

Sambandet mellan kunskap och kritiskt tänkande - en empirisk studie av elevers svar på samhällskunskapsfrågor

Kristoffer Larsson & Klas Andersson



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2023:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:2

ISSN 2000-9879

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

Sambandet mellan kunskap och kritiskt tänkande - en empirisk studie av elevers svar på samhällskunskapsfrågor

Kristoffer Larsson & Klas Andersson

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet

Abstract: What critical thinking is and what is required in order to think critically, has been the focus of a long-lasting debate. One central controversy has concerned what role knowledge of the object to be thought about plays when to thinking critically. So called “generalists” have proposed that there is no need for any deeper knowledge regarding the object to thinking critically about; the central thing being to apply generic principles for critical thinking. So called “specifists” have, on the contrary, claimed that knowledge about the object in fact is the vehicle for being able to think critically. What characterize this debate is that it almost exclusively has been held on a theoretical level, with no substantial empirical evidence underpinning neither position. In the study reported we aimed to contribute empirically to the debate. 91 9th grade students participated in the study. Using essay tasks from the Swedish national tests in social studies, the students were asked to think critically about two social issues: wage differences and voting age. At the same time, we tested the student knowledge about these two issues. We used OLS regression analysis to estimate the relationship between knowledge and critical thinking ability for the two issues. The relationship was tested 191 times (90 times for wage differences, 91 times for voting age). The result is inconclusive, with no significant relationship for wage differences and significant relationship for voting age. Thus, the result gives neither the generalists nor the specifists right in their theoretical assumptions about the role of knowledge in critical thinking. The truth might possibly lie somewhere in between. Further research is needed.

KEYWORDS: CRITICAL THINKING, KNOWLEDGE, GENERALISTS, SPECIFISTS, SOCIAL STUDIES

About the authors: Kristoffer Larsson has a PhD in subject matter didactics with a special focus on 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.

Klas Andersson works as a senior lecturer in subject matter education specializing 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.

Introduktion

Inledning

Inom forskningsfältet kritiskt tänkande har det länge pågått en debatt om i vilken mån individen behöver kunskap om ett tankeobjekt för att kunna tänka kritiskt om det. Två grupperingar har dominerat debatten, de så kallade ”generalisterna” och de så kallade ”specifisterna” (Larsson 2021). Generalisterna har hävdade att kunskap om tankeobjektet i stort sett saknar betydelse för att kunna tänka kritiskt om det (Bailin & Siegel 2003, Davies 2013, Ennis 1989, 1993, Scriven 1990, Siegel 1991). Specifisterna har hävdade det motsatta - kunskap om tankeobjektet är det centrala för att tänka kritiskt om det (McPeck 1985a, 1985b, 1990a, 1990b). I förevarande studie ges ett empiriskt grundat bidrag till denna debatt. Med hjälp av regressionsanalys undersöks om elevers kunskaper om specifika samhällsfrågor påverkar deras förmåga att tänka kritiskt om dessa frågor.

Bakgrund

En kärnförmåga som utbildningssystemen i de moderna demokratierna stävar efter att utveckla hos sina medborgare är förmågan till kritiskt tänkande (Behar-Horenstein & Niu 2011, Beyer 1995, European Commission 2016, Facione 2006, Martin 2005, NGA/CCSSO 2010, Paul & Elder 2009, Tsui, 1998). Denna förmåga anses vara tillgodo både för den enskilde individen och för samhället. För individen handlar det om att kritiskt tänkande anses kunna gynna, till exempel, den personliga utvecklingen och kontrollen över det egna livet. För samhället handlar det om att medborgare med en förmåga till kritiskt tänkande ses som ett fundament för demokratins fortlevnad, till exempel, genom att förmågan anses främja en nyanserad debatt och kan användas för att se igenom propaganda.

Att utveckla förmågan till kritiskt tänkande hos medborgarna i demokratiska länder är inget nytt uppdrag för ländernas utbildningssystem utan har länge varit centralt (Resnick 1987). Att förmågan anses ha en betydelsefull roll även i framtiden kan ses i viktiga utbildningspolicydokument som antagits av EU-länderna och USA på senare tid (European Commission 2016, NGA/CCSSO 2010). I dessa dokument beskrivs kritiskt tänkande som en avgörande framtidsförmåga och utbildningssystemen i länderna ges ett tydligt uppdrag att verka för att medborgarna utbildas i kritiskt tänkande. Det är därför inte heller förvånande att de nordiska skolorna har som ett av sina övergripande mål att utveckla förmågan till kritiskt tänkande bland medborgarna (Børhaug 2014, Ferguson & Karne 2020, Hansen 2020, Larsson 2013, Lorentzen & Røthing 2017, Stenbock-Hult 2004). Det råder alltså en stor enighet om att kritiskt tänkande är ett viktigt utbildningsmål för moderna demokratier.

Trots att det råder enighet om kritiskt tänkande som ett viktigt utbildningsmål har diskussionen om hur kritiskt tänkande ska hanteras i utbildningssammanhang fortgått i decennier (El Soufi & See 2019, Brodin 2007, Bailin & Siegel 2003, Resnick 1987). Under hela denna tid har det två grupperingarna generalister och specifister befunnit sig

i centrum av denna diskussion (Larsson 2021). Genom åren har grupperingarna diskuterat många frågor men två frågor har varit särskilt centrala (Bailin & Siegel 2003, Davies 2006, 2013, Ennis 1989, 1990 Gardner & Johnson 1996, McPeck 1985a, 1985b, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d, Moore 2004, 2011, Scriven 1990, Siegel 1991).

Den första frågan har handlat om det förekommer ämnesspecifika typer av kritiskt tänkande eller inte och diskussionen här har primärt riktat in sig på att fastlägga vilket som är fallet. Generalisterna har anfört olika argument för att det inte finns några ämnesspecifika typer av kritiskt tänkande och menat att kritiskt tänkande bäst låter sig beskrivas i generella termer som överskrider olika ämnen (Davies 2006, 2013, Ennis 1987, 1989, 1990, Higgins & Baumfield 1998, Paul 1985, 1992, Siegel 1991, Quinn 1994). Specifisterna har anfört argument för det motsatta och menat att olika ämnen har olika ämnesspecifika typer av kritiskt tänkande, matematik har till exempel ett ämnesspecifikt kritiskt tänkande som ser ut på ett sätt och historia har ett annat som ser ut på ett annat sätt (McPeck 1990a, 1990b, Moore 2004, 2011, 2013). Frågan har diskuterats nästan enbart på ett teoretiskt plan men på senare har två empiriska studier berört frågan (Moore, 2011). Moore (2013) har genom att intervjua och jämföra hur olika ämnesföreträdare talar om hur de ser på kritiskt tänkande i sitt ämne hävdade att det finns ämnesspecifika typer av kritiskt tänkande. Resultaten har dock fått mothugg av Davies (2013) som menar att de skillnader mellan olika ämnen som Moore lyfter fram är så pass obetydliga att det inte motsäger ett generalistiskt synsätt på kritiskt tänkande: ”Det finns inget i de olika ämnesspecifika kritiska tänkanden [som Moore lyfter fram] som inte fångas i det generalistiska synsättet” (Davies 2013, s. 540). Också Nygren, Haglund, Samuelsson, Af Geijerstam och Prytz (2019) har försökt fastlägga om det finns ämnesspecifika typer av kritiskt tänkande eller inte. Deras studie har sin bas i de svenska nationella proven, närmare bestämt proven i svenska, matematik, fysik och historia. Genom att göra korsvisa jämförelser mellan provresultat och betyg, diskuteras frågan om det finns ett generellt kritiskt tänkande eller om det finns ämnesspecifika typer av kritiskt tänkande. Trots vissa förbehåll menar Nygren et al. (2019) att mycket tyder på att det finns olika ämnesspecifika typer av kritiskt tänkande.

Den andra frågan som stått i centrum för diskussionen mellan generalister och specifister har handlat om vilken roll kunskap om det specifika tankeobjektet har när en individ ska tänka kritiskt om det (Larsson, 2021). Denna fråga har i huvudsak handlat om vad som *förklarar* att en individ har förmåga att tänka kritiskt om något. Generalisterna har argumenterat för att det som förklarar att en individ kan tänka kritiskt om ett tankeobjekt är individens kompetens i att tillämpa olika generella förmågor till kritiskt tänkande, såsom att ’identifiera slutsatser’, ’överbäga andra perspektiv’ och ’bedöma källors trovärdighet’ (Bailin & Siegel 2003, Davies 2013, Ennis 1989, 1993, Scriven 1990, Siegel 1991). Generalisterna har därför menat att individen inte har något egentligt behov av kunskap om det specifika tankeobjektet för att kunna tänka kritiskt om det (Scriven 1990, Siegel 1991). Specifisterna har argumenterat mot detta synsätt (McPeck 1985a, 1985b, 1990a, 1990b). De har tvärtemot menat att det som förklarar att en individ kan tänka kritiskt om ett specifikt tankeobjekt är individens direkta kunskaper om detta tankeobjekt, så kallade generella förmågor till kritiskt tänkande är obrukbara (McPeck 1985b, 1990a, 1990b). På samma sätt som för den förra tvistefrågan har

diskussionen nästan uteslutande förts på en teoretisk nivå (Moore 2011). Emellertid finns det en empiriskt orienterad studie av Larsson (2021) som under senare tid har närmat sig denna fråga. Studien har sin bas i de svenska nationella proven och använder tre elevers essäsvår från provet i religionskunskap som empirisk data. Larsson argumenterar utifrån en utgångspunkt av att generalister och specifister i hög grad är överens om hur kritiskt tänkande ser ut i manifesterad form, till exempel hur det kommer till uttryck i elevers essäsvår. Det som skiljer dem åt är hur de ser på vad som generar eller förklarar dessa manifestationer: tillämpning av generella kritiska tänkandeförmågor (generalister) eller tillämpning av kunskap om tankeobjektet (specifister). Genom en näranalys av elevsvaren där Larsson prövar både ett generalistiskt och ett specifistiskt synsätt argumenterar Larsson för att specifisternas synsätt är det mest rimliga.

