållandevis fast analysmodell med avgränsade kategorier. Viktigt att påpeka är dock att Sandahls arbete om perspektivtagande i samhällskunskap ligger utanför den etablerade diskussion, om komponenten perspektivbyte, som länge försiggått inom kritisk tänkande traditionen (Bailin m.fl., 1999; Ennis, 1987, 1993; Facione 1990; Paul 1992).

Vår studie bottenar dock i denna tradition och därför utgår vi från den typ av öppen och enkel definition av perspektivbyte som är vanlig inom denna tradition. Närmare bestämt menar vi, i enlighet med forskare som Ennis (1987), Paul (1992), Bailin m.fl. (1999) att perspektivbyte är likställt med förmågan att byta perspektiv eller position i relation till ett innehåll, i det här fallet innehåll i ämnet samhällskunskap. Att utgå från denna typ av definition, menar vi, ger fördelen att det vid analysen av empirin finns möjlighet till en plasticitet gentemot det empiriska materialet. Det, i sin tur, ger en ökad förutsättning för att de perspektivbyten som analysen härleder har en tydlig och fast förankring i empirin. På så vis får vi också en bättre möjlighet att fånga perspektivbyte på elevernas villkor, jämfört med om vi försökt (åter)spegla en modell. Med andra ord ser vi stora fördelar med att använda oss av en mer öppen analysmodell i förhållande till en med fasta kategorier, likt Sandahls. Vidare, menar vi, att en utgångspunkt i den klassiska kritiskt tänkande traditionens definition gör det möjligt att kringgå de låsningar och anpassningssvårigheter som ofta uppkommer när förutbestämda kategorier ska appliceras på ett okänt empiriskt material. Att undvika låsningar och öppna upp för ändamålsenlig anpassning gentemot empirin kan hävdas vara extra viktigt när det handlar om erkänt svårfångade och nebulösa fenomen såsom kritiskt tänkande och dess förmågor, något som bland annat Ennis (1984), Ennis och Weir (1985) och Davies (2006, 2011) har framhållit.

## Metod

### Urval av datamaterial

Datamaterialet som vi använt är alltså elevsvar som samlades in i samband med att det första nationella provet i samhällskunskap genomfördes läsåret 2012/13. De nationella provens uppgifter är normalt sett sekretessbelagda men efter ett antal år tillgängliggörs de för allmänheten. 2012/13 års prov sekretessbelades emellertid aldrig vilket gör att uppgifterna är fria att använda. Till varje uppgift i provet samlas cirka 600 elevsvar in utifrån ett system där slumpvis utvalda skolor skickar in ett antal slumpvis utvalda elevsvar. På så vis utgör datamaterialet ett så kallat tvärsnitt av svenska elevers svar på de aktuella frågorna som ingick i 2012/13 års prov.

För denna artikels ändamål har vi valt att avgränsa oss till en uppgift vars frågeformulering löd, ”Sverige har haft två folkomröstningar de senaste 20 åren. Vilka

fördelar och nackdelar kan det finnas med att ha en folkomröstning? Resonera och argumentera”. Valet av uppgift bygger på två principer, dels att den innehållsligt behandlar ett ämnesinnehåll som är centralt för samhällskunskapen, dels att den genom sin konstruktion ger omfattande möjlighet för eleven att just byta perspektiv. När det gäller principen om ämnesomfånget fokuserade vi de delar i syftesformuleringarna i kursplanen för grundskolans samhällskunskap som handlar om att eleven skall utveckla förtrogenhet med demokratiska processer och arbetssätt (Skolverket 2019, s. 224) och ringade således in det centrala innehåll som handlar om medborgares möjlighet att påverka beslut, men även hur ramen för den demokratiska processen i sig också påverkar beslutsfattande (Skolverket 2019, s. 229).

När det gäller principen om uppgiftens konstruktion utgick vi från de möjligheter som uppgiftsformuleringen gav. Som framgår av formuleringen finns i frågan en uppmaning till eleverna att resonera och argumentera, när de bygger sitt essäsvår om folkomröstningars möjligheter och utmaningar. Det framgår också i bedömningsanvisningarna för provet att utgångspunkten för uppgiften var att ge eleverna möjlighet att ”problematisera sitt resonemang genom att visa olika perspektiv” (Skolverket 2013:11).

