

Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap

En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt
tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9

Kristoffer Larsson



Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap

Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap

En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt
tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9

Kristoffer Larsson



© Kristoffer Larsson, 2013
ISBN 978-91-7346-771-1 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-772-8 (pdf)
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i ämnesdidaktik, vid institutionen för pedagogik och pedagogisk profession.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskerskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 30

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/34282>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Sara Shati

Tryck:
Kompendiet AB, Göteborg 2013

Abstract

Title: Critical thinking in compulsory school civics. A phenomenographic study of 9th grade students' critical thinking in civics.
Author: Kristoffer Larsson
Language: Swedish, summary in English.
Keywords: critical thinking, higher-order thinking, problem solving, phenomenography, variation theory, civics, social studies, students, compulsory school
ISBN 978-91-7346-771-1 (print)
ISBN 978-91-7346-772-8 (pdf)
ISSN 0436-1121

Cultivating students' critical thinking skills is recognized as a highly important educational goal in many societies in the western world, not least in Sweden. Despite this the research community has so far produced little substantial knowledge on critical thinking and calls for new research approaches have been made.

In this study the phenomenographic perspective is offered as such a new approach, addressing, as it does, critical thinking in civics among Swedish 9th grade compulsory school students. According to phenomenography, students' critical thinking is delimited by the way of experiencing a phenomenon that induces critical thinking. Thus differences in students' critical thinking are linked to differences in the way of experiencing the phenomena inducing a manifestation of critical thinking.

The empirical investigation in the study revolves around how 19 9th grade students experience four different tasks designed to induce critical thinking about philosophical and political views of justice. In broader terms the main aim of the study is to describe the students' different ways of experiencing each particular task and furthermore, to link each specific way of experiencing a particular task to a specific type of critical thinking in relation to that task. Another aim is to make suggestions on how the kind of empirical results emanating from the main aim can be used in education practice to enhance 9th grade students' critical thinking in civics.

The study's empirical results show how the way of experiencing a particular task plays a decisive role for the type of critical thinking made possible in relation to the task. A more powerful way of experiencing the task is delimited by a more powerful type of critical thinking in relation to the task. A less powerful way of experiencing the task is delimited by a less powerful type of critical thinking in relation to the task. With these results as a backbone, the study takes on an extensive discussion of how the results can be applied in education practice in order to enhance 9th grade students' critical thinking in civics. The discussion deals with different suggestions for how the teacher can make the students' ways of experiencing more powerful, in relation to tasks and content in civics that "call for" critical thinking, by using the phenomenographic theory of variation.

Innehållsförteckning

Förord	
Kapitel 1: Bakgrund och syften	13
<i>Varför en studie inriktad mot kritiskt tänkande i samhällskunskap bland elever i grundskolans årskurs 9?</i>	13
<i>Varför ett fenomenografiskt teoriperspektiv?</i>	18
Studiens syften	24
Kapitel 2: Vad är kritiskt tänkande i samhällskunskap? – ett försök till en definition av en komplex företeelse	29
Inledning.....	29
Några frågor i den akademiska diskussionen kring definitionen av kritiskt tänkande – en bakgrund.....	30
Kritiskt tänkande i föreliggande studie – ett försök att formulera en definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap	34
Kommentarer kring den formulerade definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap.....	39
Kapitel 3: Kritiskt tänkande – några nedslag i forskningsfältet	45
Inledning.....	45
Forskning kring kritiskt tänkande – svensk kontext	46
Myndigheters utvärderingar av kritiskt tänkande i grundskolan – svensk kontext	50
Forskning kring kritiskt tänkande– några nedslag i anglosaxisk kontext	52
Utvecklingspsykologiskt perspektiv – Deanna Khun med kollegor	54
Utvecklingskonstruktivistiskt perspektiv – King och Kitchener.....	56
Sociokulturellt perspektiv– Grabinger, Hmelo-Silver med flera	58
Kapitel 4: Fenomenografi per se och som utgångspunkt i föreliggande studie.....	65
Inledning.....	65
Fenomenografins teoretiska bas	66
Fenomenografins teoretiska bas i föreliggande studie	74
Fenomenografi och lärande – vad lärande är och hur lärande åstadkoms i en undervisningssituation.....	77
<i>Varför lärande är</i>	77
<i>Hur lärande åstadkoms</i>	82
Fenomenografi och lärande i förevarande studie	94
Fenomenografien som forskningsansats.....	95
Inledning.....	95