Förevarande studie avser, i likhet med Larsson (2021), att empiriskt angripa den andra av dessa frågor, det vill säga frågan om kunskapens roll vid kritiskt tänkande. Detta är fortsatt en central stridsfråga mellan de två mest prominenta grupperingarna i diskussionen om kritiskt tänkande i utbildningssammanhang (Larsson 2021). Samtidigt har debatten framför allt först på en teoretisk nivå och fler empiriska studier har efterlysts av framstående teoretiker inom fältet (Ennis 1989, Larsson 2021, Moore 2004, 2011). En mer empiriskt grundad kunskap skulle inte enbart bidra till att ytterligare lära känna vilken betydelse kunskap om tankeobjektet har vid kritiskt tänkande utan även kunna tjäna som grund för att kvalificera, nyansera och möjligen också, så småningom, avgöra den teoretiska diskussionen i spörsmålet. I förlängningen skulle ett ytterligare klagörande om kunskapens roll vid kritiskt tänkande även kunna bidra till att skolsystemen skapar mer anpassade undervisningsinsatser för att uppnå detta viktiga utbildningsmål. Har generalisterna rätt torde undervisningen, i linje med vad de också föreslagit, primärt riktas mot att lära ut generella förmågor till kritiskt tänkande, företrädesvis i specialkurser designade för detta (Ennis 1989, Davies 2013). Har specifisterna rätt torde undervisningen, i linje med vad de föreslagit, först och främst riktas mot fördjupad kunskap om olika sakfrågor, företrädesvis inom de olika ämnernas ram (Ennis 1989, McPeck 1985a, 1990b). Att det hittills varit mycket svårt att finna adekvat undervisningssätt för att främja kritiskt tänkande är något som visats i återkommande systematiska forskningsöversikter (Behar-Horenstein & Niu 2011, El Soufi & See 2019, McMillan 1987, Tsui 1998). Nödvändigheten att komma vidare i denna fråga är därför påtaglig.

Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att bidra med empiriskt grundad kunskap kring frågan om vad kunskap om det specifika tankeobjektet betyder när det kommer till förmågan att tänka kritiskt om tankeobjektet. Genom att erbjuda elever i årskurs 9 möjlighet att tänka kritiskt kring ett par samhällsfrågor samtidigt som de också besvarar direkta kunskapsfrågor relaterade till dessa samhällsfrågor, avser vi belysa huruvida det finns ett samband mellan förmågan till kritiskt tänkande och kunnighet om de aktuella

samhällsfrågorna. Avsaknad av ett samband mellan förmågan till kritiskt tänkande kring samhällsfrågorna och kunskap om dem torde tala för att generalisternas antagande är mer korrekt. Ett samband mellan förmågan till kritiskt tänkande om samhällsfrågorna och kunskap om dem torde tala för att specifisternas antagande är mer korrekt. Studiens frågeställning lyder:

- Finns det ett samband mellan elevernas kunskaper om specifika samhällsfrågor och deras förmåga att tänka kritiskt om dessa samhällsfrågor?

Studien ingår i ett mer omfattande forskningsprojekt om kritiskt tänkande inom ämnet samhällskunskap, där en av utgångspunkterna är att skapa en fördjupad förståelse för svenska skolelevers kritiska tänkande.

Tillvägagångsätt och analysmetod

Vilka elever deltog i studien?

Studien genomfördes på en grundskola i en av västra Sveriges storstadsregioner. Skolan ligger, utifrån Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala SambandsAnalyser, SALSA, på riksgenomsnittet när det gäller föräldrars utbildningsnivå (riks: 2,3/3, skolan: 2,3/3) och nära rikssnittet när det gäller andel elever som i procent uppnått kunskapskraven i slutet av årskurs 9 (riks: 76, skolan: 83). Samtliga elever från skolans fem årskurs 9-klasser inbjöds till att delta i studien. Totalt deltog 91 elever. Testet (se appendix A), som studien baserades på, bestod av två essäuppgifter (för mätning av kritiskt tänkande) och 12 sakkunskapsfrågor (för mätning av kunskap om tankeobjekten i essäfrågorna) och distribuerades i pappersform. Varje elev läste och besvarade testets uppgifter och frågor enskilt med hjälp av penna. Testet genomfördes i elevernas klassrum och elevernas lärare i samhällsorienterande ämnen övervakade genomförandet. Eleverna hade 40 minuter på sig att genomföra testet. Testet genomfördes i mitten på elevernas näst sista termin i nionde klass.

Mätning av kritiskt tänkande om de specifika tankeobjekten

Utgångspunkter

Förmågan till perspektivbyte är en viktig del av kritiskt tänkande. Både bland generalister och specifister lyfts denna förmåga fram och beskrivs då med kortfattade och öppna formuleringar på ett tämligen likartat sätt oavsett gruppering (Davies 2013, Seixas 2001). Från generalisthåll har Ennis till exempel talat om kritiskt tänkande i termer av att vara ”vidsynt” och ”på allvar överväga andra perspektiv” (Ennis 1987, s. 10). Paul, en annan generalist, har än mer tydligt understrukt betydelsen av perspektivbyte och satt denna förmåga i centrum av sin definition av kritiskt tänkande. Paul menar att kärnan i kritiskt tänkande är att ”ta hänsyn till olika individers och

grupperns intressen” (Paul 1992, s. 10) och vidare att varje resonemang ska föras utifrån ”olika perspektiv och referensramar” (Paul 1992, s. 23). Från specifisthåll har McPeck, i sin tur, framhållit att när individen tänker kritiskt i termer av att inta en reflektiv position till sin egen kunskap om tankeobjektet, innebär det att denna kunskap hela tiden ska ”bedömas från olika perspektiv” (McPeck 1985a, s. 303).

Förmågan till perspektivbyte är också något som lyfts fram i den svenska grundskolans kursplan för ämnet samhällskunskap (Skolverket 2019, 2021). Mer precist handlar det om att utveckla elevernas förmåga att byta perspektiv i förhållande till olika samhällsfrågor. För att utvärdera elevernas kunskaper i samhällskunskap genomförs även varje år ett nationellt prov. I detta provas bland annat elevernas förmåga till perspektivbyte.

Mot denna bakgrund har vi i vår studie därför valt att fokusera på perspektivbyte inom ramen för kritiskt tänkande. Vi använder uppgifter från det nationella provet i samhällskunskap för att mäta elevers kritiska tänkande, i termer av deras förmåga till perspektivbyte, när de resonera om samhällsfrågor. Uppgifterna är väl lämpade som mätinstrument just för att de genomgått en noggrann designprocess och är anpassade och utprovade för att mäta den aktuella förmågan bland elever i årskurs 9 i relation till samhällsfrågor som dessa elever kan antas ha kännedom om (Skolverket 2013). Följaktligen kan sägas att de uppgifter som vi använder i studiens test är väl avvägda för att mäta det som avses att mätas i elevgruppen, något som sällan är fallet vid mätning av komponenter inom ramen för elevers kritiska tänkande (Behar-Horenstein & Niu 2011, McMillan 1987, Tsui 1998).

En viktig omständighet för studien är vidare att data i form av elevsvar från genomförda nationella prov i samhällskunskap finns arkiverade på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Varje år samlas över 600 kompletta provsvar in. Det görs utifrån ett strukturerat urval från över 200 skolor, i kombination med ett slumpsystem baserat på elevers födelsedatum. Insamlade elevsvarsdata kan således sägas generera en generell bild, ett tvärsnitt, av svenska årskurs 9-elevers prestation på varje enskild uppgift. Tillgången till elevsvarsdatabasen medförde möjligheten att analysera provuppgifterna och de insamlade elevsvaren för att fastställa vilka uppgifter som var lämpligast att använda i vår studie. Efter att ha valt uppgifter kunde vi vidare skapa en översikt över de perspektivbyten eleverna gjorde inom ramen för deras svar på de aktuella uppgifterna. Med andra ord medförde tillgången till elevsvarsdatabasen möjligt att skapa en *bedömningsnyckel* för mätning av perspektivbyten bland svenska årskurs 9 elever som kunde färdigställas innan själva studiens test genomfördes.