## Analys

Som framgår av resonemanget i teoriavsnittet ovan definieras perspektivbyte, inom ramen för denna studie, som att byta perspektiv eller position i relation till ett innehåll inom ämnet samhällskunskap (Bailin m.fl., 1999; Ennis, 1987; Paul 1992). Då definitionen är koncis och öppen till sin karaktär har vi en i hög grad induktiv explorativ ansats i vår analys (Starrin, 1994). Det möjliggör en följsamhet mot det empiriska materialet och i resultatdelen för vi därför en tolkande argumentation för de perspektivbyten vi menar framträder i elevsvaren (Larsson, 2013, 2021b). I sammanhanget vill vi framhålla att vi inte gör anspråk på att lägga fram den slutgiltiga och enda versionen av de perspektivbyten som kan anses framträda i elevsvaren. Det vi däremot gör anspråk på är att de perspektivbyten vi argumenterar för (utifrån definitionen) har en tydlig och välgrundad förankring i de elevsvar som presenteras. Denna typ av anspråk kan också hävdas vara det mest rimliga. Det ligger i linje med varje kvalitativt tolkande ansats förutsättningar, att oaktat tolkningsramarna inte kunna hävda en absolut sann tolkning av ett empiriskt material men likväl en rimlig förankring i det samma (Larsson, 1994). Som Gustafsson m.fl. (2014) också visat kännetecknas bedömningar av fria elevtexter, såsom till exempelvis essäsvår, av flera legitima tolkningar, även då tolkningsramarna, till exempel vad som utgör ett perspektivbyte i ett svar, är desamma (det vill säga det finns flera parallella tolkningar av ett och samma essäsvår som är lika rimliga utifrån samma tolkningsramar).

Analysen var således inriktad mot att läsa elevernas svar på uppgiften med fokus på deras byte av perspektiv eller position i relation till innehållet om folkomröstningar. I detta repetitiva analysarbete följde vi tillvägagångssätt inom klassisk textanalys (Boréus & Bergström 2012; Sandberg 1994). När det gäller elevsvarens karaktär är det viktigt att påpeka att det fanns en betydande variation bland elevernas svar. Variationen



sträckte sig mellan fåordiga svar, med både svårbegripliga och tydliga budskap, till långa svar, som på samma sätt hade allt ifrån mycket otydliga till välformulerade och begripliga resonemang. Eftersom antalet elevsvar är så pass omfattande, totalt analyserade vi 600 elevsvar, fanns med andra ord hela spektrumet av svar. Som Sandberg (1994) framhåller är detta emellertid både svagheten och styrkan i att analysera skriftliga essäsvvar. Svagheten ligger i att följa den inte sällan förekommande snårigheten i formuleringar och tolka dessa (utan att kunna följa upp med följdfrågor om mening eller mål), styrkan ligger i att flera svar på samma fråga kan ge möjlighet för mönster att vaskas fram, på essäsvarens egna premisser.

Vad gäller själva analysproceduren följde den tillvägagångssätt i andra SO-didaktiska studier med fokus på elevers provlösningar (Se tex Larsson 2013, 2021b eller Lilliestam 2013). Analysen av elevsvaren inleddes med att vi mot bakgrund av vår öppna definition läste 50 elevsvar för den specifika uppgiften. När vi läste dessa diskuterade vi vilka olika potentiella perspektivbyten vi kunde se framträda i svaren. Denna analysfas kännetecknades av en starkt explorativ ambition, där olika möjligheter prövades. Frågor som ställdes till materialet var: Vilka perspektivbyten kan vi se? Hur kan vi motivera att vi ser dem? Kan vi hitta perspektivbyten som är genomgående för elevsvaren? (Jfr. Boréus & Bergström 2012). Vår strävan i denna del av analysen var att finna ett mönster av perspektivbyten, som sedan skulle kunna prövas på de återstående elevsvaren för uppgiften i fråga. När vi funnit ett stabilt mönster förankrat både i vår definition och i elevsvaren riktade vi uppmärksamhet mot de resterande 550 elevsvaren för att pröva detta mönster. Denna andra fas i analysarbetet kännetecknades av en öppenhet för att finna nya perspektivbyten och att utveckla eller ompröva det mönster vi funnit i vår analys av de 50 svaren vi började med. Så småningom framträdde ett mönster eller ett kategorisystem av perspektivbyten för den specifika uppgiften.

