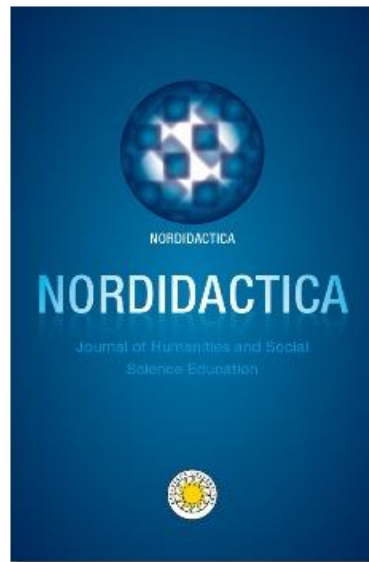


Frågedriven undervisning för att organisera normativa kunskapspraktiker i SO-ämnena

**Ulrik Holmberg, Patrik Johansson, Thérèse H.
Britton, Maria Johansson & Kenneth Nordgren**



Nordidactica

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

2022:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Frågedriven undervisning för att organisera normativa kunskapspraktiker i SO-ämnena

Ulrik Holmberg, Patrik Johansson, Thérèse H. Britton, Maria Johansson

Karlstads universitet och Globala gymnasiet, Stockholm.

Kenneth Nordgren

Karlstads universitet

Abstract: This is a mainly conceptual and argumentative article which presents a model for enquiry-based teaching (Swedish acronym FDU - frågedriven undervisning). The purpose is to suggest and discuss how enquiry-based teaching can contribute to organising qualified subject teaching in history, religious education and social studies. This is dealt with through two sections. The first section presents a structure for enquiry-based teaching through tested teaching designs in the three subjects, and the second section discusses certain qualities of enquiry-based teaching that we argue should be maintained. Based on actual teaching and teachers' experiences of designing enquiry-based teaching, the article positions FDU as a subject didactic teaching model. Hordern's (2022) framework for normative knowledge practices forms the theoretical starting point for discussing FDU as a subject didactic model that can help teachers in designing, planning, implementing and evaluating qualified subject teaching. The article argues that FDU can be regarded as a normative knowledge practice that is characterised by the qualities of being enquiry-based, prospective, consistent, assessment-oriented, and continuous.

KEYWORDS: ÄMNESDIDAKTISK MODELL, DIDAKTISK MODELL, INQUIRY, ENQUIRY, FRÅGEDRIVEN UNDERVISNING, FDU, REKONTEXTUALISERING, NORMATIV KUNSKAPSPRAKTIK, SAMHÄLLSKUNSKAPSDIDAKTIK, HISTORIEDIDAKTIK, RELIGIONS DIDAKTIK

About the authors: Ulrik Holmberg är doktorand i historia vid Karlstads universitet och gymnasielärare.

Patrik Johansson är fil. doktor i ämnesdidaktik och gymnasielektor.

Thérèse H. Britton är fil. doktor i ämnesdidaktik och gymnasielektor.

Maria Johansson är gymnasielektor och doktorand i historia vid Karlstads universitet.

Kenneth Nordgren är professor i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik vid Karlstads universitet och är vetenskaplig ledare vid Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (CSD).

Samtliga författare ingår i forskningsprojektet Enquiry i SO-undervisningen, finansierat av Skolforskningsinstitutet, diarienummer: 2019-00062.

Inledning

Artikeln presenterar och diskuterar ett ramverk för frågedriven undervisning (FDU). Syftet med en FDU är att organisera en kvalificerad ämnesundervisning som öppnar för elevers utforskande av olika problem. Eftersom det är ramverket som är i fokus är artikeln framförallt konceptuell och argumenterande, men har en empirisk grund i lärares genomförande av frågedriven undervisning. Utifrån utprovad undervisning och lärares erfarenheter av att designa frågedriven och undersökande undervisning, avser artikeln att positionera FDU som en ämnesdidaktisk undervisningsmodell. FDU bygger på den amerikanska förlagan *Inquiry Design Model* (IDM) (Grant et al. 2017; Swan et al. 2018), men har anpassats och utvecklats för de svenska skolämnena historia, samhällskunskap och religionskunskap. I framförallt Storbritannien och Nordamerika har olika ramverk för frågedriven och undersökande undervisning, så kallad *enquiry* (am. en. *inquiry*) *teaching*, provats ut under decennier (jfr. Saye 2017). Gemensamt för dessa ramverk är att de är frågestyrda och att undersökningsarbetet sker med hjälp av källor och ämnesspecifika begrepp och redskap.

Forskning har pekat på flera utmaningar med att arbeta med undersökande ansatser i olika skolämnen. Utmaningarna innefattar bland annat en ovana att arbeta med olika källmaterial, att förstå vad vetenskaplig kunskap är, eller för läraren att tillhandahålla strategier för att öva elevers självständiga färdigheter (e.g. Saye 2017). Vissa forskare inom det SO-didaktiska fältet har argumenterat för att undersökande arbetsmetoder och källarbete bör kombineras med ämnesspecifika begrepp, verktyg och perspektiv som ett sätt att hantera några av de här problemen (e.g. Ashby et al. 2005; Jackson 2002; Sandahl 2015; Seixas & Morton 2013). Andra forskare har dock varnat för att källfokuserade och undersökande arbetssätt inte lämnar utrymme för elevers erfarenheter och behov av samtidsrelevans (Barton 2009; Freedman 2015). Vår bedömning är att FDU, som en specifik didaktisk modell för undersökande undervisning, har stor potential att möjliggöra denna kombination av undersökande ansatser och kvalificerat ämnesinnehåll, med en öppenhet för elevers livsvärldsperspektiv, i de samhällsorienterande ämnena. Vi menar dock att det amerikanska IDM-ramverkets ämnesdidaktiska dimension kan fördjupas, och vi har en idé om hur ämnesdidaktiska kunskaper i form av begrepp, modeller, verktyg och perspektiv för skolans undervisning kan integreras och struktureras.

Många skolämnen, dock inte alla, har en akademisk och vetenskaplig motsvarighet, bland annat de tre SO-ämnena som är utgångspunkten i den här artikeln. De teoretiska skolämnenas ämnesspecifika begrepp och perspektiv har ofta sitt ursprung i specifika vetenskapsområden, som har metodologiska och sociala former för att pröva den kunskap som frambringas. Kännetecknande för denna kunskap är att den skiljer sig från vardagsförståelsen genom att den är systematiserad och därmed också möjlig att ompröva med vetenskapliga metoder (jfr. Young & Müller 2010). Denna specialiserade kunskap kan skapa förutsättningar för att utveckla kvalificerade ämneskunskaper i skolämnena. Ämnesdisciplinära begrepp, modeller och perspektiv har potential att lära elever hantera komplexa problem och frågor. Ett problem är dock att ämnesdisciplinerna och skolämnena har skilda målsättningar. Medan syftet med

forskning är att *skapa ny* kunskap, speglar utbildning i högre utsträckning olika intressen och är framförallt en plats för att *återskapa* kunskaper. När kunskap omformas till ett nytt sammanhang behöver begreppen, modellerna och perspektiven didaktiseras och anpassas för skolundervisning, det vill säga ställas inför de didaktiska frågorna *vad, varför, för vem, och hur?* Man kan tala om denna omformning av kunskap från ett sammanhang till ett annat som rekontextualisering (jfr. Hordern 2021).

Rekontextualisering syftar på processen att överföra eller omforma ett kunskapsfält, kunskap och praktiker, till en annan kontext. Kunskaper kan rekontextualiseras från vetenskapliga discipliner till skolämnen, från pedagogik till undervisningsplanering, från styrdokument till undervisning, från undervisning i en klass till en annan klass etc. Det som kan rekontextualiseras innefattar inte bara kunskapsinnehållet, utan också sätt att tänka, sätt att göra saker på och sätt att kommunicera, men också uppfattningar om roller och identiteter (Hordern, 2021). För att förhålla sig till skolans ämnesstrukturer och villkor, och samtidigt beakta både teoretiska och praktiska perspektiv på kunskap och lärande, har Hordern (2022) argumenterat för det han kallar *normativa kunskapspraktiker*. Det vill säga kunskapspraktiker som är särskilt lämpliga för att upprätthålla kunskapsinnehållets kvalitéer. Horderns (2022) ramverk för normativa kunskapspraktiker formar den teoretiska utgångspunkten för den här artikeln.

Lärare har en central roll i rekontextualiseringen av kvalificerad ämnesundervisning, men forskning visar att de praktiska erfarenheterna av undersökande arbetssätt i undervisningen, med hjälp av vetenskapliga begrepp och perspektiv, är begränsade (Brush & Sayes 2014; Voet & De Wever 2017). Svenska lärare anser sig dessutom generellt sakna modeller för genomförande och planering av undervisning (Nordgren et al. 2019). Ämnesdidaktiska modeller som organiserande verktyg är viktiga när lärare ska designa, planera, genomföra och utvärdera kvalificerad ämnesundervisning (Lunde & Sjöström 2020). Lunde och Sjöström (2020) menar att ämnesdidaktiska modeller är en resurs för läraren för att reflektera över frågor i relation till undervisningens planering, genomförande och utvärdering genom att de ger en begreppsapparat. Genom begreppsapparaten möjliggör modellerna för lärare att kommunicera runt sin undervisning med ämneskollegor och elever (jfr. Maggioni & Parkinson 2008). FDU kan betraktas som ett slags spelplan för att organisera ämnesundervisning, med särskilda sätt att organisera kunskapsinnehållet, ett specifikt språk samt "regler" för hur undervisningen ska genomföras. FDU erbjuder med andra ord strukturer och begrepp för att hantera ämnesdidaktiska frågor.

Artikeln tar sin utgångspunkt i forskarnas förståelse av FDU i svensk skolkontext, utifrån observationer och intervjuer som samlats i anslutning till genomförandet av två professionsutvecklande universitetskurser där ett trettiotal grundskole- och gymnasielärare konstruerade och provade ut FDU:er. Syftet med artikeln är att föreslå och diskutera hur FDU kan bidra till att organisera kvalificerad ämnesundervisning i de samhällsorienterande ämnena (religionskunskap, historia och samhällskunskap). För detta ändamål förs diskussionen i två led. I det första ledet diskuteras hur FDU kan förstås som en ämnesdidaktisk undervisningsmodell. Exempel på utprovad frågedriven undervisning från historia, samhällskunskap och religionskunskap kommer att ges. I ett andra led argumenterar artikeln för att FDU erbjuder särskilda möjligheter att formera

kvalificerad ämnesundervisning, men att modellen behöver relateras till kvaliteter som kännetecknar normativa kunskapspraktiker (jfr. Hordern 2022). Dessa kvaliteter innebär att kunskapspraktiker ska vara *frågedrivna*, *framåtsyftande*, *samstämmiga*, *bedömande* och *kontinuerliga*. Artikeln fördjupar därmed diskussionen om vad som krävs för att upprätthålla kvalificerad ämnesundervisning inom ramen för FDU.