På grund av att det råder sekretess kring de nationella proven, var vi vid tiden för studiens genomförande hänvisade till att använda det offentligt gjorda provet från 2013. Utifrån vår analys av uppgifterna och elevsvaren från provet 2013 bestämde vi oss för att använda två uppgifter av essäskaraktär som mätinstrument för att mäta kritiskt tänkande i termer av perspektivbyte. Den ena uppgiften handlade om löneskillnader och den andra uppgiften handlade om rösträttsålder (för att se uppgifterna i sin helhet se appendix A). Båda dessa uppgifter var särskilt konstruerade för att möjliggöra för eleverna att manifesteras perspektivbyten i sina svar.

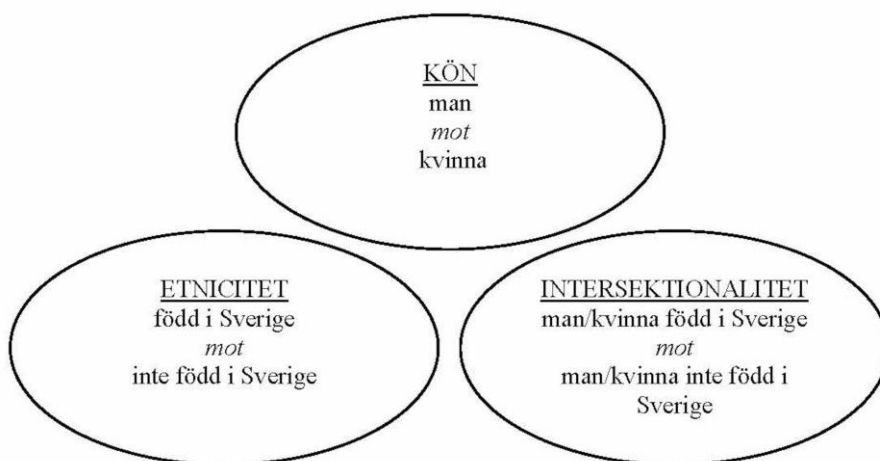
Viktigt att påpeka är att vi i designen av bedömningsnyckeln (och i studiens mätning) utgått från att både generalister och specifister beskriver förmågan till perspektivbyte på ett likartat sätt (se ovan). I linje med det menar vi att grupperingarna även torde vara tämligen överens om hur förmågan kommer till uttryckt i elevsvaren på de uppgifter vi använt. Ett resonemang som även tidigare förts av Larsson (2021).

Vi vill också påpeka att det är viktigt att vara medveten om att när det gäller den typ av material vi använt, det vill säga elevsvar av essäkaraktär, och den typ av förmåga vi avser att finna i elevsvaren, det vill säga perspektivbyte, så kan det finnas, vad som kallas, flera *legitima bedömningar* trots att samma utgångspunkter används för bedömningen (Larsson 2013, Gustafsson, Clifordson & Erickson 2014). Annorlunda uttryckt kan det finnas grund för att tolka ett svar på ett annat sätt än det vi gjort och även tolka det som att andra perspektivbyten än de som vi lyfter fram i elevsvaren är tänkbara. Den genomgång som nu följer om hur vi tagit fram bedömningsnyckeln och redogörelsen för proceduren och principerna för vår bedömning har således ambitionen att skapa en öppenhet och transparens för hur bedömningen av elevsvaren i vårt fall gått till och på vilka grunder bedömningen står. Vi vill i sammanhanget framhålla att vi inte gör anspråk på att ha tolkat varje elevsvar på det enda sätt det kan tolkas eller på att vi funnit de enda sätten att se på vilka perspektivbyten som framträder i svaren. Vi gör däremot anspråk på att vi tolkat elevsvaren på ett *rimligt* sätt och att de perspektivbyten vi funnit kan ses som *rimliga* i förhållande till uppgifterna, elevgruppen (15-åringar), samt de likartade, korta och öppna formuleringar generalister såväl som specifister använder när de beskriver perspektivbyte inom kritiskt tänkande (se ovan). Den analysprocess vi använt för att härleda de perspektivbyten vi lyfter fram, inspirerad av klassisk textanalys, bidrar ytterligare till att säkerställa legitimiteten i våra tolkningar (Boréus & Bergström 2012, Lilliestam 2013, Sandberg 1994). Därmed gör vi anspråk på att tolkningarna är legitima, även om det också kan finnas andra legitima tolkningar (Larsson 2013, Gustafsson et al. 2014).

Uppgiften om löneskillnader

I uppgiften om löneskillnader får eleverna tillgång till en tabell som visar på löneskillnader mellan kvinnor och män samt mellan individer födda i Sverige och individer födda utomlands. Utifrån tabellen ombeds eleverna sedan att resonera om varför siffrorna i tabellen ser ut som de gör. Eleverna får även exempel på begrepp som de kan använda i sina resonemang, till exempel, kön och etnicitet. Våra analyser av elevsvaren i elevsvarsdatabasen visade att det var möjligt att finna uttryck för perspektivbyten i elevsvaren som, menar vi, både generalister och specifister kan vara överens om mot bakgrund av deras likartade beskrivning av förmågan (Ennis 1987, Paul 1992, McPeck 1985a). Dessa perspektivbyten kretsade kring tre olika områden: kön (man mot kvinna), etnicitet (född i Sverige mot inte född i Sverige) och intersektionalitet (kön och etnicitet i kombination) (se figur 1). Proceduren för att analysera fram dessa tre områden – och sålunda skapa en solid grund för bedömningsnyckeln – var uppdelad i två steg. I det första steget läste vi ett urval av 50 elevsvar, av de totalt 600, för att utröna vilka olika potentiella perspektivbyten som framträdde. Fokus var inriktat mot att finna

det mest framträdande och återkommande mönstret av perspektivbyten bland 50 elevsvaren. Tillvägagångssättet i arbetet präglades således av principer från textanalysen (Boréus & Bergström 2012, Sandberg 1994) och kanske framför allt sådana som använts vid studier av elevers essäsvår (se tex Lilliestam 2013). Frågor som följde arbetet var exempelvis: Vilka perspektivbyten framträder? Hur kan dessa motiveras? Är de återkommande? I steg två, när vi gick igenom de återstående 550 svaren, prövades det mönster som vi funnit under steg ett. Arbetet i steg två handlade således om att utveckla och/eller ompröva det mönster vi funnit i vår inledande analys. Fokus låg på att öppet och explorativt diskutera elevsvaren för att, allteftersom att fler svar lästes, befästa att det framträdde mönstret av perspektivbyten mellan de tre områdena, var återkommande i elevsvaren för att på så vis etablera en solid grund för bedömningsnyckeln.



FIGUR 1.

Områden som perspektivbyten kan ske mellan för uppgiften om löneskillnader

Utifrån vad analysen av elevsvaren i databasen givit satte vi sedan två ramar för bedömningsnyckeln för uppgiften. För det första bestämdes att ett elevsvar med fler perspektivbyten mellan de tre relevanta områdena kön, etnicitet och intersektionalitet, skulle räknas som bättre än ett elevsvar med färre eller inga sådana byten. Detta gjordes också mot bakgrund av grupperingarnas beskrivningar av perspektivbyte, där en betoning på *andra* och *olika* perspektiv är tydlig (Ennis 1987, Paul 1992, McPeck 1985a). Att ta hänsyn till fler individer/grupper relevanta för uppgiften (män, kvinnor, födda i Sverige, inte födda i Sverige etcetera) jämfört med färre, torde då rimligen kunna tolkas som bättre. För det andra bestämdes också hur vi skulle räkna de aktuella perspektivbytena i elevsvaren. Här fastslogs att det första bytet skulle räknas inom någon av områdena, kön, etnicitet och intersektionalitet. Med det menar vi att byte nummer ett kan ske från man till kvinna *eller* från född i Sverige till Inte född i Sverige *eller* man/kvinnor född i Sverige till man/kvinnor inte född i Sverige. För det andra perspektivbyte krävs sedan ett byte från det område av kön, etnicitet eller intersektionalitet där det första bytet skett till ett nytt område. I detta fall räcker det

emellertid inte med att bara byta till ett nytt område i övergripande mening för att det ska räknas som perspektivbyte nummer två. För att räknas som perspektivbyte nummer två krävs också att ett perspektivbyte sker inom det nya området. Om ett svar, exempelvis, har ett första perspektivbyte där man ställs mot kvinna inom området kön, krävs för att svaret ska tillräknas ett andra perspektivbyte att det, till exempel, sker ett byte till området etnicitet och att det inom området sedan också sker ett byte mellan född i Sverige och inte född i Sverige. Samma princip som för att räkna det andra perspektivbytet tillämpas även för att räkna det tredje perspektivbytet.