I linje med det resonemang som fördes ovan gör vi inte anspråk på att ha funnit det enda rimliga mönstret för perspektivbyte i elevsvaren för uppgiften. Det resultat vi presenterar ska i stället ses som ett rimligt förslag på ett mönster av perspektivbyten bland de föreliggande elevsvaren, väl förankrad i vår definition och i empirin. Vi kommer presentera distinkta typsvar från elever som så tydligt som möjligt visar på hur det aktuella mönstret av perspektivbyten för uppgiften kan framträda. Den övergripande avsikten är att uppmärksamma hur perspektivbyten framträder bland årskurs 9-elevernars essäsvvar på uppgiften. Detta för att i sin tur öppna upp en diskussion som bidrar till att utveckla vår förståelse av årskurs 9-elevers perspektivbyte relativt detta innehåll (Larsson, 1994).

## Resultat

Uppgiften från det nationella provet vars elevsvar vi analyserade, löd alltså, ”Sverige har haft två folkomröstningar de senaste 20 åren. Vilka fördelar och nackdelar kan det finnas med att ha en folkomröstning? Resonera och argumentera”.

Vid analysen av elevsvaren, menar vi, att det framträdde ett tydligt mönster av perspektivbyten som handlade om att ta perspektiv utifrån följande positioner, antingen

individen (den enskilda människan/medborgaren), folket (gruppen medborgare) eller staten (riksdag/regering) när frågan om för- och nackdelar kring folkomröstning behandlades. Uppgiftens formulering om för- och nackdelar, det vill säga att eleverna kunde skifta mellan fördelar och nackdelar i sina svar, ses således inte som perspektivtagande utifrån en position i analysen.

Det fanns emellertid variation i hur detta mönster, mellan individ, folk och stat framträdde bland elevsvaren. I vissa svar framträdde perspektivbyten kring samtliga perspektiv (individ, folk och stat), medan mönstret i andra svar framträdde i mindre utvecklade former eller inte alls. Nedan följer typsvar från detta mönster vad gäller antal perspektivbyten som kunde träda fram i elevsvaren. Vi börjar med två typsvar från den grupp av elevsvar där det aktuella mönstret var som mest utvecklat. I svaren framträder perspektivbyten mellan samtliga tre perspektiv som vi funnit, det vill säga mellan folk, individ och stat.

När vi har en folkomröstning blir det en direkt demokratisk omröstning, eftersom folket röstar direkt, det finns inget parti eller politiker som representerar oss. *Det finns också en stor fördel med folkomröstning eftersom jag själv får tycka och säga precis som jag vill i frågan. **Det är samtidigt hela Sveriges befolkning som röstar, så då får regeringen information, ett mycket exakt svar på vad folket tycker, jämfört med de 349 ledamöterna i riksdagen.***

Om vi tittar närmare på första svaret kan den första mening sägas representera ett uttryck för ett perspektivtagande som utgår från folket (vanlig text). Det blir bland annat tydligt genom formuleringar som: "folket röstar direkt" och "inget parti eller politiker som representerar oss". I mening två framträder sedan ett skifte till ett perspektiv som utgår från individen (kursiv text). Detta kommer till uttryck genom betoningen på att det är individen själv som får möjligheter att föra fram sin åsikt. I svarets sista mening framträder ytterligare ett skifte av perspektiv till att resonera om folkomröstningar utifrån statens perspektiv (fet text). Det framträder genom hänvisningar till "regeringen" och "riksdagen".

Om vi tittar på nästa typsvar som inkluderar två perspektivbyten inleds det med ett perspektiv som utgår från staten genom att det i svaret finns hänvisningar till vad "riksdagen anser" (fet text).

**Folkomröstningar krävs och är värt att genomföra vid stora politiska frågor där riksdagen anser att direkt demokrati är det rätta. Man vill att så många som möjligt ska bli nöjda med beslutet vilket är en stor fördel med tillvägagångssättet. En annan fördel kan vara att flera intresserar sig för Sveriges politik när man kommer så pass "nära" politiken och man verkligen får delta.** Det gör också så att medborgarna får känna sig mer politiskt aktiva. Vilket ger dem erfarenhet för att göra klokare val i framtiden, både politiskt och privat.