Tidigare forskning

Frågedriven och undersökande undervisning har haft en framskjuten roll i diskussionen om vad som är god SO-undervisning, men forskning visar att sådan undervisning i praktiken inte förekommer i någon högre utsträckning (Saye 2017). Det finns olika frågedrivna och undersökningsorienterade undervisningsmodeller för SO-ämnena (jfr. Brush & Saye 2014; Grant et al. 2017; Reisman 2012). Mycket forskning har kretsat kring expert-novis-forskning, som kartlagt skillnader i experters och novisers ämneskunnande även om undantag finns (e.g. Reisman 2012). Ett spår i expert-novis-traditionen har varit utforskandet av så kallade kärnpraktiker (eng. core practices), som kan vara av både allmändidaktisk och ämnesdidaktisk art. Ämnesdidaktiska kärnpraktiker för en undersökande undervisning kan kretsa runt att exempelvis i historia tolka källor, använda belegg eller formulera historiska frågor (jfr. Fogo 2014). Genom att identifiera lärares kärnpraktiker har ambitionen varit att förbättra lärarutbildning och fokus i forskningen kan sägas vara att förbättra lärares kunskapsbas (Cuenca 2021; Fogo 2014). Klassrumsstudier av frågedriven undervisning har också genomförts. Thacker et al. (2018) har studerat implementeringen av en inquiry i ett antal klassrum och fann att IDM (Inquiry Design Model) var ett viktigt redskap för att konstruera undersökningar, men också att variationen i genomförande var stor. Variationen förklaras utifrån anpassningar som gjordes i olika klassrumskontexter, och av lärares pedagogiska utgångspunkter. Dessa fynd pekar framförallt på två saker. För det första frågan om hur lärare förstår och använder kärnpraktiker, och i synnerhet hur de relaterar kärnpraktikerna till varandra genom en ämnesdidaktisk undervisningsmodell. För det andra, att klassrumskontexter och lärares pedagogiska utgångspunkter är betydelsefulla för genomförandet. Detta visar på ett behov av kollegiala samtal om undersökande undervisning.

Forskning som kopplar samman erfarenheter från specifik frågedriven och undersökande undervisning med elevers lärande i de samhällsorienterande skolämnena är begränsad (jfr. Saye 2017). Det tar tid att utveckla de kvalificerade kunskaper och förmågor som man försöker utveckla genom frågedriven undervisning, och det saknas större longitudinella studier som undersöker kopplingen mellan undervisning och lärande. Forskning på enskilda exempel på frågedriven undervisning har dock kunnat peka på potentialen i frågedriven undervisning genom att synliggöra några aspekter som tycks vara betydelsefulla för lärandet. Framgången i frågedriven undervisning tycks bland annat vara kopplad till elevers motivation, behovet av stödstrukturer och elevers samarbete (jfr. Saye 2017).

Att arbeta frågedrivet och undersökande ställer höga krav på elevers motivation att ta sig an och gå in i ämnesproblemen. Forskning visar inte entydigt att frågedriven undervisning i sig motiverar eleverna (jfr. Johnson & Cuevas 2016), men ett flertal studier visar att elever kan motiveras av frågedriven undervisning genom att den etablerar autentiska undervisningsproblem (Johansson 2019; Levstik & Smith 1996; Saye & Brush 2002). Den övergripande frågan för undervisningen tycks spela roll för att skapa motivation hos eleverna. Bland annat tycks utvärderande frågor (Van Drie et al. 2006), eller frågor som kan uppfattas som kontroversiella (Goldberg & Savenije 2013) motivera elever. Även etiska frågor kan motivera elever att ta sig an undervisningsproblemen (Barton & Levstik 2004; Saye & Brush 2004), men elevers känslomässiga engagemang i frågedriven undervisning kan också stå i vägen för lärandet (Endacott 2014). Forskning pekar på behovet av tydliga stödstrukturer och modellering i frågedriven undervisning. Forskare har bland annat visat hur strukturerade samtal och dialogbaserad undervisning kan hjälpa elever att konstruera mer komplexa svar och öva deras disciplinära tänkande (Ashby et al. 2005; Bain 2006; Saye & Brush 2006). Andra forskare har visat hur olika typer av mallar och liknande stödstrukturer kan bidra till elevers mer fokuserade och rigorösa ämnesdiskussioner (Hess & Posselt 2002; Levstik & Smith 1996; De La Paz et al. 2014).

Kritiken mot frågedrivna, undersökande och elevaktiva arbetssätt kan sammanfattas i fyra punkter. En första kritik handlar om att elevuppgifter riskerar att bli för komplexa, vilket kan leda till att elever får svårt att förstå hur undervisningens delar hänger samman med helheten (Kirschner, Sweller & Clark 2006). Detta är särskilt utmanande för elever med läs- och skrivsvårigheter (Rossi & Pace 1998; VanSledright 2002) eller andra inlärningssvårigheter (Ferretti et al. 2001). En andra kritik är den motsatta, det vill säga att alltför tillrättalagda övningar reducerar sammanhangens betydelse och att lärandet därför riskerar att bli irrelevant för eleverna (Barton 2009; Freedman 2015). En tredje svårighet är risken att det är själva aktiviteterna, snarare än det avsedda lärandet som fokuseras (Counsell 2000; Darling-Hammond 2008), och då riskerar övningar att inte bli integrerade med lärandemålen. För det fjärde kan frågedriven undervisning som systematiskt arbetssätt vara tidskrävande att planera och svårt att genomföra för lärare. Bristande ämneskunskaper, ovana att arbeta utifrån den här typen av undervisningsmodeller eller en begränsad förståelse av vad det innebär att arbeta i specifika ämnesstraditioner är observerade hinder (Brush & Sayes 2014; Cooper 2012; Voet & De Wever 2017). Även om frågedriven och undersökande undervisning har stor potential så visar den sammantagna kritiken att det inte är en oproblematiserad undervisningspraktik med ett givet framgångsrikt resultat. Vår hypotes är att FDU kan vara ett sätt att hantera, och förhålla sig till, de problem kritiken pekar på.

Teoretisk bakgrund

Den här artikeln argumenterar för att FDU kan förstås som en ämnesdidaktisk undervisningsmodell, som kan bidra till att organisera kvalificerad ämnesundervisning i SO-ämnena. Det här avsnittet redogör för några kunskapsteoretiska begrepp och

utgångspunkter som är viktiga för att förstå FDU som ämnesdidaktisk undervisningsmodell och normativ kunskapspraktik. Didaktiska modeller bör fungera som en resurs för lärare att både reflektera och kommunicera runt frågor och insikter från lärares erfarenheter av planering, genomförande och utvärdering. En viktig beståndsdel för att möjliggöra detta är den didaktiska modellens begreppsapparat (Lunde & Sjöström 2020). Vi har valt att använda begreppet *ämnesdidaktisk* istället för *didaktisk* för att särskilt lyfta fram det specifika ämnets betydelse för de didaktiska frågorna. Med vår användning av undervisningsmodell vill vi betona att didaktiska modeller används på olika nivåer - från uppgiftsnivå i skolan till policynivå. Syftet med att lyfta fram FDU som en ämnesdidaktisk undervisningsmodell är att den inte enbart kan fungera som ett konkret stöd för att planera och genomföra lektioner, utan också som en resurs för lärare att reflektera över, kommunicera runt, och pröva ämnesdidaktiska överväganden.

Utbildningssociologen Jim Hordern (2022) utgår från frågan om vad som krävs när vetenskapliga ämneskunskaper ska föras in i ett skolämne, det vill säga rekontextualiseras, utan att tappa sin kraft som specialiserade kunskaper, verktyg och praktiker. Rekontextualisering syftar på processen att överföra och omforma ett diskursivt kunskapsfält, till en annan diskursiv kontext (Hordern 2021). I en skolkontext kan det handla om överföring av kunskaper från akademiska och vetenskapliga discipliner till skolämnena, men också om omvandlingen av styrdokument till undervisning. Rekontextualiseringen omfattar inte bara kunskapsinnehållet, utan också medvetenhet, praktiker och identiteter (jfr. Bernstein 2000, s. 28, s. 65–79). Ett sätt att se på rekontextualiseringsfrågan är att dessa processer sker inom ett fält mellan kunskapsproduktion och (pedagogisk) reproduktion (Bernstein 2000). Maton (2014) föreslår en mer dynamisk process, där kunskaper blir läroplaner och styrdokument utifrån kunskapsproducerande domäner, och att ämneskunskaper formuleras i sammanhang för undervisning och lärande. Maton pekar dock på att även det omvända sker, nämligen att ämneskunskaper bidrar till att förändra styrdokument utifrån undervisningspraktiken. Med detta sätt att se på rekontextualisering får lärare en kontinuerligt viktig funktion i att skapa och utveckla skolans ämneskunskaper. Det är en balansakt för lärare att rekontextualisera kunskaper eftersom de måste göra avvägningar mellan ämnens specialiserade och kvalificerade kunskaper, och de bredare kunskaper som samhället efterfrågar. Rekontextualiseringen av kunskaper förutsätter autonoma, professionella och engagerade lärare, som också är socialt, politiskt och pedagogiskt medvetna, för att ämnesundervisningen ska gagna elever och samhället i stort (Hordern 2021).

Även om lärare och elever arbetar tillsammans i klassrummet deltar de i delvis olika undervisningspraktiker (Carlgren 2015). Medan elevernas primära objekt för undervisningen är ett specifikt ämnesinnehåll är det relationen mellan eleverna och kunskapsinnehållet som är i fokus för läraren. Det går därmed att se undervisningen som samtidigt pågående praktiker. Eleverna ägnar sig åt en lärandepraktik, där de försöker tillägna sig ämnet, vilken finns invävd i den kunskapskultur som manifesteras i klassrummet. Läraren bedriver å sin sida en ämnesdidaktisk praktik där hen väljer stoff, arbetssätt, skapar övningar utifrån olika bevekelsegrunder och iscensätter sedan

ämnet i undervisningen. Tillsammans kan elever och lärare dessutom sägas genomföra en kunskapspraktik. Vi menar dock att kvalificerad ämnesundervisning förutsätter en särskild kunskapspraktik som vi benämner som *normativ kunskapspraktik*.

Med utgångspunkt i Rouses (2007) idé om normativa praktiker har Hordern (2022) avgränsat några idealtypiska karaktärsdrag som kan sägas underbygga kunniga (*knowledgeable*) och specialiserade kunskapspraktiker. Ämnesspecifika kunskapspraktiker kan i den meningen betraktas som normativa (Hordern 2022, s. 2). Normativiteten i en kunskapspraktik definieras av dess "lämplighet" i relation till de handlingar och sätt att göra anspråk på kunskap som har etablerats i ämnesdisciplinen (jfr. Rouse 2007, s. 46). Hordern formulerar framförallt idén om normativa kunskapspraktiker i relation till kunskapsinnehållets rekontextualisering på läroplansnivå, men vi menar att idén om normativa kunskapspraktiker också har relevans på klassrumsnivå. Genom att betrakta FDU som en didaktik modell (Lunde & Sjöström 2020) får läraren en begreppsapparat för att omforma kunskaper i undervisningen.

Hordern (2022) menar att en normativ kunskapspraktik har fem kvalitativa kännetecken.¹ Vår tolkning av Hordern är att den för det första är *frågedriven*, det vill säga kretsar runt centrala ämnesproblem eller något som "står på spel". Den är för det andra *framåtsyftande*, och betonar sanningssökande och kontinuerligt utmanande undervisning. Den betonar för det tredje det vi kallar *samstämmighet*, vilket innebär ett ömsesidigt ansvar och konstituerande av praktiken så att denna hänger samman med slutsatser och anspråk på kunskap inom ämnesdisciplinen. För det fjärde är normativa kunskapspraktiker *bedömande*, vilket innebär att upprätthålla kriterier för hur praktiker och kunskapsanspråk kan utvärderas. Det femte kännetecknet är att kunskapspraktiken är *kontinuerlig*, det vill säga att de som är inblandade i praktiken engagerar sig för dess fortsättning, exempelvis genom undervisningsutveckling och professionsutvecklande arbete.