För att illustrera konstruktionen av bedömningsnyckeln visas nedan exempel på elevsvar på uppgiften om löneskillnader i Sverige, hämtat från elevsvarsdatabasen. Två typsvar visas: ett som innehåller samtliga tre perspektivbyten som diskuterats ovan och ett som helt saknar perspektivbyte. Vi börjar med att titta på typsvaret som innehåller samtliga tre perspektivbyten.

”Vi i Sverige jobbar hela tiden för att få ett samhälle som är helt och hållet jämställt. Det har alltid varit en skillnad i lön mellan kvinnor och män. Det här med att män får mer lön är ett mycket gammalt [problem] som tyvärr finns kvar. Vare sig vilket kön man tillhör hänger en stor del på vilket yrke man har. Det är såklart man tjänar mer om man är chef för ett stort företag än om man jobbar som industriarbetare. Dock är det flesta stora chefer alltid män, vilket gör att de får höge lön.

Fördomar har vi alla men inom arbetsmarknaden är det värst. Man anser ofta att personer från andra länder inte har en lika bra utbildning som svenskar utan att ta reda på fakta och de får då inte ett jobb till exempel.

Speciellt kvinnliga invandrare har alltid svårast att skaffa jobb med bra lön. Det är både kvinna och invandrare som sätter hinder för dem jämfört med svenskfödda män och kvinnor.”

I det första stycket i svaret sker det första perspektivbytet. I svaret introduceras först problematiken kring kön och lön i första och andra meningen. Där ställs också man mot kvinna och sedan fortsätter stycket med att fördjupa denna problematik. I tredje meningen förs även en yrkesaspekt in. Det kan diskuteras om detta skulle innebära ytterligare ett perspektiv, men vi har bedömt att den övergripande problematik som diskuteras i stycket är löneskillnader mellan män och kvinnor. Den sista meningen i stycket kan ses som att stödja denna tolkning, då män- och kvinnoproblematiken här återkommer i relation till yrkesaspekten.

I det andra stycket sker det andra perspektivbytet i svaret. Här byter eleven från könsresonemanget i svaret till att diskutera lön och etnicitet. I andra meningen i stycket ställs personer som inte är födda i Sverige mot personer som är födda i Sverige.

I det sista stycket sker det tredje perspektivbytet i svaret. Här byter svaret till att anta ett intersektionellt perspektiv. I första meningen i stycket tas en kvinna som inte är född i Sverige som utgångspunkt för att belysa en problematisk lönesituation. I andra meningen beskrivs sedan en dubbel underordning, när kvinnan i fråga jämförs med svenskfödda män och kvinnor. Det är alltså elevsvar av denna typ, som utifrån bedömningsnyckel, bedöms ge uttryck för tre perspektivbyten. Ett svar som innehåller två av dessa perspektivbyten, klassas vidare i bedömningsnyckeln som att ge uttryck för

två perspektivbyten och ett svar som innehåller ett av dessa perspektivbyten klassas som att ge uttryck för ett perspektivbyte. Det är alltså i sammanhanget viktigt att uppmärksamma att vi konstruerat bedömningsnyckeln utifrån minimikravet att ett perspektivbyte kräver ett ”internt” perspektivbyte mellan kontrastparen inom varje område, exempelvis mellan man och kvinna inom området kön.

Låt oss nu titta på ett typsvar som helt saknar perspektivbyte för att ge en kontrast till svar med perspektivbyte/n.

”Kvinnor jobbar gärna inom vården eller inom skolan och de gillar att jobba med jobb där man kan få ta hand om människor, tex barn och gamla eller sjuka. Det är bra och viktiga jobb som behövs för att samhället ska fungera. Utan dess jobb skulle många som behöver hjälp inte få hjälp och kanske lida massa i onödan eller barnen skulle inte lära sig något och det är kvinnorna som gör dessa jobb.”

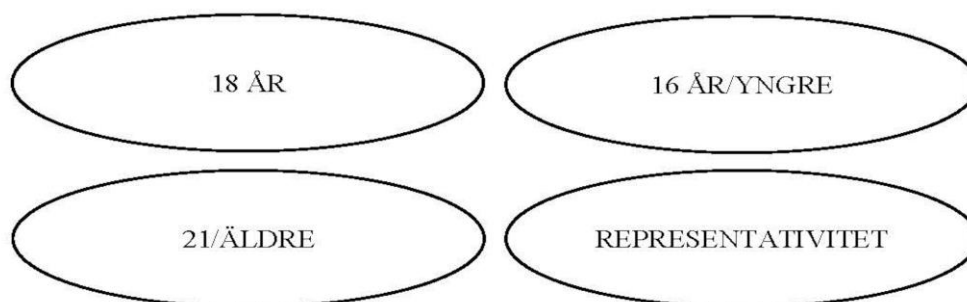
Utgångspunkten i hela detta svar är (ensidigt) kvinnan. Genom svaret beskrivs vad kvinnor jobbar med och att de arbeten som kvinnorna har är viktiga. I svaret förs, i det här fallet, aldrig mannen in som en jämförelsepunkt, såldes framträder inte könspektivet tydligt. Svar av denna typ där man ensidigt, utifrån enbart den ena sidan av kontrastparen för områdena kön, etnicitet eller intersektionalitet, bedöms utifrån bedömningsnyckeln som att sakna perspektivbyten.

Uppgiften om rösträttsålder

Den andra uppgiften som användes för att mäta elevernas förmåga till perspektivbyten handlar om rösträttsålder. Utifrån en bakgrundsinformation om att rösträttsåldern i Sverige varit 21 år och att diskussioner förts om att den ska sänkas till 16 år ombeds eleverna att resonera om varför rösträttsåldern är 18 år (se appendix A). Bedömningsnyckeln för denna uppgift togs fram utifrån samma procedurer och principer som för uppgiften om löneskillnader. Vi analyserade alltså elevsvaren i databasen i en explorativ och iterativ granskande tvåstegsprocess för att finna ett återkommande mönster av perspektivbyten (Boréus & Bergström 2012, Lilliestam 2013, Sandberg 1994), som vi menar både generalister och specifister kan var överens om utifrån deras likartade beskrivningar av förmågan (Ennis 1987, Paul 1992, McPeck 1985a). Vi utgick vidare från de två grupperingarnas betoning av att anta *andra* och *olika* perspektiv medför att fler skiftet av perspektiv är bättre än färre (Ennis 1987, Paul 1992, McPeck 1985a).

Utifrån analysen av de 600 elevsvaren i elevsvarsdatabasen fann vi ett mönster av tre återkommande perspektivbyten som skedde mellan fyra olika områden. Tre av områdena handlade om att anta olika åldersgruppers perspektiv på frågan, antingen ett 18 års-perspektiv, ett 16 år/yngre-perspektiv eller ett 21 år/äldre-perspektiv. Ett av områdena handlade om att anta ett perspektiv om representativitet (se figur 2). Till skillnad från uppgiften om löneskillnader fanns det inga interna motsatspar inom de olika områdena. Därför räknas elevsvarens perspektivbyten för denna uppgift på ett mer rakt sätt. Om ett elevsvar således enbart uppehåller sig inom ett av områdena, räknas det som att svaret saknar perspektivbyten. Om ett elevsvar skiftar mellan två av

områdena, räknas det som att svaret ger uttryck för ett perspektivbyte. Om svaret skiftar mellan tre områden, räknas det som att svaret ger uttryck för två perspektivbyten. Och slutligen, om svaret skiftar mellan samtliga områden, räknas det som att svaret ger uttryck för tre perspektivbyten.



FIGUR 2.

Områden som perspektivbyten kan ske mellan för uppgiften om rösträttsålder.

För att illustrera hur bedömningsnyckeln konstruerades även för uppgiften om rösträttsålder visas nedan två typsvar hämtade från elevsvarsdatabasen. Det första typsvaret visar ett svar som innehåller samtliga tre perspektivbyten som beskrivits ovan.

”Vid 18 års åldern har man nästan studerat klart. Grundskolan är avklarad och hela gymnasiet. Det är bra att ta en ganska ung ålder så att så många som möjligt får chansen att rösta. Man är myndig och har ett eget ansvar över sina handlingar. Man är dock relativt ung och att börja rösta blir en vana för en individ om man börjar tidigt.

16 år är alldeles för ungt. 16 åringar har inte studerat klart helt och man är inte helt mogen för att ta det extremt stora beslutet. Man behöver tid på sig.

Men 21 är alldeles för gammalt. Man hoppar då över många invånare som är mogna nog att ta sina egna beslut och som vill få sina röster hörda.

Alltså tycker jag att 18 år är en bra ålder, man är mognare har studerat klart men är ändå relativt ung.”