Som framgår följs det två inledande meningarna i svaret av en mening som innehåller formuleringen "man kommer så pass nära politiken och man verkligen får delta" vilket visar ett perspektiv som utgår ifrån individen (kursiv text). I svarets sista mening sker ett skifte till att resonera om folkomröstningar utifrån medborgarnas, det

vill säga folkets, perspektiv med en hänvisning till att de ”får känna sig mer politiskt aktiva” (vanlig text).

I mindre utvecklad form kunde det aktuella mönstret av perspektivbyte framträda på flera olika sätt i elevsvaren. Det kunde framträda som ett skifte mellan individ och folk, som ett skifte mellan individ och stat, eller som ett skifte mellan folk och stat. Ett typsvar från den kategori som exemplifierar ett skifte, i det här fallet mellan folk och stat, visas nedan. I mening ett, två och halva mening tre framträder ett perspektivtagande som utgår från folket (vanlig text). Det blir tydligt genom bland annat hänvisningar till att ”folkets röster” blir ”hörda”. Från halva mening tre och i mening fyra framträder ett skifte till ett perspektiv som utgår från staten (fet text). Det manifesteras bland annat genom att hänvisa till att en folkomröstning ”underlättar beslut i riksdagen/regeringen”.

Det är bra att ibland kunna göra folkets röster hörda, men folkets val och konsekvenser är kanske inte alltid bäst i slutändan. Dessutom är det ganska ineffektivt och tar lång tid. Jag tycker alltså att folkomröstningar skall ske när det gäller ämnen som är extremt stora för alla medborgare **och där riksdagen eller regeringen inte kommer fram till något. Då kan det vara bra med en tredje åsikt som underlättar beslutet i riksdagen/regeringen.**

Eftersom frågan också innehöll formuleringen med för- och nackdelar kunde elevsvaren dessutom ha en riktning, i meningen uttrycka en positiv eller negativ hållning till respektive utgångspunkt. Således kunde en elev i ett svar med ett perspektivbyte även argumentera för varför folkomröstningar till exempel är till nackdel för folket och till nackdel för staten, alternativt till fördel för folket och till nackdel för staten, eller tvärt om. Samtliga dessa exempel beskriver emellertid elevsvar med ett perspektivbyte, med fokus på folket och staten. På samma sätt kunde dock elevsvar fokusera på att byta perspektiv från individ till stat eller från individ till folk, eller vice versa. Nedan redovisas ytterligare ett svar med ett perspektivbyte där eleven inleder med att, i de två första meningarna, resonera om hur folkomröstningar kan vara till fördel för individen. Det visar sig bland annat genom formuleringen ”för då blir jag kanske mer delaktig i besluten” (kursiv text). I den sista meningen i svaret sker ett perspektivbyte till staten, genom att lyfta in att ”politikerna borde också tycka det är bra så de får mer input” (fet text).

*En fördel kan vara att personer som annars inte är så insatta i det politiska arbetet kan bli det. Jag tycker det borde vara fler folkomröstningar, inte bara två på 20 år, för då blir jag kanske mer delaktig i besluten och de kan inte skylla på politikerna. **Politikerna borde också tycka det är bra, så får de mer input om vad folket tycker i frågor.***

Det fanns även en kategori av elevsvar där inga aktuella perspektivbyten relaterat till mönstret framträdde. I dessa fall behandlades frågan om för- och nackdelar med folkomröstningar enbart utifrån något av perspektiven individ, folk och stat. Nedan visas två typsvar på sådana svar. I det första är det enbart statens perspektiv som framträder. Det manifesteras genom bland annat referenser till att folkomröstningar kan ge ”riksdagen och regeringen information” och ett ”medborgarperspektiv så att de [riksdagen] kan sätta sig in i andras tankar” (fet text). I det andra ses folkomröstningen

utifrån folkets perspektiv, genom att eleven skriver fram att ”en folkomröstning som denna kan vara väldigt bra att ha så att hela folket får tycka till” (vanlig text).

**En folkomröstning kan ge riksdagen och regeringen information om hur folket tycker och tänker. Detta gör så att de kan få tips, vad de skall fokusera på. Är folket nöjt eller inte, är vad de håller på med bra eller inte? Detta ger de i riksdagen ett medborgarperspektiv så att de kan sätta sig in i andras tankar.**

\*\*\*

År 1994–1995 hade vi i Sverige en folkomröstning om vi ville vara med i EU eller inte. En folkomröstning som denna kan vara väldigt bra att ha så att hela folket får tycka till.