Metod och disposition

Artikelns argumentation utgår från forskarnas samlade förståelse av intervjuer och observationer från att ha genomfört ett professionsutvecklande arbete runt frågedriven

¹ Hordern beskriver kännetecknen som: "(i) an 'issue' or 'something at stake', which could be the defining problems of a discipline and the pursuit of greater understanding of the world; (ii) prospectivity, which might entail emphasizing truthfulness and continual challenge in the teaching of a subject as much as a belief in truth itself; (iii) mutual accountability of constitutive performances of the practice, so that inferences and claims to knowledge within a subject are made cognizant of the implications of those inferences and claims for wider understanding and the subject as a whole; (iv) criteria or standards of excellence by which the actions seeking to be performance of the practice can be judged, so that claims to knowledge can be evaluated and subject expertise identified; and (v) the commitment of those involved in the practice to its continuation (and iteration), as could be demonstrated in teacher involvement in professional associations, curriculum theorization and debate or in ongoing academic and professional development." (Hordern 2022, s. 6f)

undervisning i SO-ämnena med 12 högstadielärare och 19 gymnasielärare under åren 2020 och 2021. Ett trettio-tal lärare deltog i en professionsutvecklande kurs där de fick prova på FDU som "elever", för att sedan genomföra dem med de egna eleverna. Lärarna fick därefter designa och prova ut egna FDU:er i ett av de tre ämnena religionskunskap, historia och samhällskunskap. Den professionsutvecklande kursen pågick under ett läsår där lärarna träffades under åtta eftermiddagar varav en heldag. Varje lärare kom därmed att genomföra två FDU:er, en designad av forskarna och en egendesignad, med sina elever under kursens gång. Forskningen är grundad i observationer av genomförd undervisning och lärares arbete med att designa FDU:er, lärares skriftliga reflektioner efter genomförda FDU:er, samt kontinuerliga samtal och intervjuer med lärare under kursens gång. Ett särskilt inslag i designarbetet under kursen var så kallade *walk-throughs* när lärarna provade ut övningar på ämneskollegor som agerade "elever".

En styrka med ansatsen låg i att forskare och lärare tillsammans engagerades i att utforska möjligheterna med FDU-ramverket och att lärarna var aktiva i processen under relativt lång tid. Det innebar att de hade möjlighet att öva sig i att använda FDU, samt att designa och prova ut egna undervisningsupplägg. Detta gör att det sammantaget är möjligt att säga något om FDU som ämnesdidaktisk modell. En utmaning var att avgränsa och definiera rollerna för forskare och lärare. Forskarna hade rollerna som kurslärare, handledare och forskare, medan lärarna var kursdeltagare, undervisande lärare och, i någon utsträckning, även medforskare genom inblandningen i design- och utprovningsarbetet. En viktig skillnad låg i att lärarna var engagerade i ett undervisningsutvecklande projekt, medan vi forskare även fokuserade på forskningsdelarna av projektet vilka var riktade mot andra frågor. Ofta sammanföll intressena och berikade varandra, men ibland hade lärare och forskare olika syften. Forskningsgruppen hanterade avgränsningsproblemen genom att kontinuerligt samtala om rollerna i forskningsprojektets olika faser. Forskningen har etikprövats vid Karlstads universitet och svarar mot Vetenskapsrådets rekommendationer för god forskningssed.

Artikelns resultatdel består av två delar. Den första delen är deskriptiv och redogör för FDU-strukturen utifrån Grant et al. (2017) och Swan et al. (2018), samt forskarnas förståelse från det professionsutvecklande arbetet med tre FDU:er (i religionskunskap, historia och samhällskunskap). Samtliga FDU:er designades av forskargruppen (författarna), men har genomförts och provats ut av de deltagande lärarna på högstadiet och i gymnasieskolan. Den andra delen utgörs av en kvalitativ analys av de deltagande lärarnas erfarenheter med att designa egna FDU:er, samt från genomförandet av dessa. Relevanta episoder av utvecklingsarbetet identifierades, med särskilt fokus på tidigare nämnda *walk-throughs* och intervjuer med deltagande lärare. Episoderna analyserades kvalitativt utifrån den teoretiska tematiseringen (jfr. Braun & Clarke 2006) av Horderns (2022) kännetecken för en normativ kunskapspraktik. Dessa fem kännetecken utgörs av det frågedrivna, det framåtsyftande, det samstämmiga, det bedömande och det kontinuerliga. Analysarbetet skedde i en iterativ process där centrala erfarenheter och observationer i respektive tematisering identifierades och formulerades. Artikelns andra del utgörs därmed av vår uttolkning av Horderns kategorier av en normativ

kunskapspraktik och hur upprätthållandet av dessa kvaliteter är av vikt för en kvalificerad ämnesundervisning. Dessa kännetecken illustreras med lärarcitat.

Ramverk för frågedriven och undersökande undervisning

FDU är en specifik modell för planering och genomförande av undervisning där lärares ämnesdidaktiska praktik kan aktualiseras, som en specifik undersökning i vilken elevens lärandepraktik fokuseras. FDU kan på så sätt både förstås som en frågedriven undervisning, men också som en frågedriven undersökning. En FDU är en begränsad undervisningssekvens vars omfattning, enligt vår erfarenhet, kan omfatta 4-5 lektioner. Ibland har omfattningen beskrivits som större än en lektion, men mindre än ett undervisningsmoment (Grant et al. 2018). Här kommer FDU-strukturen att beskrivas genom sina tre faser:

- A. Den angelägna frågan och iscensättningen då undervisningen inleds,
- B. Stödfrågorna och övningsuppgifterna där huvuddelen av arbetet och undervisningen sker, och
- C. Den summativa slutuppgiften när eleverna visar sina kunskaper.

Den angelägna frågan och iscensättningen

Frågedriven undervisning tar sin utgångspunkt i en *angelägen fråga*. Den angelägna frågan är tänkt att inspirera och väcka nyfikenhet för att undersöka frågan. Därmed fungerar den angelägna frågan som ett syfte med funktion att driva såväl undervisning som undersökning framåt. Detta betyder att FDU har en "fråga" eller "ett problem" som utgångspunkt, men angelägenheten bestäms inte enbart av detta. Swan et al. (2018) menar att en angelägen fråga måste uppfylla två villkor för att den ska vara angelägen och därmed fungera undervisningsdrivande. Dels ska den vara grundad i det vetenskapliga ämnet, dels vara relevant för elever. Det första villkoret, att den angelägna frågan ska vara grundad i det vetenskapliga ämnet, handlar om att frågan bör vara möjlig att undersöka med hjälp av vetenskapliga metoder, men också att kunskapen är provisorisk och omstridd, eftersom den är öppen för förändring. Det andra villkoret, att den angelägna frågan ska vara relevant för eleven innebär att elevernas verklighet måste beaktas i formulerandet av den angelägna frågan. Det första villkoret går alltid att uppfylla, men för läraren medför det en ämnesdidaktisk analys av undervisningsområdet.

Oavsett vilket undervisningsområde som är mål för undervisningen blir följderna av detta villkor ett arbete för läraren att hitta en *innehållsvinkel*, som gör undervisningsområdet undersökningsbart. I sak handlar detta om att hitta och fokusera ett kunskapsinnehåll. Olika teoretiska perspektiv från historie-, religions- och samhällsvetenskaperna kan användas för att både synliggöra och avgränsa undervisningsområdet för att hitta en innehållsvinkel. Att formulera en *innehållsvinkel* handlar därför om att läsa in sig på ämnesområdet och bli expert på innehållet - kanske i samarbete med andra experter. Detta bygger på lärares professionella ämnesexpertis och ämnesdidaktiska övertaganden. I den FDU som utarbetades i religionskunskap

(Tabell 1) var anspråken på vetenskaplighet dels att ge en förståelse för religion som något som konstrueras i ett samspel mellan individer, inriktningar, religiösa urkunder/lära och samhällskontext och därmed rymmer en inre variation, och dels hur religion kan studeras ur olika perspektiv. Ämnet och lärarens didaktiska analys är därför central i arbetet med att hitta en innehållsvinkel. Men frågan tar inte enbart sin utgångspunkt i innehållsvinkeln utan ska, enligt det andra villkoret också vara angelägen för eleverna. Därför måste den angelägna frågan formuleras, och även ta sin utgångspunkt i, elevens relation till ämnet. I den frågedrivna undersökningen i religionskunskap engagerades eleverna i den angelägna frågan: *Finns det bara en Jesus?* (Tabell 1). Ur ett religionsvetenskapligt perspektiv var frågan angelägen som ovan nämnts, men hur blir frågan relevant för eleverna? Att frågan ska vara relevant för eleverna innebär att den ska knyta an till deras livsvärld och erfarenheter. Detta betyder inte att relatera till det som händer i elevernas omedelbara närhet, utan snarare att knyta an till den värld som eleverna lever i och som påverkar dem oavsett om de vet det eller inte. För att göra den angelägna frågan angelägen för eleverna behöver den därför iscensättas (jfr. *staging*, Swan et al. 2018).

Iscensättningen (Tabell 1, 2 & 3) av den angelägna frågan är den första aktivitet eleverna möter i undersökningsarbetet och syftet är dubbelt. Dels handlar iscensättningen om att etablera den angelägna frågan som angelägen för eleven, det vill säga att skapa intresse för frågan och synliggöra det problem som eleverna ska undersöka. Iscensättningen fungerar dels för att synliggöra den förförståelse och de förkunskaper eleverna har och fungerar därför också formativt för det vidare undersökningsarbetet. I iscensättningen av den angelägna frågan *Finns det bara en Jesus?* fick eleverna börja med en kortskrivning utifrån egna föreställningar: När du tänker på Jesus, vad är det för bilder som dyker upp? Hur ser/såg han ut? Syftet var att synliggöra elevernas egna föreställningar. Eleverna fick sedan två bilder var som föreställde Jesus. Syftet var att se variation genom att jämföra bilderna, och samtidigt fundera på hur vi kan veta att bilderna föreställer Jesus, och hur egna uppfattningar har format bilden av Jesus. Det var först efter denna inledande aktivitet som den angelägna frågan presenterades för eleverna. Att synliggöra mångfalden bland elevernas uppfattningar var en tacksam iscensättning av den angelägna frågan, som syftade till att lyfta variation inom religiositet.

TABELL 1

Syftet med FDU:n i religionskunskap var att genom frågan om det bara finns en Jesus att dels behandla religion och en religiös tradition som något som konstrueras i ett samspel mellan individer, inriktningar, religiösa urkunder/lära och samhällskontext och därmed rymma en inre variation, dels behandlar hur religion kan studeras ur olika perspektiv. I undervisningen fick eleverna öva att läsa och tolka olika källor, och i den tredje stödfrågan ta hjälp av en religionsdidaktisk modell (baserad på Jacksons (2002) tolkande ansats med tillägg av Britton (2019)).