Detta svar inleds med att utgå från 18 år som rösträttsålder och anger skäl till att 18 år är en rimlig ålder. I mening sex skiftar svaret perspektiv till att diskutera frågan om rösträttsålder utifrån åldern 16 år och skäl anges till varför detta inte är en lämplig ålder. I mening åtta skiftar svaret åter perspektiv. Nu diskuteras rösträttsåldern utifrån åldern 21 år. Också här anges skäl till att detta inte är en lämplig ålder. I svarets sista mening skiftar svaret tillbaka till 18 år som rösträttsålder. Utöver dessa två perspektivbyten mellan olika åldrar menar vi även att svaret innehåller ett ytterligare perspektivbyte, som dock är mer implicit. Detta perspektiv handlar om representativitet i meningen att de som styrs av de politiska besluten också ska kunna vara med och påverka dem. Detta perspektiv menar vi framträder i mening två när rösträttsålder diskuteras utifrån 18 års ålder: ”Det är bra att ta en ganska ung ålder så att så många som möjligt får chansen att rösta”. Perspektivet framträder också i slutet av mening tio när det olämpliga med en

rösträttsålder på 21 år uppmärksammas: ” ... få sina röster hörda.” Sammantaget är det således svar av denna typ som utifrån bedömningsnycklen bedömts att innehålla tre perspektivbyten. Ett svar som innehåller två av dessa perspektivbyten har i sin tur bedömts som att det ger uttryck för två perspektivbyten och ett svar som ger uttryck för ett av dessa perspektivbyten har bedömts som att det innehåller ett perspektivbyte.

För att jämföra, låt oss även titta på ett typsvar som helt saknar perspektivbyte när frågan om rösträttsålder diskuteras.

”Jag tror att rösträttsåldern är 18 år just för att då har man blivit vuxen, myndig, kan ta egna beslut utan föräldrars tillstånd osv. När man fyller 18 år så är det mycket nytt och man får göra mer saker och ta mer ansvar. Och jag tror att när man är 18 år så har man också mognat väldigt mycket och man vet mer om partier och hur dom påverkar osv. Så jag tror det just för att man är vuxen nog att ta sina egna beslut.”

I detta svar är utgångspunkten genomgående 18 år som rösträttsålder. Genom svaret beskrivs varför 18 år är en lämplig ålder genom att anföra olika skäl till det, såsom att man då är vuxen nog att fatta egna beslut och veta mer om partier. Svar av denna typ som enbart diskuterar frågan om rösträttsålder från ett av perspektiven 16år/yngre, 18 år, 21/äldre eller representativitet har utifrån bedömningsnycklen bedömts som att det saknar perspektivbyte.

För att sammanfatta: För att mäta elevernas förmåga till kritiskt tänkande i termer av perspektivbyte i vår studie, använder vi två essäuppgifter från det nationella provet i samhällskunskap år 2013. Baserat på analyser av de 600 nationellt insamlade elevsvaren i elevsvarsdatabasen har vi tagit fram en bedömningsnyckel för respektive uppgift. Dessa bedömningsnycklar används sedan för att bedöma de elevsvar som vi samlat in genom att låta fem klasser i årskurs 9 (n=91) göra ett test där de svarade på de två essäusvarsuppgifterna samtidigt som de svarade på kunskapsfrågor om de specifika tankeobjekten som essäuppgifterna handlade om.

Mätningen av kunskap om de specifika tankeobjekten

Eftersom vi med studien avser att uttala oss om sambandet mellan förmågan till kritiskt tänkande och kunskaper om det objekt som det tänks kritiskt om, mätte vi även i elevtestet kunskaper som relaterar till samhällsfrågorna löneskillnader (baserat på kön och etnicitet) och rösträttsålder. När vi skriver kunskaper i detta sammanhang, menar vi direkta sakkunskaper, som kan testats med flervalsfrågor och enkelt kan bedöms som att ha ett rätt eller fel svar. Då det i det nationella provet från 2013 inte finns några frågor av denna typ som knyter an till essäuppgifterna om löneskillnader och rösträttsålder har vi själva, inom ramen för studien, konstruerat ett sådant kunskapstest. Relaterat till löneskillnadsuppgiften konstruerade vi sex flervalsfrågor med fyra svarsalternativ för respektive fråga (se fråga 1-6 appendix A). Detsamma gjordes i relation till rösträttsuppgiften (se fråga 7-12 appendix A).

Enligt det nationella provet i samhällskunskap från 2013 är de två essäuppgifterna om löneskillnader och rösträttsålder designade för att pröva elevernas kunskaper i relation till vissa specifika delar av det centrala innehållet och kunskapskravet i

kursplanen för samhällskunskap (Skolverket 2013, 2019, se också appendix B). Dessa specifika delar av det centrala innehållet och kunskapskravet i kursplanen kan beskrivas som specifikt avgränsade kunskapsdomäner inom ämnet samhällskunskap (Koretz 2008, Wiliam 2010). När vi konstruerade sakkunskapsfrågorna utgick vi från de kunskapsdomäner som de två essäuppgifterna tillhör enligt provet och sakkunskapsfrågorna designades för att tillhöra samma kunskapsdomäner. Detta angreppssätt medför att sakkunskap om de båda uppgifterna om löneskillnader och rösträttsålder inte isoleras så snävt att det enbart handlar om direkt sakkunskap om löneskillnader respektive rösträttsålder. Relevant sakkunskap i relation till de båda essäuppgifterna ses i stället i ett något vidare sammanhang i termer av de kunskapsdomäner dessa essäfrågor kan hävdas tillhöra i det nationella provet. Vi menar att detta förhållningsätt vid konstruktionen av sakkunskapsfrågorna är det mest lämpliga i detta fall. Det är rimligt att anta att sakkunskaper som tillhör samma domäner som essäuppgifterna visar på kunskaper som är viktiga för att hantera just dessa samhällsfrågor även om sakkunskaperna inte (endast) direkt handlar om rösträttsålder eller löneskillnader. Förhållningsättet gör det också möjligt att undvika att ställa frågor som besvaras av informationen som finns i essäuppgifternas formuleringar eller att ställa frågor om löneskillnader och rösträttsålder på en detaljnivå som inte kan anses skälig i förhållande till den aktuella elevgruppen. Med detta sagt har ambitionen vid konstruktionen av kunskapsfrågorna dock varit att innehållsligt ligga nära essäuppgifternas spörsmål. På ett mer övergripande plan avser frågorna ett till och med sex att indikera om individen har sakkunskap som visar på ett intresse kring politiska frågor om etnicitet, kön och hur arbetsmarknaden fungerar och relaterar på så sätt till löneskillnadsfrågan. I det avseendet avser den första och den andra frågan (se appendix A), om segregation och asyl, indikerar om individen har sakkunskap i relation till den etniska aspekten av löneskillnadsfrågan. Fråga tre och fyra, om kompetens och vad det innebär att anställa någon, avser indikera om individen har sakkunskap i relation arbetsmarknadsaspekten av löneskillnadsfrågan. Den femte frågan om jämställdhet avser indikera om individen har sakkunskap i relation till könsaspekten av löneskillnadsfrågan. Slutligen avser den sjätte frågan indikera om individen har sakkunskap i relation till diskrimineringsaspekten av löneskillnadsfrågan. Frågorna sju till och med tolv avser på ett övergripande plan indikera om individen har sakkunskap som visar på ett intresse kring Sveriges politiska system och dagsaktuell politisk representation och relaterar på så vis till frågan om rösträttsålder. I det avseendet avser den sjunde och åttonde frågan, om intervall mellan riksdagsvalen och antalet förtroendevalda i riksdagen, indikera om individen har sakkunskap i relation till valsystemsaspekten av rösträttsåldersfrågan. Den nionde och tionde frågan, om vilka som får rösta i riksdagsvalet och innebörden av representativ demokrati, avser indikera om individen har sakkunskap i relation till frågor kring inklusion-, exklusion- och representationsaspekter av rösträttsåldersfrågan. Den elfte frågan, om grundlagar, avser indikera om individen har sakkunskap i relation till statskicksaspekten av rösträttsåldersfrågan. Slutligen avser den tolfte fråga, om nuvarande statsminister, att indikera om individen har sakkunskap i relation till den mer dagspolitiska representationsaspekten av rösträttsåldersfrågan. Sammantaget ska dessa frågor då ses

som indikatorer på sakkunskap om och i anslutning till samhällsfrågorna löneskillnader respektive rösträttsålder. En elev med många rätt på de sex första frågorna (1–6) indikerar således en högre grad av sakkunskap relaterat till frågan om löneskillnader jämfört med en elev med få rätt. Motsvarande indikerar fler rätt på de sex sista frågorna (7-12) mer sakkunskap relaterat till frågan om rösträttsålder än färre rätt.

I det nationella provet från 2013, där vi hämtat essäuppgiften om löneskillnader, finns i relation till essäuppgiften även en fråga som fokuserar elevernas förståelse av den tabell som är en del av uppgiften (se appendix A). Frågan består av fem påståenden som eleven skulle ta ställning till, varav två påståenden är korrekta. I testet i vår studie inkluderar vi även denna fråga. I linje med specifisten McPecks resonemang, ser vi här kunskap om tabellens tolkning som en del av det aktuella tankeobjektet, då det är rimligt att anta att den kunskapen kan spela en roll för förmågan till kritiskt tänkande om löneskillnader utifrån essäuppgiftens konstruktion (Larsson 2021, McPeck 1985b). För uppgiften om löneskillnader finns det således, utöver de sex flervalfrågorna som fokuserar sakkunskap, även en fråga som fokuserar förståelse av tabellen, tabellkunskap. Denna fråga använder vi också som mått på kunskap om detta specifika tankeobjekt.