Som avslutning gjordes också en fördelning av svaren, det vill säga vi sammanställde andel elevsvar som uppvisade två, ett eller noll perspektivbyten. Den procentuella uppdelningen visade att en liten del av elevsvaren uppvisade två perspektivbyten (ca. 8 procent). Fördelningen för de båda övriga kategorier var 20 procent med ett perspektivbyte och 24 procent med noll. 48 procent av elevsvaren var ej bedömningsbara, främst på grund av att eleverna i sina svar blandade ihop folkomröstningar med riksdagsval. En mindre del av dessa var blanka eller bestod av nonsenssvar.

Huvudsyftet med resultatredovisningen var emellertid att redovisa typsvaren, och som framgår utgör resultatdelen ett illustrativt axplock av elevsvarens perspektivbyten, bland alla de hundratals svar som analyserats. Den nationella provuppgiften som användes avgränsades till ett innehållet rörande demokratiska processer och hur den demokratiska processen i sig kan påverka beslutsfattande, och fokuserade således på en fråga om folkomröstningar. Redovisningen visar typexempel på hur det i elevernas autentiska texter manifesteras perspektivbyten. Med hjälp av analysen har vi försökt särskilja delarna i elevsvaren och visa svar som innehåller ett eller flera perspektivbyten men även svar som inte innehåller något perspektivbyte. Vi har också försökt förtydliga precis när ett perspektivbyte sker. Analysen ger alltså en bra bild av hur årskurs 9 elever väljer att laborera med och uppmärksamma olika perspektiv i förhållande till innehåll i ämnet samhällskunskap, när de ställs inför en skriftlig uppgift på området.

## Diskussion

I de samhällsorienterade ämnena är elevers kritiska tänkande en viktig del av utbildningen. Inom forskningsfältet kritiskt tänkande har det dock konstaterats att mer fokus borde ägnas åt att beskriva hur elevers kritiska tänkande framträder speciellt i förhållande till ett särskilt innehåll (Behar-Horenstein & Niu, 2011; Ennis, 1987; McMillan, 1987; Tsui 1998, 2002). I den här artikeln har vi tagit utgångspunkt i internationell och nordisk forskning om elevers kritiska tänkande och i synnerhet fokuserat på en specifik komponent av det kritiska tänkandet, förmågan att byta

perspektiv (Bailin, m fl. 1999; Ennis, 1987; Facione, 1990; Larsson & Andersson 2023; Paul, 1992). Siktet har varit inställt på att undersöka hur elevers perspektivbyten framträder inom ramen för ett ämnesinnehåll bestående av samhällskunskap. Vi har valt att analysera ett material av elevsvar från nationella provet i samhällskunskap för årskurs 9, där vi avgränsade oss till ett samhällskunskapsinnehåll av demokratiska processer och beslutsfattande. Närmare bestämt analyserade vi elevsvar från en essäuppgift om folkomröstningar. 600 elevsvar analyserades.

Resultaten visar ett mönster av hur perspektivbyten framträder bland elevsvaren för uppgiften. Mönstret av perspektiv handlar om att elever resonerar om folkomröstningar från ett individ-, folk- och statsperspektiv, samt att byten kan ske mellan dessa. Resultaten visar också att graden av perspektivbyten kan skilja sig åt mellan olika elevsvar på uppgiften. Vissa svar är mer utvecklade i förhållande till mönstret, det vill säga innehåller fler perspektivbyten knutna till mönstret, medan andra svar är mindre utvecklade och innehåller färre (eller inga) perspektivbyten knutna till mönstret.