Angelägen fråga: Finns det bara en Jesus?		
Iscensättning: Bildövning med reflektion och diskussion		
Stödfråga 1 Vem är evangeliernas Jesus?	Stödfråga 2 Vem var den historiske Jesus?	Stödfråga 3 Vad kan Jesus betyda för den som är kristen?
Övningsuppgift 1 I denna uppgift kommer du att närläsa och tolka utdrag från urkunder (evangelier). Arbeta med frågor till evangelietexterna för att kunna besvara stödfrågan.	Övningsuppgift 2 Bekanta dig med ett historievetenskapligt perspektiv genom att lyssna på forskare. Arbeta med anteckningsunderlag för att kunna besvara stödfrågan.	Övningsuppgift 3 Du kommer att genomföra intervjuer och sedan tolka olika förståelser av vem Jesus är för den som är kristen. Du kommer att använda dig av en tolkningsmodell som hjälper till att förstå inre variation.
Källor Matteusevangeliet Markusevangeliet Lukasevangeliet Johannesevangeliet	Källor Radioprogram: Vem var den historiske Jesus? Text: Spåren av den historiska Jesus	Källor Intervjuer med ukrainsk ortodox präst, medlemmar i Missionskyrkan och Svenska kyrkan
Summativ slutuppgift: Finns det bara en Jesus? A) Red ut frågan i ett filosofiskt samtal med hjälp av startmeningar. B) Besvara frågan skriftligt och belägg ditt svar från olika perspektiv och med hjälp av olika källor: "Ja men...", "Nej men..." C) Anonym omröstning i klassen?		

De tre FDU:er som används här har alla en angelägen fråga som är formulerad som en ja- eller nej-fråga (Tabell 1, 2 & 3). Detta är möjligen inte vetenskaplig praxis, men det är viktigt att komma ihåg att den angelägna frågans funktion är att rama in och driva undersökningen. Det är innehållsvinkeln som säkerställer det ämnessignifikanta utifrån de vetenskapliga ämnesdisciplinerna. Betydelsen av hur den angelägna frågan formuleras ska på grund av detta inte förminska. Den ämnesdidaktiska analysen är snarare en central del både i arbetet och formulerandet av en innehållsvinkel och den angelägna frågan. När den angelägna frågan har iscensatts är det dags att ge sig i kast med själva undersökningen. Undersökningen struktureras genom ett antal så kallade

stödfrågor och det är genom och med hjälp av dessa som ett informerat svar på den angelägna frågan möjliggörs.

Stödfrågorna och övningsuppgifterna

Undervisningsinnehållet i en FDU organiseras genom ett antal stödfrågor (Tabell 1, 2 & 3). Stödfrågorna fungerar som ett slags underrubriker till den angelägna frågan och strukturerar undersökningsarbetet. Stödfrågorna måste hänga ihop med den angelägna frågan och ska bidra till att formera underbyggda svar som eleverna förväntas lära sig att formulera i relation till den angelägna frågan. Stödfrågorna måste inte vara lika inspirerande som den angelägna frågan, utan kan vara deskriptiva, jämförande, analytiska eller argumenterande. Stödfrågorna och de tillhörande övningarna är formativa ur lärarens perspektiv i relation till undervisningen och eleverna, och för eleverna i relation till den angelägna frågan.

Stödfrågorna ska svara mot det innehåll eleverna ska lära sig och de förmågor de ska öva för att kunna svara på den angelägna frågan. Ett riktmärke kan vara 3-4 stödfrågor, men de kan vara färre eller fler beroende på FDU:ns karaktär. De FDU:er som presenteras här har alla tre stödfrågor. Stödfrågorna i samhällskunskaps-FDU:n (*Är det viktigt att (kunna) lita på polisen?*) (Tabell 2) går från att inledningsvis vara deskriptiv (att kunna beskriva polisens roll), till att göra en bedömning med hjälp av bland annat statistik (litar vi på polisen), till att slutligen göra ett analytiskt arbete med hjälp av erfarenheterna från stödfråga ett och två, samt en enkel tillitsmodell. Detta är en progression från deskriptiva förmågor till analytiska förmågor, och en tilltagande grad av komplexitet i relation till ämnesinnehållet. I samhällskunskaps-FDU:n (Tabell 2) inleddes övningarna med en läsuppgift som tillförde nya kunskaper, och i de påföljande stegen bearbetade eleverna informationen på olika sätt. Gemensamt för alla FDU:er är att stödfrågan besvaras som en avslutning på övningarna. Detta är ett viktigt avslutande steg i varje stödfråga. Erfarenheter från genomförande av FDU:er pekar på vikten av att läraren ger tid för detta steg i undervisningen och även stöttar processen att svara på stödfrågan.

Stödfrågornas och övningarnas ordning ska vara logisk, exempelvis genom att bygga en progression för undersökningsarbetet (mellan stödfrågorna) som kan handla om att eleverna först lär sig identifiera och beskriva ett fenomen, för att därefter lära sig hantera associerade och teoretiska begrepp, för att slutligen analysera ett fenomen med hjälp av begreppen. Stödfrågorna ska därmed kunna läsas och förstås horisontellt och dels bidra till att sekvensera undervisningsinnehållet, och dels innebära en kvalitativ förändring genom undervisningssekvensen. Ämnesdidaktiska perspektiv, begrepp och verktyg bidrar till att konstruera progressionen mellan stödfrågor och övningar, men kan också byggas in i stödfrågor och övningar för att bidra till att föra samman ämnesinnehåll och förmågor som ska övas. I historie-FDU:n (Tabell 3) användes historiska begrepp som *signifikans*, *perspektivtagande* och *historiebruk* för att kvalificera elevernas förmågor i arbetet med övningarna och för att konstruera en ämnesmässig progression. I samhällskunskaps-FDU:n övade sig eleverna i att använda en *teoretisk modell* för att analysera och förklara ett samhällsfenomen i en liknande progression. Stödfrågorna kan

därmed, både utifrån sin funktion som underrubriker till den angelägna frågan och sin inbördes sekvensering, ses som inbyggda stödstrukturer i en FDU.

TABELL 2:

Syftet med FDU:n i samhällskunskap var att undersöka polisen som statlig myndighet med långtgående befogenheter i relation till frågor om tillitens funktion i demokratin. Genom undervisningen fick eleverna öva att reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar, samt att analysera och kritiskt granska samhällsfrågor ur olika perspektiv. De skulle också öva sig i att arbeta med samhällsvetenskapliga modeller - i det här fallet en enkel förtroendemodell (jfr. Holmberg & Weibull 2013).

Angelägen fråga: Är det viktigt att (kunna) lita på polisen?		
Iscensättning: Nyhetsklipp med bilder samt diskussion.		
Stödfråga 1 Vad är polisens roll i samhället?	Stödfråga 2 Litar vi på polisen i Sverige?	Stödfråga 3 Vad spelar tillit till myndigheter för roll i demokratin?
Övningsuppgift 1 a) Läsa text och besvara frågor. b) Titta på filmklipp. c) Besvara stödfrågan.	Övningsuppgift 2 a) Rangordna och tolka statistik. b) Läsa text och besvara frågor. c) Lyssna på olika röster och presentera karaktärer. d) Besvara stödfrågan.	Övningsuppgift 3 a) Läsa vetenskaplig text och svara på frågor. b) Arbete med analysmodell i grupp. c) Besvara stödfrågan.
Källor Text Filmklipp	Källor Statistik Text Karaktärskort	Källor Text Teoretisk förtroendemodell
Summativ slutuppgift: Uppgiften är att skriva en kort utredande text där du diskuterar den angelägna frågan. Du använder dig av följande frågor för att strukturera din text: Vad är polisens roll i samhället? <i>Förklara</i> Vad påverkar eller förändrar medborgarnas tillit till polisen? <i>Exemplifiera</i> Vilken roll spelar tilliten till polisen i samhället och för demokratin i stort? <i>Resonera</i>		

Stödfrågorna fungerar som ingång till övningsuppgifter där eleverna får möjlighet att öva sina förmågor i undersökande arbete och bygga kunskaper genom källmaterial och undervisningsresurser för att besvara eller belysa stödfrågorna. Arbetet med övningsuppgifterna är en förberedelse för att kunna besvara den angelägna frågeställningen. Man kan därmed säga att övningsuppgifterna är formativa på olika sätt. Övningsuppgifterna gör det möjligt för läraren att få kunskap om elevernas lärande och vad som är svårt för dem, och för eleverna är övningsuppgifterna formativa i

relation till den angelägna frågan, genom att de får olika pusselbitar genom övningarna som hjälper dem att besvara frågan. En erfarenhet från genomförandet av FDU:er är att det finns en risk att stödfrågorna och övningsuppgifterna blir FDU:er i sig - det vill säga alltför omfattande och komplexa. Målbilden är att övningsuppgifterna på ett grundläggande sätt övar nödvändiga förmågor och kunskaper i relation till stödfrågan. Stödfrågorna skiljer sig därför i sin mer avgränsade karaktär från den angelägna frågan, som på ett tydligare sätt utmanar och öppnar för olika ingångar till ämnesproblemen.

För att övningsuppgifterna ska kunna genomföras, och för att eleverna ska ha ett undervisningsmaterial att jobba med, behövs olika källmaterial och andra undervisningsresurser. Källorna fyller åtminstone tre funktioner i en FDU: att väcka intresse, att bygga kunskap och stödja undersökningsarbetet, samt att fungera som belägg för de svar eleverna formulerar. Källmaterialen är kopplade till stödfrågorna genom övningarna. Därmed ska källorna göra det möjligt för eleverna att formulera de påståenden som krävs för att argumentera för ett svar på den angelägna frågan. Liksom i stödfrågorna och övningarna, kan det finnas en progression i källmaterialen. Tre aspekter att beakta för att skapa denna progression är typen av källor, källornas komplexitet, och källornas perspektiv. Genom att variera källorna får eleverna öva sig i att använda olika typer av källor i relation till undersökningsproblemet; exempelvis förklarande texter, definitioner, argumenterande texter, statistik eller bilder. Det är viktigt att fundera över källornas komplexitet och behovet av att använda olika medietyper för att skapa variation. Urvalet av källor måste anpassas till aktuella elevgrupper och bör representera olika och relevanta perspektiv på en viss fråga och göra det möjligt för eleverna att beakta olika perspektiv på ett ämnesproblem.

Källmaterialen kan vara både primära (ursprungskällor) och sekundära (källor om ett visst ämne, som lärobokstexter). Det viktiga är att källorna stödjer formulerandet av förväntade svar på stödfrågan. Ofta är det lämpligt att kombinera primär- och sekundärkällor för att eleverna ska ha möjlighet att undersöka frågorna och formulera belägg som svar på stödfrågorna. Gemensamt för de tre FDU:er som presenteras här är att de omfattar en blandning av primärkällor, som historiska texter, statistik, intervjuer eller bibliska texter, och sekundärkällor som artiklar, lärobokstexter, radioinslag och filmklipp (Tabell 1, 2 & 3). Erfarenheter från genomförandet av FDU:er visar vikten av att identifiera rätt källmaterial. Källorna väcker liv i undersökningsarbetet och bidrar till att driva arbetet framåt. Exempelvis kan en personlig ingång, ett vittnesmål, en ögonblicksbild, ett videoklipp eller liknande hjälpa eleverna att närma sig undersökningsproblemet på ett nytt sätt. Källor som är för omfattande, för många eller för svåra att arbeta med kan omvänt bromsa upp eller hindra elever att komma vidare i FDU:n.