Analysmetod

För att mäta sambandet använde vi oss av OLS regressionsanalys. På så vis valde vi en analysmetod som har ett grundläggande antagande om vad som påverkar vad. Den förklarande, oberoende variabeln, i analysen antas vara elevernas kunskap om det specifika tankeobjektet. Utfallsvariabeln, den beroende variabeln, elevens perspektivbyten inom ramen för svaret på essäuppgiften. Vi gör således analyser av respektive relation, kunskapsfrågorna och essäuppgiften om inkomstskillnader, respektive kunskapsfrågorna och essäuppgiften om rösträttsålder. Utifrån ovan redovisade konstruktion av testet framgår också att variabelvärdena för variablerna har intervallskalakaraktär. För frågan om löneskillnader fanns det kunskapsfrågor av dels sakfrågekaraktär, där antalet rätt svar kan variera mellan 0 och 6, dels av tabellkunskapskaraktär, där antalet rätt svar kan variera mellan 0 och 2. För frågan om rösträttsålder finns det enbart kunskapsfrågor av sakfrågekaraktär, där antalet rätt kan variera mellan 0 och 6. Antalet perspektivbyten som eleverna kan göra på essäuppgiften om inkomstskillnader kan vidare variera mellan 0 och 3 och detsamma gäller för frågan om rösträttsålder. Således ger regressionsanalysen möjlighet att estimerar vad effekten av ytterligare ett rätt svar på kunskapsfrågorna genererar i form av perspektivbyte. Analyserna genomfördes med hjälp av SPSS.

Observera alltså att med valet av analysmetod följer ett antagande om att kunskap om de specifika tankeobjekteten, som eleverna är hänvisade till att resonera om i sina essäuppgifter, så att säga, kommer före elevens möjliga perspektivbyten i svaren. Eftersom båda mätningarna är gjorda vid ett tillfälle är ett sådant antagande alltid möjligt att diskutera. Men med tanke på den utgångspunkt som redovisas i genomgången av kritiskt tänkande diskursen, där ett liknande antagande i princip alltid finns med i specifisternas resonemang, anser vi emellertid att det är rimligt att i

analyserna inkludera ett sådant antagande om påverkan. För att till exempel återvända till McPecks resonemang, så anser han att förmågan till kritiskt tänkande ”är funktionen av ens kunskap” (1985b, s. 51) om det som ska tänkas kritiskt kring.

Resultat

I tabell 1 redovisas resultatet från de tre OLS regressionsanalyser som genomfördes inom ramen för studien. Redovisningen handlar om att utvärdera huruvida elevernas kunskaper om specifika tankeobjekt, i det här fallet samhällsfrågorna inkomstskillnader i Sverige och rösträttsålder i Sverige, påverkar deras förmåga att byta perspektiv när de svarar på en essäuppgift om dessa tankeobjekt. Dessutom prövar vi om elevernas förmåga att tyda tabellen som presenteras i essäuppgiften om inkomstskillnader i Sverige påverkar deras förmåga att byta perspektiv inom ramen för denna uppgift. Som framgår av övre delen i tabellen finns det ingen effekt av elevernas sakkunskap om inkomstskillnader på deras förmåga att byta perspektiv i resonerandet i essäuppgiften. Effekten är försumbar och dessutom inte i närheten av att vara signifikant $P > 0.05$. Detsamma gäller för effekten av att kunna läsa tabellen i essäuppgiften och förmågan att byta perspektiv, som redovisas i den mellersta delen av tabell 1. Även här är effekten mycket liten och inte signifikant.

Om vi däremot tittar i den nedre delen av tabellen där resultatet från analysen av den andra uppgiften redovisas ser det annorlunda ut. Elevernas sakkunskap om det specifika tankeobjektet, rösträtt, har en positiv effekt på deras förmåga att byta perspektiv vid resonerandet om rösträttsålder i essäfrågan. *Ett* mer rätt svar på de sex flervalsfrågorna ökar antalet perspektivbyten i essäuppgiften med 0,14. Resultatet är signifikant på en rimlig säkerhetsnivå $P < 0,05$ och andelen förklarad varians R^2 uppgår till 22 procent.

Resultaten från regressionsanalyserna ger alltså en något tvetydig bild av sambandet mellan elevernas specifika kunskap om tankeobjekten (alltså kunskap om de samhällsfrågor som essäfrågan gäller) och förmågan att i essäsvaret byta perspektiv. När det gäller kunskap om rösträttsålder förefaller denna gynna elevernas perspektivbyte när de resonerar i essäuppgiften, men när det gäller att göra perspektivbyten i essäuppgiften om inkomstskillnader spelar varken kunskap i termer av sakkunskap eller tabellkunskap någon roll.

TABELL 1.

Sambandet mellan kunskap och förmågan att byta perspektiv, i essäuppgifter i samhällskunskap.

| | | |
|---|--------|--------|
| Perspektivbyten Inkomstskillnad-essäuppgiften (n=90) | | |
| Konstant | 0,99 | (0,20) |
| Sakkunskap | -0.01 | (0,07) |
| R ² | 0,02 | |
| Perspektivbyten Inkomstskillnad-essäuppgiften (n=90) | | |
| Konstant | 0,91 | (0,35) |
| Tabellkunskap | 0.02 | (0,19) |
| R ² | 0,01 | |
| Perspektivbyte Rösträttsålder-essäuppgiften (n=91) | | |
| Konstant | 0,12 | (0,25) |
| Sakkunskap | 0.14** | (0,06) |
| R ² | 0,22 | |

Kommentar: De samband som är statistiskt säkerställda markeras med $P < 0,05^{**}$, $P < 0,01^{***}$. Inom parentes presenteras standardfelen. Antalet elever som ingår i analysen framgår av n-talet. Variabeln flervalsfrågor går mellan 0-6. Och perspektivbytesvariablerna går mellan 0-3 Inkomstskillnader, 0-3 Rösträttsålder.

Diskussion

Frågan om kunskapens roll vid kritiskt tänkande om ett enskilt tankeobjekt har länge varit en stötesten i debatten mellan generalister och specifister och har primärt förts på teoretisk nivå. (Davies 2006, 2013, Ennis 1987, 1989, 1990, Garnder & Johnson 1996, Higgins & Baumfield 1998, McPeck 1985a, 1985b, 1990a, 1990b, Moore 2004, 2011, 2013, Paul 1985, 1992, Quinn 1994). Syftet med vår studie har varit att ge ett empiriskt grundat kunskapsunderlag till debatten, som i förlängningen kan bidra till att nyansera och kvalificera den och även ge uppslag till hur kritiskt tänkande kan hanteras i undervisning.

I studien erbjöds elever i årskurs 9 att svara på två essäuppgifter för att tänka kritiskt kring ett par samhällsfrågor samtidigt som de besvarade kunskapsfrågor knuta till dessa. Forskningsfrågan som studien avsåg att besvara handlade om att utröna om det fanns ett samband mellan elevernas kunskaper om de specifika samhällsfrågorna och deras förmåga att tänka kritiskt om just dessa. Resultatet för den ena uppgiften, den om löneskillnader, visar inte på någon samband mellan kritiskt tänkande, i termer av perspektivbyte, och kunskaper relaterat till löneskillnader. Resultatet för den andra uppgiften, den om rösträttsålder, visar dock på ett samband mellan kritiskt tänkande, i termer av perspektivbyte, och kunskaper relaterat till rösträttsålder. Det innebär att

studiens resultat varken ger stöd åt generalisternas eller specifisternas syn på kunskap om tankeobjektet vid kritiskt tänkande.

Bidrar då studien resultatet till att, på något sätt, nyansera och kvalificera den teoretiska debatten? Ja, möjligen indikerar resultaten att frågan om kunskapen roll vid kritiskt tänkande inte verkar var så svart-vit som respektive läger i debatten vill framhålla. Kan det vara så att det för vissa tankeobjekt är tillräckligt med att använda mer generella kritiskt tänkande-förmågor och att det för andra tankeobjekt krävs mer specifika kunskaper för att nå fram till ett kritiskt tänkande? Det låter inte som en orimlig tanke. Eller kan det möjligen vara så att det går att komma till en viss nivå av kritiskt tänkande om något genom att använda generella kritiskt tänkande-förmågor, men att det för att komma vidare i det kritiska tänkande är avgörande att ha mer kunskaper om tankeobjektet i fråga? Inte heller detta låter som en orimlig tanke. Våra resultat kan förvisso inte svara på dessa mer fördjupade frågor men studien kan utgöra en utgångspunkt som kan bidra till vidare efterforskningar, som ligger i linje med dessa funderingar.