Således kan vi konstatera att analyser av essäsvaret från nationella prov kan vara en framkomlig väg för att komma åt hur kritiskt tänkande kan framträda bland elever. I internationell forskning kring kritiskt tänkande har denna typ av studier, där autentiskt elevmaterial undersöks med avseende på kritiskt tänkande komponenter, efterlysts (Behar-Horenstein & Niu, 2011; McMillan, 1987; Norris m.fl., 2004; Tsui 1998, 2002) och våra analyser visar att tillvägagångssättet med att följa detta genom elevers skriftliga utsagor har potential. Vi menar således att det, med hjälp av detta tillvägagångssätt, går att se och följa hur elevers kritiska tänkande i skrift framträder, vilket kan ses som både ett metodologiskt och substantiellt bidrag. Att det är möjligt att använda uppgifter från nationella prov för detta ändamål föranleder oss att påpeka att det i Sverige finns ett rikt material att tillgå för att genomföra fler analyser av denna typ i framtiden, inte bara i relation till perspektivbyte utan även i förhållande till andra komponenter av kritiskt tänkande. Vidare genomförs det nationella prov i andra ämnen än samhällskunskap, vilket medför att flera provuppgifter i andra ämnesprov sannolikt kan användas som indikatorer på kritiskt tänkandekomponenter. Vi menar att det är ett material som bör utnyttjas i större utsträckning. Ett ökat bruk av materialet tror vi skulle kunna skapa goda möjligheter för svenska forskare att bidra till den internationella forskningsfronten rörande kritiskt tänkande. Denna typ av studier kan även utgöra ett underlag för verksamma lärare för att skapa mer insikt om hur de kan utveckla sina elevers kritiska tänkande i undervisning.

Med det sagt har denna studie naturligtvis tillkortakommanden. Främst handlar det om avgränsningar. Det finns till exempel en allmän kritik av att följa upp hur förmågor bland elever framträder enbart genom provuppgifter (Se t.ex., Lilliestam, 2013:88). Att kombinera elevens skriftliga svar med intervjufrågor hade, allt annat lika, givit en fördjupad inblick i hur perspektivbyteskomponenten framträder. Vidare medför vår avgränsning att fokusera på elevsvar från endast en uppgift i det nationella provet begränsningar. Att täcka in fler ämnesområden inom samhällskunskapen hade varit att föredra. Styrkan i vår studie ligger emellertid i att vi, inom ramen för denna avgränsning, i stället har prioriterat att analysera ett heltäckande urval av elevsvar (alla 600 slumpvis insamlade som finns i databasen). Annorlunda uttryckt ger studien – givet vårt

analysverktyg – en heltäckande bild av perspektivbyten bland årskurs 9 elever på det nationella provets fråga om folkomröstningar 2012/13. Tillvägagångssättet visar således att med mer omfattande resurser skulle det gå att göra studier med samma design, men fokusera både på ämnesbredd (införliva alla uppgifter och ämnesinnehåll), komponentsbredd (härleda andra komponenter av kritiskt tänkande), samt sannolikt dessutom kunna jämföra elevkohorter (följa olika elevkullars svar på dessa uppgifter).

Slutligen finns det anledning att ge en kort kommentera med anledning av den procentuella fördelningen mellan hur stor andel av elevsvaren som har 0–2 perspektivbyten. För den stora majoriteten av elevsvar framträder få, eller inga, perspektivbyten. Utifrån detta är det rimligt att dra slutsatsen att det förvisso finns elever i årskurs 9 i Sverige, åtminstone för läsåret 2012/13, som uppvisar förmåga till att byta perspektiv i relation till ett ämnesinnehåll som rör folkomröstningar, men det skulle sannolikt kunna vara många fler. Resultatet i studien ger således insikt om att förmåga att i sitt svar resonera utifrån olika perspektiv varierar bland elevsvaren i datamaterialet, vilket ger anledning att anta att det även gör det inom skolor och klassrum. Den vetenskapen skapar emellertid en möjlighet, nämligen att elevsvar från nationella prov skulle kunna utgöra en plausibel källa för att illustrera hur perspektivbyten görs bland elever. Således skulle autentiska elevsvar från de nationella proven, och jämförelser mellan dem, kunna vara en framkomlig väg för att, i undervisningen, hjälpa elever utveckla förmågan att byta perspektiv.

Så här långt kan vi dock konstatera att vi, även om fler studier behövs, tagit ett första steg på vägen för att tillföra empirisk kunskap om förmågan bland grundskolelever att vid slutet av sin utbildning göra perspektivbyten inom ämnet samhällskunskap. Utifrån en induktiv, explorativ analys starkt förankrad i kritiskt tänkande-traditionen har vi fångat mönster av perspektivbyten såsom de kan framträda bland svenska årskurs 9-elever när de resonerar skriftligt om samhällsfrågor. Resultaten indikerar att det bland årskurs 9-eleverna synes finnas förmåga att göra perspektivbyten när de möter en essäuppgift om en samhällsfråga, men förmågan verkar vara ojämnt fördelad, vilket föranleder att i framtida forskning rikta ljuset mot undervisningen på området.