Den summativa slutuppgiften

Även om en FDU avslutas med en summativ slutuppgift så är det viktigt att betona att uppgiften konstruerats i ett tidigt skede av planeringsarbetet, och att undervisningen designats bakifrån. Lärarens reflektion över vad eleverna behöver öva för att klara att svara på den angelägna frågan genom den summativa slutuppgiften är ett avgörande

steg i planeringsmodellen (Grant et al. 2018, s. 47ff). Grunden för den summativa slutuppgiften är att eleverna utreder och besvarar den angelägna frågan och underbygger svaret i källorna de använt i arbetet med stödfrågorna. Ett centralt inslag i planeringsarbetet är att läraren formulerar så kallade argumentationsstammar, som utgör möjliga svar på den angelägna frågan (Swan et al. 2018). Att formulera argumentationsstammar handlar inte enbart om att göra startmeningar utan om att fullfölja ett argument. På så sätt kan läraren få syn på om det är möjligt att ge flera svar på den angelägna frågan. Detta kan också vara ett sätt att upptäcka om innehållsvinkeln är tillräckligt avgränsad. Dessutom har stödfrågorna och övningarna konstruerats för att göra det möjligt för eleverna att besvara slutuppgiften utifrån vad argumentationsstammarna kräver, vilket innebär att läraren har tydliga förväntningar på vilka kunskaper eleverna ska kunna visa i slutuppgiften. Argumentationsstammarna är därför en central del i förståelsen av att en FDU designas bakifrån och ett viktigt verktyg i lärarens ämnesdidaktiska repertoar.

Elevernas huvudsakliga uppgift är att besvara den angelägna frågan i slutuppgiften, men de kan behöva olika stödstrukturer för att klara av att göra detta. Gemensamt för de tre FDU:er som presenteras här är att de erbjöd sådana strukturer. I samhällskunskaps-FDU:n användes specifika verb som *förklara*, *exemplifiera* och *resonera* för att eleverna skulle få hjälp att strukturera sitt svar (Tabell 2). I historie-FDU:n (Tabell 3) preciserades den angelägna frågan ytterligare i slutuppgiften (från *Ska statyerna rivas? till Ska Columbus och andra statyer med ett mörkt förflutet rivas?*) som ett sätt att göra frågan angelägen på två sätt och läraren formulerade dessutom två möjliga strukturer för att besvara frågan, beroende på vad som är lämpligt i relation till elevgruppen (det var bara ett av alternativen som presenterades för eleverna). I religionskunskaps-FDU:n (Tabell 1) övade eleverna inför slutuppgiften genom ett så kallat filosofiskt samtal, det vill säga att tillsammans undersöka en fråga, ett problem, eller ett fenomen för att utforska dess möjligheter eller mening på ett nyanserat och djupgående sätt. En omständighet som skiljer FDU från viss annan undervisning är att slutuppgiften i princip är känd för eleverna från början. Även om slutuppgiften inte diskuteras i detalj i inledningsskedet av FDU:n så skapar det tydlighet och transparens för eleverna när de förstår vad de ska kunna göra och förväntningarna är klara från början när undervisningen inleds.

TABELL 3

Syftet med FDU:n i historia var att undersöka hur historiebruk kan påverka den allmänna opinionen genom att utforska varför en staty över Columbus revs, i spåren av de oroligheter och demonstrationer som följde av polisvåld mot svarta i USA sommaren 2020. Genom undervisningen fick eleverna öva sig i att etablera historisk signifikans, anta historiska perspektiv och analysera historiebruk för att se samband mellan den samtida rörelsen runt Black Lives Matter, Europas upptäckt av Amerika, slaveriet och migration.

Angelägen fråga: Ska statyerna rivas?		
Iscensättning: Nyhetsklipp om rivning av statyer med diskussion.		
Stödfråga 1 Vad innebar Columbus möte med den amerikanska kontinenten?	Stödfråga 2 Varför ville Joseph Priore bli fotograferad vid Columbus statyn?	Stödfråga 3 Vem vill något med Columbus idag?
Övningsuppgift 1 Arbete i stationssystem och arbete med anteckningsmall i grupp. Ta ställning till frågan om den historiska betydelsen av Columbus möte med Amerika.	Övningsuppgift 2 Arbete med historiska tolkningsramar. Förklara varför Joseph Priore ville bli fotograferad med Columbusstatyn.	Övningsuppgift 3 Arbete med modell för historiebruk med hjälp av anteckningsmatris. Svara på historiebruksfrågor i relation till Columbusstatyn.
Källor Historiska kartor Modell för columbianska utbytet Historiska källor	Källor Text Historiska källor	Källor Modell för historiebruk Exempel på brukare och budskap Anteckningsmatris
Summativ slutuppgift: Ska Columbus och andra statyer med ett mörkt förflutet rivas? Alt 1. Besvara den angelägna frågan om statyerna ska rivas eller inte med utgångspunkt i de tre stödfrågorna och källorna. Alt 2. Red ut de olika ståndpunkterna gemensamt. Använd källorna och identifiera och motivera de starkaste argumenten.		

Frågedriven undervisning som normativ kunskapspraktik

Hordern (2022) väcker frågan om vad som behövs när kraftfulla ämneskunskaper, för att inte tappa kraft, ska föras in i en ny praktik. För att lyckas behövs redskap för att välja ut, anpassa och omvandla specialiserade kunnanden så att de svarar mot den nya undervisningens syften. Normativiteten i kunskapspraktiken ska därmed förstås i betydelsen "lämplighet" i relation till olika sätt att formulera kunskapsanspråk i ett ämne. Hordern (2022) identifierar fem idealtypiska karaktärsdrag som kännetecknar normativa kunskapspraktiker. Vi kommer här att uttolka innebörder i dessa

karaktärsdrag och analysera erfarenheter från att i en professionsutvecklingskontext ha designat och sedan genomfört FDU:er i klassrum.

En frågedriven kunskapspraktik

Kännetecknande för en normativ praktik är att den har en "fråga", "ett problem" eller något som "står på spel" som utgångspunkt. Det som "står på spel" är ämnets kunskapsbidrag eller ambitionen att bättre förstå världen (jfr. Hordern, 2022). I en FDU är frågan central. Det är denna utgångspunkt som kopplar undervisningen till ämnet. Utan det som "står på spel" blir undervisningsaktiviteterna i bästa fall "roliga aktiviteter" där kunskapsinnehållet riskerar att gå förlorat (jfr. Counsell 2000). Att en normativ kunskapspraktik är frågedriven blir särskilt tydligt genom den innehållsvinkel på ämnesområdet undervisningen hanterar och genom den angelägna frågan som formuleras utifrån denna.

Innehållsvinkeln är en ingång till, eller ett perspektiv på, det ämnesområde som är målet för undervisningen. Innehållsvinkeln gör ämnesområdet undersökningsbart, och kan exempelvis handla om en kontrovers, perspektivering eller en nyansering. Innehållsvinkeln kräver därför en didaktisk analys av ett ämnesinnehåll. Med utgångspunkt i ett givet innehåll i en kurs kan olika perspektiv synliggöra det, eller de, problem som kan bli föremål för en undersökning. Den angelägna frågan formuleras sedan utifrån innehållsvinkeln, men tar form i relationen mellan eleven och ämnet. På så sätt ska den angelägna frågan balansera vad som är angeläget för ämnet som för eleven. Dessa dimensioner av den angelägna frågan är ett sätt att hantera vad som kan vara avgörande problem i, eller för, ämnet i en strävan efter att ge elever större förståelse för världen. En risk med denna balansakt är att den angelägna frågan får företräde framför innehållsvinkeln, eftersom det framförallt är den som kommuniceras med eleverna. Lärare kan behöva göra avvägningar mellan form och funktion när frågor omformuleras. En fråga kan ibland behöva bli mindre provokativ, eller mindre abstrakt och komplex, för att fungera i FDU:n.

Då den angelägna frågan är tänkt att driva undervisningen framåt genom stödfrågorna och övningarna, kan balansakten riskera att antingen bli roliga aktiviteter (Counsell 2000) eller instrumentella och för eleven meningslösa aktiviteter (Barton 1997). Det som "står på spel" i en FDU kan därför sägas handla om kvalificerad ämnesförståelse och ämnets kunskapsbidrag. Vikten av att den angelägna frågan utformas på rätt sätt för en undersökning blir tydlig när en lärare reflekterar över processen att ta fram frågan:

Min ursprungliga tanke var att utgå från den angelägna frågan 'Är klimatkrisen rättvis?' Efter en snabb baklängesplanering insåg jag snart att formuleringen inte var bra eftersom det på många sätt är uppenbart att klimatkrisen i grunden inte är rättvis. Även min elevgrupp har så pass mycket förkunskaper och engagemang i frågan att de lätt skulle kunna fastna i ett - 'Nej, den är inte rättvis' - utan att vidareutveckla sina tankegångar. Jag har i stället stannat vid formuleringen 'Varför är klimatkrisen orättvis?'

Frågan *Varför är klimatkrisen orättvis?* är angelägen för alla SO-ämnen, men besvaras olika beroende på olika ämnens kunskapsbidrag. Att undersöka en angelägen fråga operationaliseras i en FDU genom stödfrågor. Därför är det viktigt att dessa formuleras för att konkret komma åt ämnesspecifika perspektiv och förmågor, som exempelvis frågor om kausalitet, förändring, perspektivtagande eller representation. Så här reflekterar en lärare över stödfrågornas funktion i relation till den angelägna frågan:

Det som blev tydligt för mig var ju stödfrågorna! Vi hade ju fixat till stödfrågorna lite som att bli som den angelägna frågan. Lite sådär 'krusidulligt' och tyckte det var mysigt att ha dem där. Och ibland har vi velat lyfta upp stödfrågan att bli en angelägen fråga och fram och tillbaka. Så det var den stora upptäckten för mig, faktiskt, aha! Att det föll ned att de... de här ska ju stötta. Det är stöd, det är scaffolding och att de ska vara väldigt enkla och konkreta.

I formulerandet av frågor finns en uppenbar risk att målet med att skapa relevanta frågor skymmer sikten för det som är betydelsefullt för ämnet. Detta kan förstås som att viktiga aspekter av ämnet "står på spel". FDU som kunskapspraktik bygger därför på en samstämmighet mellan den angelägen frågan, stödfrågorna och den summativa slutuppgiften. Samtidigt är definitiva lösningen på problemet som ligger bakom den angelägna frågan framåtsyftande eftersom undervisningen i grunden handlar om att lista ut vad som "står på spel" (Hordern 2022, s. 6; Rouse 2007, s. 50f).