Bidrar studiens resultat till att finna bättre undervisningsmetoder, särskilt i relation till samhällskunskap? Rimligt är att säga att resultatet signalerar till samhällskunskapsläraren att denne åtminstone inte enkom bör ägna sin undervisning åt att lära ut generella kritiskt tänkande-förmågor. Inte heller bör läraren enbart rikta sin undervisning mot att utveckla elevernas specifika kunskaper om varje enskilt tankeobjekt i hopp om att ett kritiskt tänkande följer därav. Troligtvis torde således en mix av de båda vara att fördra. Undervisning riktade mot mer generella kritiskt tänkande-förmågor torde kunna vara viktigt då dessa visavi vissa frågor synes bidra till ett kritiskt tänkande utan en tydlig koppling till att det behövs en direkt kunskap om tankeobjektet. En sådan undervisning kan även ses som undervisningsekonomisk i ämnen som samhällskunskap där stoffträngseln är påtaglig, genom att den kan appliceras på flera olika tankeobjekt. Samtidigt är undervisning som siktar in sig på kunskaper om de unika tankeobjekten inom samhällskunskap i sig viktig. I kombination med att denna typ av undervisning i vissa fall även verkar kunna bidra till att utveckla elevernas kritiska tänkande relativt tankeobjektet ökar dess angelägenhet. Men för att läraren i samhällskunskap ska få ett mer underbyggt stöd om när och i vilka delar tyngdpunkten i samhällskunskapsundervisningen bör ligga på generella kritiskt tänkande förmågor, respektive kunskaper på specifika tankeobjekt behövs fler studier. Vår studie kan emellertid ses som ett inledande empiriskt inspel.

Studien prövade alltså det aktuella sambandet på två olika tankeobjekt 181 gånger med 91 individer (alla åk 9-elever) på en skola som enligt myndigheternas mätverktyg är en typisk svensk högstadieskola. Mätteknisk måste således studien bedömas som tämligen gedigen i förhållande till problemställningen. Likväl kan man ställa sig frågan om det finns något i analysmetoden eller mätningen att invända emot? Vad gäller analysmetoden finns det anledning att upprepa att valet att använda OLS-regression (och således anta en kausal riktning på sambandet) bygger på ett teoretiskt antagande, som empiriskt är svårt att fastställa med tanke på att analysen är gjord på tvärsnittsdata, det vill säga att båda mätningarna är gjorda vid ett tillfälle. Vidare är det viktigt att påpeka att vi i denna studie fokuserar på att undersöka enbart det initiala sambandet

mellan elevernas kunskaper om de specifika samhällsfrågorna och deras förmåga att tänka kritiskt om just dessa. Undersökningen är således tydligt avgränsad och vi lanserar inga frågor som lyfter in effekter av andra variabler, till exempel bakomliggande variabler bland eleverna. I en mer omfattande studie med ett bredare grepp om kritiskt tänkande forskning, som inkluderar andra teoretiska perspektiv vad gäller påverkansfaktorer på elevers kritiska tänkande, vore det rimligt att ha med detta, men inte i detta fall.

Vad gäller invändningar gällande mätningen finns även där saker att kommentera. Till exempel skulle det kunna handla om att någon av de två tankeobjekten i studien antingen är särskilt utmanande alternativt inte så utmanande för eleverna, alltså, att något av dem utgör ett exempel på en så kallad outlier. Det finns emellertid inget som direkt talar för detta. Båda essäfrågorna är anpassade för åldersgruppen och avser att pröva förmågan till perspektivbyte i samhällskunskapsämnet (Skolverket 2013). Eleverna har också besvarat både essäuppgifterna och de tillhörande flervalsfrågor om sakkunskap i samma grad. En annan invändning skulle kunna vara att sakkunskapsfrågorna inte träffar tankeobjekten för essäfrågorna, det vill säga att sakkunskapsfrågorna och essäuppgifterna tillhör olika tankeobjekt. Som tidigare nämnts har vi dock konstruerat studiens sakkunskapsfrågor för att träffa mot samma kunskapsdomäner inom samhällskunskap som de aktuella essäuppgifterna designats för att träffa mot, med en särskild ambition att frågorna ligger innehållsligt nära de delar av domänerna som essäuppgifterna tillhör (Skolverket 2013, 2021, se även appendix B). Ytterligare en invändning skulle möjligen vara att de perspektivbyten som vi lyfter fram för respektive uppgift inte är att betrakta som legitima perspektivbyten. Vad som är ett perspektivbyte och hur det kommer till uttryck i ett essäsvar är emellertid inte enkelt att fastställa. Det finns oftast (eller alltid) flera legitima bedömningar (Gustafsson et al. 2014). För att vi som forskarsamhälle ska kunna hantera detta och komma bortom denna diskussion samt göra empiriska studier måste, menar vi, bedömningen av giltigheten av de presenterade perspektivbytena utgå ifrån ett rimlighetskriterium (Larsson 2021). Kan de perspektivbyten som lyfts fram och de tolkningar av hur de kommer till uttryck accepteras som rimliga inom den ram de görs, så är de också giltiga. Detta *även* om det är möjligt att finna andra perspektivbyten och uttryck för dessa. Som vi tidigare argumenterat för menar vi att de perspektivbyten vi lyfter fram i studien och hur vi tolkar dess manifestationer, är rimliga, i förhållande till de uppgifter vi använt, den åldersgrupp vi talar om och de likartade, kortfattade och öppna formuleringar som generalister och specifister använt när de talat om vad ett perspektivbyte är. Vi menar också att den systematiska analysprocessen, inspirerad av klassisk textanalys, som vi använt för att härleda perspektivbytena för bedömningsnycklarna till essäuppgifterna, ytterligare befäster detta (Boréus & Bergström 2012, Lilliestam 2013, Sandberg 1994).

För att sammanfatta: Generalister har hävdat att kunskap om tankeobjektet är obetydlig vid kritiskt tänkande. Specifister har hävdat att kunskap om tankeobjektet är det avgörande vid kritiskt tänkande. Studiens resultat pekar mot en mindre svart-vit bild gällande kunskapens roll vid kritiskt tänkande än respektive läger framhållit. Fler fördjupade studier behöver göras för att utröna till exempel hur och vid vilka tillfällen kunskap är betydelsefull och på vilket sätt och vid vilka tillfällen generella förmågor till

kritiskt tänkande är tillämpliga. Råd till lärare i samhällskunskap bör i nuläget innehålla en balanserad syn på hur de ska främja elevernas kritiska tänkande i undervisning. Både en inriktning mot undervisning om generella kritiskt tänkande-förmågor och fördjupade kunskaper om tankeobjekt bör troligen förespråkas. En ensidig betoning av någondera bör undvikas.

Acknowledgement

Den redovisade studien har finansierats av Skolforskningsinstitutet, dnr: 2018-00016.

Referenser

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., & Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(2), s. 25-41. Hämtad från: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/857923396?accountid=11162>

Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.

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

Boréus, K., & Bergström, G. (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys*. Lund: 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), s. 431-444. doi:10.2304/pfie.2014.12.3.431

Davies, M. (2006). An 'infusion' approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research and Development*, 25(2), s. 179-193. doi:10.1080/07294360600610420

Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development*, 32(4), s. 529-544. doi:10.1080/07294360.2012.697878

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In Baron, J., & Sternberg, R. (ed.) *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman.

Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), s. 4-10. doi:10.3102/0013189X018003004

Ennis, R. H. (1990). The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification. *Educational Researcher*, 19(4), s. 13-16.
doi:10.3102/0013189X019004013

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice: Teaching for Higher Order Thinking*, 32(3), s. 179-186. doi:10.1080/00405849309543594

El Soufi, N., & See, B. (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, s. 140-162. doi:10.1016/j.stueduc.2018.12.006

European Commission. (2016). *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Hämtad från: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>

Facione, P. A. (2006). *Critical thinking: what is it and why it counts*. California Academic Press.

Ferguson, L. E., & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), s. 194-205.
doi:10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09

Gardner, P., & Johnson, S. (1996). Thinking Critically About Critical Thinking: An unskilled inquiry into Quinn and McPeck. *Journal of Philosophy of Education*, 30(3), s. 441-456. doi:10.1111/j.1467-9752.1996.tb00412.x

Gustafsson, J-E., Cliffordson, C., & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS förlag.

Hansen, M. (2020). Social studies in Denmark a country report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), s. 95-117. doi:10.4119/jsse-1581

Higgins, S., & Baumfield, V. (1998). A Defence of Teaching General Thinking Skills. *Journal of Philosophy of Education*, 32(3), s. 391-398. doi:10.1111/1467-9752.00103

Koretz, D. (2008). *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us*. Cambridge MA: Harvard U.P.

Larsson, K. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. (Avhandling). Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis: 346.

Larsson, K. (2021). 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. doi: 10.1111/1467-9752.12545

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

Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), s. 119-130. doi:10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02

Martin, D. S. (2005). Critical thinking for democracy and social justice. In N. M. Michelli, D. L. Keiser (ed.) *Teacher education for democracy and social justice*, s. 209-228. New York: Routledge.