## Litteraturlista

Angeli C., & Valanides N. (2009). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction*, vol. 19(4), 322-334.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.

Bailin, S. & Siegel, H. (2003) Critical Thinking. In Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (ed.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education United Kingdom*, Cornwall: Blackwell Publishing Ltd.

Behar-Horenstein L. S., & Niu L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: a review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning*, February 2011, vol. 8, no. 2, 25-41. Hämtad från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/857923396?accountid=11162>

Boréus, K., & Bergström, G. (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys*. Studentlitteratur.

Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy futures in education*, 12(3), 431-444.

Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 6-sider.

Brodin, E. (2007). *Critical thinking in scholarship. Meanings, conditions and development*. Lund: Lund University. Department of Education.

Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan* (doctoral dissertation). Karlstads universitet, Karlstad.

Chowning J., Griswold J., Kovarik D., & Collins L. (2012). Fostering Critical Thinking, Reasoning, and Argumentation Skills through Bioethics Education. *PLoS One*, May 2012, vol. 7(5).

Davies, M. (2006). An 'infusion' approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research and Development*, 25(2), 179-193.

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

Deutsch, M. (1993). Educating for a Peaceful World. *The American Psychologist*, 48(5), 510-517.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

Ennis, R.H., 1984. Problems in Testing Informal Logic Critical Thinking Reasoning Ability. *Informal logic*, 6(1), 3-9.

Ennis, R. H. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum*, 65(1), 3-9.

Ennis R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. K. Baron, R. J Sternberg (ed.) *Teaching thinking skills: theory and practice*, 9-26.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.

Ennis, R. H. (1990). The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification. *Educational Researcher*, 19(4), 13-16.

Ennis R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, vol. 32, no. 3, Summer 1993, p. 179-186.

Ennis, R. H. (2016). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184.

- Ennis, R. H., Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Midwest Publications. California.
- El Soufi, N., & See, B. H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in educational evaluation*, 60, 140-162.
- 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.
- Ferguson, L. E., & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194-205.
- Fung D. (2014). Promoting critical thinking through effective group work: A teaching intervention for Hong Kong primary school students. *International Journal of Educational Research*, vol. 66, p. 45-62.
- Gehlbach, H. (2004). Social Perspective Taking: A Facilitating Aptitude for Conflict Resolution, Historical Empathy, and Social Studies Achievement. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 39-55.
- Gehlbach, H. (2011). Making Social Studies Social: Engaging Students Through Different Forms of Social Perspective Taking. *Theory into Practice*, 50(4), 311-318.
- Gustafsson J-E., Cliffordson C., Erickson G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS förlag.
- Halpren, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *Journal of General Education*, 42, s. 238-254.
- Hjort, S. (2014). *Kritiskt tänkande i klassrummet: En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps-och filosofiundervisning* (Doctoral dissertation). Linköping University Electronic Press, Linköping.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson R. H., & Hamby. B. (2015). A Meta-Level Approach to the Problem of Defining 'Critical Thinking'. *Argumentation*, vol. 29, issue 4, p. 417-430.
- Larsson, K. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis: 346.
- Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking – A new approach. *International Journal of Educational Research*, 84, p. 32–42.
- Larsson, K. (2021a). On the Role of Knowledge in Critical Thinking – Using Student Essay Responses to Bring Empirical Fuel to the Debate between 'Generalists' and 'Specifists'. *Journal of Philosophy of Education*, 55:2, p. 314-322.



Larsson, K. (2021). Using Essay Responses as a Basis for Teaching Critical Thinking – a Variation Theory Approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65:1, p. 21-35.

Larsson, K. & Andersson K. (2023) Sambandet mellan kunskap och kritiskt tänkande - en empirisk studie av elevers svar på samhällskunskapsfrågor. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2023 (2), p. 1-27.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lilliestam, A. L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.

Lipman, M. (1988). Critical Thinking - What Can It Be? *Educational Leadership*, vol. 46(1), p. 38-43. Hämtad från, <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/224859179?accountid=11162>

Lo, J. C., & Adams, C. I. (2018). Civic literacy through literacy instruction: Using structured academic controversy in a government classroom. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 83-104.

Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119-130.

Lundqvist, E., Säljö, R., & Östman, L. (2013). *Scientific literacy: Teori och praktik*. Malmö: Gleerups.