En framåtsyftande kunskapspraktik

FDU är framåtsyftande i den meningen att undervisningen designas för att svara mot kunskaper och förmågor vi tänker oss kommer att vara viktiga för eleverna att ha i framtiden. Dessa kunskaper och förmågor svarar ofta mot så kallade epoktypiska nyckelproblem, som avser aktuella och samtidskritiska samhällsfrågor. Dessa tangerar elevernas livsvärld eftersom de skapar olika möjligheter och spänningar i samhällen (Klafki 1997). Epoktypiska nyckelproblem kan exempelvis innefatta klimat- eller migrationsfrågor. Elever behöver öva sig i att hantera olika typer av komplexa ämnesproblem som de kan tänkas möta. Därför svarar FDU:n mot aktuella och framåtsyftande frågeställningar och problem, som hanteras genom ämnesspecifika perspektiv, kunskaper och förmågor. I undervisningen behöver frågor och problem utmanas och undersökas på olika sätt, och detta görs med stöd i ämnens kunskapsstraditioner. Vi kan tala om det framåtsyftande som en form av *yttre* och *inre vertikalitet*. Den yttre framåtsyftande vertikaliteten ligger i det faktum att den typen av ämnesproblem som eleverna övar sig i att hantera sträcker sig bortom FDU:n, och den inre framåtsyftande vertikaliteten ligger i relationen mellan den angelägna frågan och den summativa slutuppgiften. Det vill säga att eleverna övar sig i att besvara den angelägna frågan inom FDU:ns ramar. En lärare formulerar elevernas upplevelse av de framåtsyftande sambanden på följande sätt:

När de gör det här, som vi har tänkt ut vart de ska någonstans, och när de gör det här och de kommer dit, så känns det som att de har en upplevelse av att de har gjort det helt själva, alltså dom känner sig så himla smarta. De har en

ganska komplicerad fråga och i slutändan har de tittat på saker och kommit fram till något. Ja, jag tror det lyfter dem.

FDU är därmed en framåtsyftande kunskapspraktik i dubbel bemärkelse, men den designas alltid bakifrån. Den inre vertikaliteten innebär att läraren måste ha klart för sig vad eleverna ska lära sig i relation till innehållsvinkeln och den angelägna frågan, och sedan designa en undervisning som möjliggör det avsedda lärandet. Efter att läraren har den angelägna frågan klar för sig, måste den *stresstestas* mot den summativa slutuppgiften. Det innebär att läraren funderar över hur eleverna rimligen kan komma att besvara frågan. Stresstestet innebär att konstruera möjliga *argumentationsstammar* till den angelägna frågan, det vill säga möjliga svar på frågan som eleverna, genom undervisningen, ska lära sig formulera. Argumentationsstammarna utgörs av några meningar i form av ett påstående som intar en viss position som ett svar på frågan samt ett eller flera belägg, som eleverna rimligen kan formulera efter undervisningen (exempel från religionskunskap i Bilaga 1). Stresstestet hjälper läraren att identifiera problematiska frågeställningar, exempelvis etiskt problematiska, och föranleder inte sällan att frågan måste omformuleras. Om FDU:n kommer att fungera som avsett eller inte, hänger på om den angelägna frågan, den summativa slutuppgiften och argumentationsstammarna hänger ihop på ett logiskt sätt. Lärare kan behöva göra avvägningar mellan form och funktion när frågor omformuleras. En fråga kan ibland behöva bli mindre provokativ, eller mindre abstrakt och komplex, för att fungera i FDU:n.

FDU:n har också en yttre vertikalitet eftersom den syftar till att öva, och därmed möjliggöra, informerat handlande, det vill säga att förstå, bedöma och handla, i relation till olika ämnesproblem (Swan et al. 2018). Vi kan också tala om detta som att öva elevernas ämnesspecifika handlingsberedskap i relation till ämnesproblem. Därmed kan man säga att FDU har ett medborgarbildande syfte, i att förbereda eleverna att delta som reflekterande, aktiva och handlande medborgare i samhället. Därför är de kunskaper och förmågor som eleverna visar i den summativa slutuppgiften i sig ett informerat handlande samtidigt som de är framåtsyftande och möjliggör ett framtida informerat handlande när elever stöter på likartade problem.

En samstämmig kunskapspraktik

Våra erfarenheter visar att graden av samstämmighet (en. *alignment*) i FDU:n är avgörande för hur framgångsrik den blir i termer av elevers lärande. Det är betydelsefullt att det finns en vertikal samstämmighet i undersökningsarbetet. Det kan förstås som att de olika delarna i en FDU, den angelägna frågan, stödfrågorna, övningarna samt den summativa slutuppgiften, tillsammans konstituerar kunskapspraktiken. Kunskapspraktikens samstämmighet syftar också på balansen (harmonin) mellan stödfrågornas övningar, och mellan de komponenter som ingår i övningarna till respektive stödfråga. Här handlar det framförallt om ett fokus på den *horisontella* samstämmigheten. Den horisontella samstämmigheten syftar dels på balansen *inom* övningen, det vill säga mellan stödfrågan, övningen och källmaterialen i termer av omfattning, komplexitet etc., och dels på samstämmigheten *mellan*

stödfrågorna och övningarna. Samstämmigheten rymmer också en rimlig *progression* både inom och mellan övningsuppgifterna. En lärare reflekterar över betydelsen av samstämmighet på följande sätt:

Förberedelserna var viktigare och mer tidskrävande än vad jag först trodde. Min föreställning var att källvalet var det enkla och att den summativa uppgiften skulle bli den stora utmaningen. Det visade sig vid stresstestet att det var utformandet av stödfrågorna som var det avgörande eftersom det är där som eleverna ska träna på att bygga upp sin argumentation. Den här delen av arbetet var en väckarklocka för mig som ofta formulerar frågor i min undervisning, men inte förmår att göra dem angelägna [för ämnet] eftersom de saknar välformulerade stödfrågor.

Citatet visar stödfrågornas funktion i att bidra till att skapa samstämmighet i FDU:n, och för att veta vilka övningar som behöver konstrueras. Kännetecknande för en FDU-övning är att den har en tydlig början och slut, en tidsmässig avgränsning (max en lektion), att den är riktad mot att öva ett visst ämneskunnande och att den gör det möjligt att belysa eller besvara den aktuella stödfrågan (jfr. Swan et al. 2018). Övningen innefattar ett specifikt ämnesspråk, vissa källmaterial, vissa handlingar och redskap, det görs vissa bedömningar, dras en viss typ av slutsatser, innefattar ett specifikt ämnesmässigt lärande och så vidare. Övningen kan därför betraktas som en normativ kunskapspraktik i mikroformat.

Samstämmighet inom övningen handlar om balansen mellan stödfrågan, övningen eller övningarna och källmaterialen. Erfarenheter från genomförda FDU:er visar betydelsen av övningarnas inre samstämmighet. Lärares revideringar av en FDU mellan genomföranden visar att den blir bättre, ibland betydligt, andra gången den genomförs, och detta tycks bland annat ha med samstämmigheten att göra. Lärare pekar på att stödfrågornas utformning, övningarnas komplexitet och längd, men även att anpassning av källmaterialen tydligt bidrar till att en FDU som genomförs en andra gång blir bättre. Lärdomen är att övningarna samt källmaterialen, och övningarnas sammansättning, måste provas ut för att samstämmigheten ska bli bra. Förutom den inre samstämmigheten är progressionen *mellan* övningarna betydelsefull. Det innebär att övningarna behöver följa på varandra i en logisk ordning. Övningarna kan bygga på varandra så att eleverna använder ett ämneskunnande som de övat tidigare, men övningarna kan även vara kunskapsmässigt fristående från varandra.

Läraren har ett särskilt ansvar för konstituerandet av den kvalificerade ämnespraktiken vilket förutsätter professionella bedömningar. Det är utgångspunkten för att kunna etablera en samstämmig FDU. För att kunna göra dessa bedömningar behöver läraren ha egen, och gärna tillsammans med lärarkollegor kollegial, erfarenhet av den specialiserade ämnespraktik som ska iscensättas i undervisningen. Läraren måste med andra ord själv ha det kvalificerade ämneskunnandet, och måste förstå hur kunskap kommer till i ämnet, vad som är en kvalificerad ämnesförståelse och var gränserna går för rimliga slutsatser. Det är här ämnesdidaktiken kommer in med sina perspektiv, begrepp och redskap som hjälpmedel för lärare att skapa samstämmighet inom och mellan övningarna. Ämnesdidaktiska principer, perspektiv och begrepp kan fungera som samstämmighetsprinciper i lärares designarbete.

En bedömande kunskapspraktik

Den bedömande aspekten av en normativ kunskapspraktik innefattar bedömningen av de handlingar som är kopplade till utförandet av den specifika ämnespraktiken och bedömningen utifrån kriterier för kvalificerande aspekter i ämnet, samt anspråk på hur kunskap och kunskapande ska utvärderas. Därmed syftar bedömningsaspekten både på lärares professionella ämnesbedömningar när undervisningen ska organiseras och genomföras, och på elevers förmåga att göra bedömningar i ämnet. Läraren måste kunna göra relevanta ämnesbedömningar i designen av undervisningen för att möjliggöra övandet och lärandet av ämnesspecifika kunskaper. Eleverna förväntas kunna formulera argumenterande svar i den summativa slutuppgiften. Argumentation ska här förstås i vid bemärkelse där det snarare handlar om utredande svar än om att följa en specifik argumenterande genre. Den argumentation som eleven förväntas kunna åstadkomma i den summativa slutuppgiften bygger därmed på de erfarenheter och undersökningar de tillägnat sig genom FDU:ns olika stödfrågor och övningar. Den bedömande aspekten är viktig i relation till argumentationen som har en central plats i FDU eftersom argumentationen i den summativa uppgiften bygger på de kunskaper eleverna tillägnat sig genom undervisningens olika stödfrågor.

I en FDU övas elevers förmåga att göra olika typer av bedömningar i ämnet. Varje stödfråga pockar på ett svar där eleven förväntas göra ämnesmässiga tolkningar och belägga slutsatser i texter och källor. Den ståndpunkt eleven kommer fram till i den summativa slutuppgiften är i sammanhanget mindre relevant. Snarare är det elevens ämnesspecifika resonemang bakom ståndpunkten och hur dessa är belagda som är av intresse. Detta är en anledning till att en angelägen fråga som formulerats som en förhållandevis okvalificerad ja- och nej-fråga trots allt fungerar. Ramverket ger läraren två principer för att utvärdera en FDU, vilka också är viktiga för att kommunicera ämnesbedömningar kollegialt. Principerna handlar om *argumentationsstammar* och genomförande av *stresstest*, som skapar förutsättningar för samstämmighet.

Betydelsen av att lärare stresstestar en FDU kan inte överskattas. Förutom att i ett tidigt skede få syn på om den angelägna frågan är undersökningsbar, det vill säga i vilken mån det går att besvara den på olika sätt, har stresstestet betydelse för designarbetet av FDU:n. De olika argumentationsstammar som konstrueras ger nämligen också en riktning till hur många, och vilka, stödfrågor FDU:n kräver. I det fortsatta arbetet med stödfrågorna, det vill säga att designa själva undervisningen, är samstämmighetsprincipen vägledande.