McMillan, J. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education*, 26(1), s. 3-29. doi:10.1007/BF00991931

McPeck, J. E. (1985a). Critical Thinking and the 'Trivial Pursuit' Theory of Knowledge. *Teaching Philosophy*, 8(4), s. 295-308. doi:10.5840/teachphil19858499

McPeck, J. E. (1985b). Paul's Critique of Critical Thinking and Education. *Informal Logic*, 7(1), s. 45-54. doi:10.22329/il.v7i1.2701

McPeck, J. E. (1990a). Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), s. 10-12. doi:10.3102/0013189X019004010

McPeck, J. E. (1990b). What kind of knowledge will transfer? In McPeck J. E. (ed.) *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. New York: Routledge, s. 3-18.

McPeck, J. E. (1990c). Three competing conceptions of critical thinking. In McPeck J. E. (ed.) *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. New York: Routledge, s. 19-33.

McPeck, J. E. (1990d). Rickard Paul's critique of Critical Thinking and Education. In McPeck J. E. (ed.) *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. New York: Routledge, s. 112-124.

Moore, T. (2004). The critical thinking debate: how general are general thinking skills? *Higher Education Research & Development*, 23 (1), s. 3-18. doi:10.1080/0729436032000168469

Moore, T. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development*, 30(3), s. 261-274. doi:10.1080/07294360.2010.501328

Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), s. 506-522. doi:10.1080/03075079.2011.586995

NGA/CCSSO (National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers). (2010). *Common Core State Standards*. Retrieved from: <http://www.corestandards.org>

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), s. 56-75. doi:10.1080/20004508.2018.1475200

Paul, R. (1985). McPeck's Mistakes. *Informal Logic*, 7(1), s. 35-43.
doi:10.22329/il.v7i1.2700

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

Paul, R., & Elder, L. (2009). Critical thinking: Ethical reasoning and fairminded thinking, part I. *Journal of Developmental Education*, 33(1), s. 36-37. Hämtad från: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/228486757?accountid=11162>
Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington DC: The National Academies Press.

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

Scriven, M. (1990). Foreword. In McPeck J. E. (ed.) *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. New York: Routledge, s. ix-xi.

Siegel, H. (1991). The Generalizability of Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), s. 18-30. doi:10.1111/j.1469-5812.1991.tb00173.x

Seixas P. (2001). Review on research on social studies. I V. Rickardson (red.) *Handbook on research on teaching*, s. 546-562. Washington, D.C.: American Educational Research.

Skolverket. (2013). Bedömningsanvisningar delprov A och delprov B, ämnesprov i samhällskunskap årskurs 9, 2013. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket. (2021). *Kursplan samhällskunskap*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d96/1632772203674/Samhällskunskap.pdf>

Stenbock-Hult, B. (2004). *Kritiskt förhållningssätt. En vetenskaplig, etisk attityd och ett högskolepedagogiskt mål*. 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.

William, D. (2010): What counts as evidence of educational achievement? The role of constructs in the pursuit of equity in assessment. *Review of Research in Education* 34, s. 254–284. doi:10.3102/0091732X09351544

Quinn, V. (1994). In Defence of Critical Thinking as a Subject: If McPeck is wrong he is wrong. *Journal of Philosophy of Education*, 28(1), s. 101-111. doi:10.1111/j.1467-9752.1994.tb00316.x

Appendix A

Uppgift 1 – löneskillnader i Sverige

Årsinkomst i svenska kronor före skatt, medianvärden.

| Land/kön | Samtliga 20-64 år | Kvinnor 20-64 år | Män 20-64 år |
|-----------------|-------------------|------------------|--------------|
| Samtliga | 261 166 | 233 792 | 294 197 |
| Födda i Sverige | 272 085 | 243 297 | 305 511 |
| Födda utomlands | 186 454 | 168 634 | 209 161 |

Vad visar tabellen? Markera de påståenden som stämmer med kryss! Det finns två rätta påståenden.

- a. Tabellen visar hur stora inkomster människor har fördelat på kön och var man är född.
- b. Tabellen visar att män födda utomlands tjänar mer än kvinnor födda i Sverige.
- c. Tabellen visar att kvinnor födda utomlands tjänar mer än kvinnor födda i Sverige.
- d. Tabellen visar att de som tjänar minst är kvinnor födda utomlands.
- e. Tabellen visar på väldigt små inkomstskillnader mellan personer födda i Sverige och personer födda utomlands.

Resonera kring varför det ser ut som tabellen ovan visar.

Uppgift 2 – rösträttsålder i Sverige

I Sverige fick vi allmän rösträtt 1921, då var rösträttsåldern 21 år. Den ändrades så småningom till 18 år. Under senare år har röster höjts för en ytterligare sänkning av rösträttsåldern till 16 år, men det har inte genomförts. Varför är rösträttsåldern 18 år? Resonera!

Uppgift 3 – flervalfrågor

Välj ett alternativ på varje fråga och markera med ett kryss.

1. Vad betyder segregation?

- Att människogrupper lever tillsammans i ett område.
- Att vissa människor inte får vistas i vissa områden.
- Att olika befolkningsgrupper lever åtskilda i olika områden.
- Att människor i olika områden är olika.

2. Vad betyder asyl?

- Att en människa får skydd i ett annat land än sitt eget.
- Att en människa får bistånd från ett annat land.
- Att en människa får lämna sitt eget land.
- Att en människa inte får straffas i ett annat land.

3. Vad betyder kompetens?

- Arbete som utför utan att lön betalas ut.
- Förmågan att se andra och ta tillvara deras intressen.
- Ett allmänt intresse för att prestera bra.
- Egenskaper och färdighet en person har för att klara vissa uppgifter.

4. Vad kallas den som anställer någon?

- Arbetstagare.
- Arbetsgivare.
- Arbetare.
- Offentliganställd.

5. Vad är jämställdhet?

- Att alla människor har samma värde.
- Att alla människor har samma rättigheter.
- Att män och kvinnor behandlas lika.
- Att det finns ungefär lika många män och kvinnor i ett land.

6. Vad betyder diskriminering?

- Att en person blir sämre behandlad än någon annan på grund av t.ex. kön eller etnicitet.
- Att en person tillhör en viss folkgrupp.
- Att bli fördelaktigt behandlad på grund av t.ex. vilken samhällsklass man tillhör.
- Att en person känner sig missförstådd i ett samhälle.

7. Hur ofta hålls riksdagsval i Sverige?

- Vart tredje år.
- Vartannat år.
- Vart fjärde år.
- Vart femte år.

8. Hur många riksdagsledamöter väljs till Sveriges Riksdag?

- 399.
- 365.
- 349.
- 394.

9. Vilka i Sverige får rösta i riksdagsvalet?

- Svenska medborgare som är över 18 år.
- Svenska medborgare över 18 år bosatta i Sverige.
- Svenska medborgare över 18 år samt andra som varit bosatta i Sverige i mer än tre år.
- Alla som bor i Sverige som är över 18 år.

10. Vad menas med representativ demokrati?

- Att folket väljer företrädare till riksdagen.
- Att vissa men inte andra grupper i samhället representeras i riksdagen.
- Att riksdagen själv väljer vilka som skall få sitta i riksdagen.
- Att statsministern väljer representanter till regeringen.

11. Vilken grundlag reglerar Sveriges statskick?

- Yttrandefrihetsgrundlagen.
- Tryckfrihetsförordning.
- Regeringsformen.
- Successionsordningen.

12. Vilket parti tillhör statsministern (2021)?

- Socialdemokraterna
- Sverigedemokraterna
- Moderaterna
- Miljöpartiet.

Appendix B

Delar av centralt innehåll och kunskapskravet essäfrågorna om löneskillnader och rösträttsålder avsåg att pröva i det nationella provet i samhällskunskap 2013.

Essäfrågan om löneskillnader avsåg att pröva elevernas kunskaper mot:

| Centralt innehåll åk 7-9 samhällskunskap | Del av kunskapskrav åk 7-9 samhällskunskap |
|---|--|
| <p>” Några orsaker till individens val av yrke och till löneskillnader.”</p> <p>”Skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund. Sambanden mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd. Begreppen jämlikhet och jämställdhet.”</p> | <p>”Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv, och beskriver då * samband med * underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med * resonemang och * underbyggda argument och kan då * växla mellan olika perspektiv.”</p> |

Essäfrågan om rösträttsålder avsåg att pröva eleverna kunskaper mot:

| Centralt innehåll åk 7-9 samhällskunskap | Del av kunskapskrav åk 7-9 samhällskunskap |
|--|--|
| <p>”Sveriges politiska system med Europeiska unionen, riksdag, regering, landsting och kommuner. Var olika beslut fattas och hur de påverkar individer, grupper och samhället i stort. Sveriges grundlag.”</p> <p>”Individens och gruppernas möjligheter att påverka beslut och samhällsutveckling samt hur man inom ramen för den demokratiska processen kan påverka beslut.”</p> | <p>”Eleven har * kunskaper om demokratiska värden och processer och visare det genom att föra * resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter, samt för- och nackdelar med olika former av gemensamt beslutsfattande.”</p> |

* De progressionsuttryck som finns för respektive del av kunskapskravet har tagits bort.