Mason M. (2007). Critical Thinking and Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), p. 339-349.

McMillan J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: a review of studies. *Research in Higher Education*, vol. 26, no. 1, p. 3-29.

McPeck, J. (1985a). Critical Thinking and the 'Trivial Pursuit' Theory of Knowledge. *Teaching Philosophy*, 8(4), 295-308.

McPeck, J. (1985b). Paul's Critique of Critical Thinking and Education. *Informal Logic*, 7(1), *Informal Logic*, 01/01/1985, Vol.7(1), 45-54.

McPeck, J. E. (1990a). Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher*, vol. 19(4), 10-12.

McPeck, J. E. (1990b). What kind of knowledge will transfer? In McPeck J. E. (ed.) *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. New York: Routledge.

Moore, T. (2004) The critical thinking debate: how general are general thinking skills?, *Higher Education Research & Development*, 23 (1), 3-18.

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

Moore, T. (2013). *Critical Thinking and Language*. London: Bloomsbury Publishing Plc.

Norris S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership, may, 1985*, p. 40-45.

Norris S. P., Leighton J. P., & Phillips L. M. (2004). What is at stake in knowing the content and capabilities of children's minds? A case for basing high stakes tests on cognitive models. *Theory and Research in Education vol. 2, no. 3, 2004*, p. 283-308.

Nussbaum, E. M., & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences, 20(3)*, 443-488.

Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., Af Geijerstam, Å., & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry, 10(1)*, 56-75.

Paul, R. (1985). McPeck's Mistakes. *Informal Logic, 01/01/1985, Vol.7(1)*, 35-43.

Paul R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges, 1992 (77)*, 3-24.

Persson, A., & Berg, M. (2022). More than a matter of qualification: Teachers' thoughts on the purpose of social studies and history teaching in vocational preparation programmes in Swedish upper-secondary school. *Citizenship, Social and Economics Education, 21(1)*, 61-75.

Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education, 31(4)*, 1015-1038.

Petress K. (2004). Critical thinking: an extended definition. *Education, vol. 124, no. 3*, p. 461-466.

Phillips V., & Bond C. (2004). Undergraduates' experiences of critical thinking. *Higher Education Research & Development, vol. 23, issue 3, August 2004*, p. 277-294.

Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation?: A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies* (Doctoral dissertation). Lunds universitet, Lund.

Sandberg, J. (1994) *Human competence at work. An interpretive approach*. Göteborg: BAS.

Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet* (Karlstad University studies, 2011:32). Karlstad University Press.

Sandahl, J. (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2013:1*, 158-179.

Sandahl, J. (2015a). Preparing for Citizenship. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19.

Sandahl, J. (2015b). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls-och historieundervisning*. Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet.

Sandahl, J. (2019). Studying politics or being political? High school students' assessment of the welfare state. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 18(1).

Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4).

Sendag S., & Ferhan Odabasi H. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers & Education*, vol. 53(1), p. 132-141.

Skolforskningsinstitutet (2020) *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap*. Systematisk översikt 2020:3. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolverket (2013) *Ämnesprov, läsår 2012/2013, Bedömningsanvisningar årskurs 9, Samhällskunskap*. Stockholm, Skolverket.

Skolverket (2019), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.). Stockholm: Skolverket.

Starrin, B. (1994). Om diskussionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I Starrin, B. & Svensson, P-G (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

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 1998.

Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking Through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies. *The Journal of Higher Education*, vol. 73(6), p. 740-763.

Tsui, L. (2007). Cultivating Critical Thinking: Insights from an Elite Liberal Arts College. *The Journal of General Education*, vol. 56, no. 3&4, 2007, p. 200-227.

Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* (Doctoral dissertation, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet).

Wheeler L. A., & Collins S. K. R. (2003). The influence of concept mapping on critical thinking in baccalaureate nursing students 1 1 Work performed at the University of North Carolina at Greensboro School of Nursing. *Journal of Professional Nursing*, vol. 19(6), p. 339-346.

ELEVERS PERSPEKTIVBYTEN I SVAR PÅ UPPGIFTER FRÅN DET NATIONELLA PROVET I  
SAMHÄLLSKUNSKAP

Klas Andersson & Kristoffer Larsson

Wyndhamn, A. K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning* (Doctoral dissertation). Göteborgs universitet, Göteborg.