Den horisontella samstämmigheten fokuserar FDU:ns innehålls- och övningsdel där stödfrågorna med övningsuppgifter och källmaterial måste harmoniera, men också att en progression byggs mellan stödfrågorna. Detta kräver bedömningar kring både materialets och övningarnas omfång och komplexitet. Att säkerställa att materialet svarar mot stödfrågan och övningen, eller att övningen ger ett svar på stödfrågan är en central uppgift för läraren. Stödfrågorna bör bidra med pusselbitar i form av ämneskunnande som behövs för att besvara den angelägna frågan och övningarna ska i sin tur harmoniera med stödfrågorna, vilket innebär att eleverna verkligen övar att tänka och formulera sig kring de förmågor eller perspektiv som stödfrågan syftar på. Det är

genom stödfrågorna och tillhörande övningar som ämnet och kunskapstraditionerna tydligast kommer till uttryck, vilket kräver ämnesdidaktiska bedömningar relaterade till urval och frågan om vad undervisningen ska beröra. När lärare reflekterade över sin egen FDU blev det tydligt hur dessa ämnesbedömningar kan se ut:

Vi fick skala av väldigt mycket för att anpassa till högstadielärover. Och hur gör man för att skala av? Det är ju lätt att det blir för mycket, hur landar vi lagom. Som högstadielärare måste du läsa jättemycket och så måste du banta ned det och förenkla, vilket är ganska knepigt ibland. Vad är egentligen viktigt? [...] Få ned det stora materialet. Vi tittade på freden, Versaillesfreden, och vi visste inte om vi skulle stanna i tiden direkt efter eller gå längre och om vi skulle spänna bågen och titta på hela 1900-talet. Fram och tillbaka och vi hade olika områden, vi hade Irland, och östfronten och mellanöstern - vi greppade över för mycket.

I citatet resonerar läraren om anpassningar av innehåll och material som vi kan kalla för innehållsfällan (jfr. Swan et al. 2018). Innehållsfällan handlar om att göra bedömningar kring vad en FDU ska omfatta, både som helhet, men också i dess delar på övnings- och materialnivå. Principerna om argumentationsstammar och samstämmighet är till hjälp för läraren i bedömningar som behövs göras i konstruktionen av en FDU. Innehållsfällan är central vid konstruktionen då omfattning snabbt leder till alltför stor komplexitet. För läraren ges möjlighet att formativt bedöma elevers lärande i relation till stödfrågor och övningar, men också summativt genom den summativa slutuppgiften. En alltför omfattande FDU eller övning kan komma att skymma sikten för ämnesspecifika bedömningar och möjligheten till formativa inslag.

En kontinuerlig(-t föränderlig) kunskapspraktik

En slutlig kvalitetsaspekt är lärarnas engagemang för att upprätthålla och kontinuerligt revidera ämnespraktiken för att hålla den levande. Detta kan visa sig i lärares engagemang för att utveckla och sprida undervisningserfarenheter och FDU:er i professionella nätverk samt att delta i aktuella ämnesdiskussioner och kanske även i akademiska och professionsutvecklande sammanhang. Liksom flera av de tidigare aspekterna är denna dubbel eftersom den å ena sidan betonar kontinuiteten i kunskapspraktiken, samtidigt som den ständigt utmanas i takt med att kunskapsinnehållet utvecklas eller förändras. Flera lärare trycker på den kollegiala aspekten av att arbeta med FDU och hur denna skapar motivation att upprätthålla och utveckla kunskapspraktiken:

Jag tror därför att det egentligen är bäst att i ett tidigt skede när man börjar arbeta med FDU, är att samarbeta och hela tiden stämma av saker och ting med kollegor. Dels kan man hjälpas åt att samla in och leta material, då det hade underlättat enormt rent tidsmässigt. Men man blir inte lika blind för sina egna tankar när man hela tiden måste diskutera dem tillsammans med andra.

Som konstaterades ovan har lärare ett särskilt ansvar för de professionella bedömningar som ligger till grund för konstituerandet av den kvalificerade ämnesundervisningen. Det betyder att lärare har både ett eget, och ett gemensamt, ansvar för att utveckla och underhålla en ämnesprofessionalitet utifrån vilken

kvalificerade bedömningar kan göras. Lärare behöver därför (få möjlighet att) engagera sig i ämnets kunskapsutveckling och "hänga med" i ämnet. Förutom ämnesdisciplinen i sig, erbjuder ämnesdidaktiken redskap för att göra kvalificerade bedömningar. Det blir betydelsefullt att lärare, för att arbeta med FDU, har kopplingar till, och kontakt med, olika ämnesmiljöer som universitetsinstitutioner, muséer, myndigheter och liknande. Dessa ämnesnätverk blir viktiga för att kommunicera aktuella erfarenheter runt kunskapspraktiken och skapar också möjligheter för återkoppling mellan skolans ämnesundervisning och akademiska och professionella ämnessammanhang.

De erfarenheter som samlats från genomförandet av FDU:er visar tydligt att de blir bättre när de genomförs upprepade gånger, även om det innebär att FDU:n förändras för att passa nya elevgrupper och undervisningssituationer. Iterativitet, det vill säga att upprepa och anpassa undervisning och övningar, är viktig i all undervisningsutveckling och erfarenheter från att ha designat, genomfört och anpassat FDU:er trycker ytterligare på detta samband. Kontinuitetsaspekten tillsammans med iterativitetsaspekten i genomförande av FDU:er blir därför en viktig del av metodens kvalitet. Även om kontinuiteten är viktig i arbetet med FDU:er så kommer troligen de flesta FDU:er till slut att bli inaktuella, exempelvis när kunskapsfältet förflyttas eller förändras så att en viss fråga, ett visst perspektiv eller problem inte längre är aktuellt. Det ligger då i lärares professionalitet som ämnesspecialister att göra bedömningar av hur mycket en FDU kan och bör revideras för att fungera i ett nytt sammanhang, eller om den bör läggas ner för att ersättas av en mer aktuell och angelägen FDU.

En förutsättning för den normativa kunskapspraktikens fortlevnad och vitalitet är att lärare deltar i spridningen av FDU:er och av erfarenheter av att arbeta med dem. Detta kan ske i olika typer av professionsnätverk. En möjlighet är att lärare utifrån sina erfarenheter skriver artiklar i professionsutvecklande tidskrifter och deltar i olika ämnesnätverk, men framförallt att lärarkollegor bidrar med insyn i den egna undervisningen. Erfarenheterna från att ha arbetat med FDU:er med större lärargrupper är att det är värdefullt att etablera en delningskultur där lärare har tillgång till, och är aktiva på, digitala lärplattformar som möjliggör utbyten av undervisningsupplägg och undervisningsmaterial. Här kan också erfarenhetsutbyten ske, som kan ligga till grund för kvalificerade avvägningar och bedömningar i ämnet. FDU kan fungera som didaktiskt ramverk för undervisnings- och professionsutvecklande arbete på enskilda skolor och då vara ett hjälpmedel i att etablera en metod för att designa, testa och revidera undervisning och för att skapa ett gemensamt språk i ett kollegium för att utveckla undervisningen.

Sammanfattande avslutning

När ett kunskapsinnehåll överförs och omformas för att användas i ett nytt sammanhang riskerar viktiga kvaliteter av ämneskunnandet att gå förlorade. Det är en naturlig konsekvens av kravet på rekontextualisering. För att hantera denna utmaning har vi argumenterat för möjligheten att betrakta ämnesundervisning som en normativ kunskapspraktik (jfr. Hordern 2022) i syfte att komma åt ett specifikt ämneskunnande.

FDU:ns struktur, samt fem kvalitetsaspekter av en normativ kunskapspraktik, erbjuder strategier och begrepp för att hantera den beskrivna rekontextualiseringen när kvalificerad ämnesundervisning ska organiseras och upprätthållas. Vi har konstaterat att ämnesdidaktiska modeller är viktiga för lärares arbete med att designa och genomföra kvalificerad ämnesundervisning (jfr. Lunde & Sjöström 2020). Artikeln har beskrivit hur FDU, genom sin inramning av undervisningen, är en ämnesdidaktisk modell där FDU kan betraktas som ett slags spelplan för att organisera ämnesundervisning, med särskilda sätt att organisera kunskapsinnehållet, ett specifikt språk, samt "regler" för hur undervisningen ska genomföras. De ämnesdidaktiska perspektiven blir synliga exempelvis när innehållsvinkeln identifieras och den angelägna frågan formuleras, men också när ämnesspecifika redskap och begrepp byggs in i stödfrågornas övningar.

FDU är en förhållandevis styrd undervisning där läraren såväl ställer frågorna som väljer ut materialen. En kritik som kan riktas mot FDU är att elevernas egna frågor inte får tillräckligt utrymme i undervisningen. Ramverket i sig hindrar dock inte att elevers frågor synliggörs i övningarna till stödfrågorna, eller att elever och lärare tillsammans kan formulera exempelvis någon stödfråga. Dessa möjligheter kan utforskas i kommande studier. Trots denna invändning menar vi att FDU har en särskild potential som ämnesdidaktisk modell för att upprätthålla kvalificerad ämnesundervisning i de tre ämnena historia, religionskunskap och samhällskunskap. Det finns utmaningar i såväl planeringen av FDU, som i genomförandet. Ett par sådana utmaningar kretsar runt att lärare i detalj måste genomföra baklängesplanering av FDU, som ibland kan vara tidskrävande, och att planeringsarbetet förutsätter en ämnesdidaktisk analys av innehållsvinkeln och problemet som ska undersökas. I genomförandet ligger utmaningen bland annat i att hålla fast vid, och låta frågorna driva undervisningen, samt att våga lita på att eleverna genom de formativa uppgifterna och källorna kan lära sig formulera kvalificerade svar. Vi menar att FDU som ämnesdidaktisk modell kan bidra till att hantera de här utmaningarna. Modellen kan vara ett stöd i planeringsarbetet, exempelvis genom att argumentationsstammar formuleras och genom att planeringen stresstestas, men också i genomförandet genom att ramverket erbjuder en struktur för progression som kan stötta lärare och elever. Ett sätt att upprätthålla god kvalitet i en FDU är att uppmärksamma de aspekter som kännetecknar en normativ kunskapspraktik.

En normativ kunskapspraktik kännetecknas av kvaliteterna att vara frågedriven, framåtsyftande, samstämmig, bedömande och kontinuerlig (jfr. Hordern 2022). Den första kvalitetsaspekten handlar om att något "står på spel", och att det finns en fråga eller ett problem som har betydelse ur ett ämnesperspektiv. I artikeln har detta beskrivits som ämnets kunskapsbidrag och ambitionen att förstå världen (jfr. Hordern 2022). I en FDU yttrar det sig genom att en angelägen fråga står i centrum och driver undervisningen framåt genom undersökningen. Även om eleverna kan besvara den angelägna frågan genom ett grundat resonemang är det viktigt att ha i åtanke att det problem som frågan "ställer på spel" ofta inte har en definitiv lösning (Rouse 2007, s. 50). Den angelägna frågan sträcker sig alltså bortom själva FDU:n, vilket synliggör den andra kvalitetsaspekten som är framåtsyftande. I en FDU handlar det både om en inre och en yttre framåtsyftande vertikalitet. Den inre vertikaliteten handlar om

konstruktionen av FDU:n och att den angelägna frågan är tydligt relaterad till den summativa slutuppgiften. Den yttre vertikaliteten handlar om att de ämnesproblem som eleverna övar sig att hantera är viktiga och angelägna även bortom undervisningen. Den tredje kvalitetsaspekten rör samstämmighet och betydelsen av att de enskilda övningarna verkligen harmonierar med FDU:ns övergripande mål. Samstämmigheten kan konkret prövas genom att granska om den angelägna frågan, via stödfrågorna, övningarna och materialen gör det möjligt att ge kvalificerade svar på den summativa slutuppgiften. Samstämmigheten kan också prövas horisontellt genom att granska relationen mellan stödfrågorna och övningarna, och progressionen mellan dem. Ämnesdidaktiska principer, perspektiv och begrepp är centrala eftersom de kan fungera som samstämmighetsprinciper i lärares designarbete. Den fjärde kvalitetsaspekten är den bedömande som handlar om hur kunskaper och kunnanden i ett ämne ska bedömas. Denna aspekt ligger nära samstämmighetsaspekten, men fokuserar på att det finns kriterier för bedömning av lärandepraktiken. Centralt i en FDU är att elever övar sig i att argumentera för en ståndpunkt genom ämnesspecifika tolkningar utifrån belegg som de finner i källor. Bedömningen riktar sig därför i huvudsak mot kvaliteten i denna argumentation. Avslutningsvis fokuserar den femte kvalitetsaspekten på lärarnas engagemang för att upprätthålla och kontinuerligt revidera undervisningspraktiken och FDU-uppläggen.

FDU ska inte förstås som det enda sättet att organisera normativa kunskapspraktiker och kvalificerad ämnesundervisning. Ambitionen har varit att förstå FDU som en normativ kunskapspraktik för att hantera den rekontextualisering som uppstår när ämnesspecifika kunskapsinnehåll omformas för nya sammanhang. Vi menar att de fem kvalitetsaspekterna är viktiga att beakta oberoende av vilken undervisning eller modell som används. När ämnet, ämnesspecialiseringen och ämneskunskaperna riskeras att tappas bort är det viktigt att påminna sig om vad det är som "står på spel". FDU ger en inramning och struktur som kan förstärka möjligheten att etablera och upprätthålla kvalificerad ämnesundervisning. Erfarenheter från undervisningsutvecklande arbete tillsammans med lärare visar att FDU genom sin struktur och sina begrepp erbjuder ett språk som möjliggör detta. Medan FDU kan vara ett effektivt sätt att organisera ämnesundervisning i SO-ämnena, är det av vikt att upprätthålla de framskrivna kvalitetsaspekterna. FDU riskerar annars att bli "ännu en metod" där undervisningens organisation hamnar i förgrunden och det kvalificerade ämnesinnehållet i bakgrunden. Vi menar att FDU är en ämnesdidaktisk modell som kan användas både av lärare och forskare för att organisera och kommunicera undervisningsutvecklande arbete, men också som grund för att beforska ett sådant arbete.

Referensförteckning

Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. I M. S. Donovan & J. D. Bransford (Red.), *How Pupils Learn: History in the Classroom* (s. 79-178). Washington DC: National Academies Press.
doi:10.17226/11100

Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom. *Teachers College Record*, 108(10), s. 2080-2114. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00775.x

Barton, K. (1997). "I Just Kinda Know": Elementary Pupils' Ideas about Historical Evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), s. 407-430.

Barton, K. (2009). The denial of desire. How to make history education meaning- less. I L. Symcox & A. Wilschut (Red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history* (s. 265-282). Charlotte, NC: Information Age Pub.

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity* (rev. uppl.). Lanham, Md. Rowman & Littlefield Publishers.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol 3. No 2, s. 77-101.

Britton, T. (2019). *Att möta det levda : Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning* (Doktorsavhandling, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-173994>

Brush, T. & Sayes, J. (2014). An instructional model to support problem-based historical inquiry: The persistent issues in history network. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(1), s. 39-50. doi:10.7771/1541-5015.1409

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

Cooper, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers* (2nd edition). New York: Routledge.

Counsell, C. (2000). 'Didn't we do that in Year 7?' Planning for progress in evidential understanding. *Teaching history*, 99, s. 36-41.

Cuenca, A. (2021). Proposing Core Practices for Social Studies Teacher Education: A Qualitative Content Analysis of Inquiry-Based Lessons. *Journal of Teacher Education*, 72(3), s. 298–313. doi:10.1177/0022487120948046

Darling-Hammond, L. (2008). *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J. S., & Hoffman, B. P. (2014). Developing historical reading and writing with adolescent readers: Effects on student learning. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), s. 228–274. doi:10.1080/00933104.2014.908754

- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42:1, s. 4-34. doi:10.1080/00933104.2013.826158
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, s. 59-71.
- Fogo, B. (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey, *Theory & Research in Social Education*, 42:2, s. 151-196. doi:10.1080/00933104.2014.902781
- Freedman, E. B. (2015). What Happened Needs to Be Told: Fostering Critical Historical Reasoning in the Classroom. *Cognition and Instruction*, 33(4), s. 357-398. doi:10.1080/07370008.2015.1101465
- Hess, D. E., & Posselt, J. R. (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of curriculum and supervision*, 17, s. 283-314.
- Goldberg, T. (2013). 'It's in my veins': Identity and disciplinary practice in students' discussions of a historical issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), s. 33-64. doi:10.1080/00933104.2012.757265
- Grant, S. G., Swan, K. & Lee, J. (2017). *Inquiry-based practice in social studies education: understanding the inquiry design model*. New York: Routledge.
- Holmberg, S. & Weibull, L. (2013). Det viktiga institutionsförtroendet. I L. Weibull, H. Oscarsson & A. Bergström (Red.) *Vägskäl*. Göteborgs universitet: SOM-institutet.
- Hordern, J. (2022). Powerful knowledge and knowledgeable practice, *Journal of Curriculum Studies*, 54:2, s. 196-209. doi:10.1080/00220272.2021.1933193
- Hordern, J. (2021). Recontextualisation and the teaching of subjects. *Curriculum Journal*, 32(4), s. 592-606. doi:10.1002/curj.110
- Jackson, R. (2002). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Johansson, P. (2019). Historical enquiry in primary school: Teaching interpretation of archaeological artefacts from an intercultural perspective. *History Education Research Journal*, 16(2), 248-273. doi:10.18546/HERJ.16.2.07
- Johnson, S. A. & Cuevas, J. (2016). The Effects of Inquiry Project-Based Learning on Student Reading Motivation and Student Perceptions of Inquiry Learning Processes. *Georgia Educational Researcher*, 13(2), s. 51-85. doi:10.20429/ger.2016.130102
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark. R. E (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational psychologist*, 41(2), s. 75-86.
- Klafki, W. (1997) 'Kritisk-konstruktiv didaktik'. I Uljens, M. (Red.) *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s.215-228). Lund: Studentlitteratur

- Levstik, L. S. & Smith, D. B. (1996). 'I've never done this before': Building a community of historical enquiry in a third-grade classroom. I J. Brophy (Red.), *Advances in Research on Teaching, Vol. 6: Teaching and Learning in History* (s. 85-114). Greenwich, CN: JAI Press, Inc.
- Lunde, T., & Sjöström, J. (2020). Didaktiska modeller som kärnan i ämnesdidaktik: forskning som eftersträvar en professionsvetenskap för lärare. *ATENA Didaktik*, 3(1). doi:10.3384/aten.2020.3299
- Maggioni, L. & Parkinson, M. M. (2008). The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction. *Educ Psychol Rev* 20, s. 445–461. doi:10.1007/s10648-008-9081-8
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. London: Routledge.
- Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y., & Bergh, D. (2019). *Lärares planering och efterarbete av lektioner: Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan*. Hämtad från Karlstads universitet <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-71597>
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), s. 86-112. doi:10.1080/07370008.2011.634081
- Rossi, J., & Pace, C. M. (1998). Issues-Centered Instruction with Low Achieving High School Students: The Dilemmas of Two Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 26, s. 380-409.
- Rouse, J. (2007). Social Practices and Normativity. *Philosophy of the Social Sciences*, 37:1, s. 46–56. doi:10.1177/0048393106296542
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* (PhD dissertation, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-113655>
- Saye, J. W. (2017). Disciplined Inquiry in Social Studies Classrooms. I McGlinn Manfra, M. och Mason Bolick, C. (Red.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. Wiley Blackwell.
- Saye, J. W., & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), s. 77–96. doi:10.1007/BF02505026
- Saye, J. W., & Brush, T. A. (2004). Promoting civic competence through problem-based history learning environments. I R. S. Leming (Red.), *Civic learning in teacher education: International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers* (Vol. 3, s. 123–145). Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Saye, J. W., & Brush, T. A. (2006). Comparing teachers' strategies for supporting student inquiry in a problem-based multimedia-enhanced learning environment. *Theory & Research in Social Education*, 34(2), s. 183–212.
doi:10.1080/00933104.2006.10473304

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Bix Six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Swan, K., Lee, J. & Grant, S.G. (2018). *Inquiry design model: Building inquiries in social studies*. New York: Routledge.

Thacker, E., Lee, J., Fitchett, P. & Journell, W. (2018) Secondary Social Studies Teachers' Experiences Planning and Implementing Inquiry Using the Inquiry Design Model, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91:4-5, s. 193-200, doi:10.1080/00098655.2018.1490129

van Drie, J., van Boxtel, C., & van der Linden, J. L. (2006). Historical Reasoning in a Computer-Supported Collaborative Learning Environment. I A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver, & G. Erkens (Red.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (s. 265–296). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

VanSledright, B. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *The Primary School Journal*, 103(2), s. 131-160. doi:10.1086/499720

Voet, M., & Wever, B. D. (2017). History Teachers' Knowledge of Inquiry Methods: An Analysis of Cognitive Processes Used During a Historical Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 68(3), s. 312–329.
doi:10.1177/0022487117697637

Young, M. and Muller, J. (2010), Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45, s. 11-27.
doi:10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x

Bilaga 1

I samband med stresstestet av "Finns det bara en Jesus?" formulerades följande argumentationsstammar:

Ja, det finns bara en Jesus eftersom:

- Från ett historiskt utifrånperspektiv var den Jesus som evangelierna och som kristna människors talar om en och samma historiska person som vi vet levde och dog i Palestina ca 30 evt.
- Från ett inifrånperspektiv och med utgångspunkt i evangelierna framställs Jesus visserligen som både Gud och människa men det förklaras genom Gud som treenig (fadern, sonen och den heliga anden) och att Jesus därför är 100% Gud och 100% människa samtidigt.

- Även om det finns många olika sätt att avbilda Jesus så har alla individer evangelierna som utgångspunkt och den Jesus som beskrivs där.

Nej, det finns flera Jesus eftersom:

- Evangelierna, som är en viktig källa både för den historiske Jesus och för Jesus som Guds son, ger ingen entydig bild av Jesus. Det är allt ifrån en missförstådd, klok mänsklig gestalt till en mer gudomlig person som utför mirakel och fullbordar profetior.
- Avbilder av Jesus visar hur den kulturella kontexten och olika kristna inriktningar är med och skapar flera olika bilder av Jesus och som sedan är med och formar vem Jesus är för den som är kristen.
- I både evangelierna och genom människors röster framställs Jesus ibland som huvudsakligen människa och ibland som huvudsakligen Gud. Det finns olika Jesus från olika inifrånperspektiv.
- Jesus sett från ett (eller flera) utifrånperspektiv skiljer sig från hur Jesus kan förstås från ett (eller flera) inifrånperspektiv. Den historiske Jesus som en misslyckad revolutionär är inte densamma som evangeliernas Jesus som Guds son.
- Från ett utifrånperspektiv uppvisar varje evangelium två Jesus, dvs som gud och som människa.