Fenomenografin som forskningsansats – centrala karakteristika.....	96
Fenomenografin som forskningsansats – centralakarakteristika i fördjupad belysning och i relation till föreliggande studie.....	97
Kapitel 5: Studiens undersökning - riggning	129
Inledning.....	129
Urval av elever.....	129
Uppgifterna.....	133
Intresset i att söka elevernas skilda erfarenen av uppgifterna.....	142
Att komma åt de skilda erfarenena av uppgifterna	145
Att prestera en lösning - ett val mellan skriftligt och muntligt förfarande	148
Att prestera en lösning - undersökningens kontextuella genomförande.....	151
Genomförandet – en beskrivning.....	151
Genomförandet – kommentarer och överväganden	153
Att ur elevernas lösningar härleda och hierarkisera elevernas skilda erfarenen av uppgifterna – analysförfarandet i ett allmänt perspektiv	155
Analysprocessen.....	155
Kapitel 6: Studiens undersökning – empiriska resultat	161
Inledning.....	161
Resultat uppgift 1	163
Uppgiften	163
Utfallsrum Uppgift 1	163
Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 1.....	180
Resultat uppgift 2.....	186
Uppgiften	186
Utfallsrum uppgift 2	187
Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 2.....	205
Resultat uppgift 3.....	216
Uppgiften	216
Utfallsrum Uppgift 3	216
Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 3.....	247
Resultat uppgift 4a	261
Uppgiften	261
Utfallsrum Uppgift 4a	261
Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4a	272
Resultat uppgift 4b.....	278
Uppgiften	278
Utfallsrum uppgift 4b.....	278
Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4b.....	290
Resultat uppgift 4c.....	300
Uppgiften	300

Utfallsrum uppgift 4c	301
Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c	316
Avslutning kapitel 6.....	323
Kapitel 7: Undersökningens resultat som utgångspunkt för lärande och undervisning	327
Inledning.....	327
Avsnitt 1 - Resultaten för uppgift 4a, 4b och 4c i scenariot av möjliga undervisningssituationer	329
Utgångspunkter	329
Uppgift 4a – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation.....	332
Uppgift 4b – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation.....	339
Uppgift 4c – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation.....	347
Avslutning avsnitt 1.....	359
Avsnitt 2 – De didaktiskt kritiska skillnadernas generella sidor	360
Utgångspunkter	360
De generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4a, 4b och 4c	364
Avsnitt 3 - De didaktiskt kritiska skillnadernas generella sidor i undervisningsscenarier med andra innehåll inom ämnet samhällskunskap	378
Utgångspunkter	378
De generella sidorna hos didaktiskt kritiska skillnader för uppgift 4a, 4b och 4c i tänkta undervisningssituationer med innehållet ’Centerpartiets syn på svensk energipolitik’	381
De generella sidorna hos didaktiskt kritiska skillnader för uppgift 4a, 4b och 4c i tänkta undervisningssituationer med innehållet ’Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati’	390
Avslutning – avsnitt 3	403
Avslutning kapitel 7.....	405
Kapitel 8: Avslutning	407
Inledning.....	407
Att bilda kunskap kring kritiskt tänkande i samhällskunskap på grundskolenivå	407
Ett alternativt perspektiv	410
Studien i praktikerperspektiv – några möjliga användningsområden	416
Fortsatt forskning	418
Slutord	420
Kapitel 9: English summary	423

<i>Introduction</i>	423
<i>Aims of the study</i>	424
<i>A definition of critical thinking in civics</i>	425
<i>Methodology</i>	426
<i>Selection of students</i>	426
<i>Task design</i>	427
<i>Implementing the investigation</i>	427
<i>Empirical analysis</i>	428
<i>Empirical results</i>	428
<i>Empirical results, learning and teaching</i>	434
<i>Concluding remarks</i>	439
Referenser	443
Bilaga 1-5	

Förord

En avhandling tillkommer i ett sammanhang av andra människor. Jag vill här framföra mitt djupt kända tack till dem som på olika sätt bidragit till denna avhandlings tillblivelse.

Avhandling har skrivits vid *Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession (IDPP)* vid Göteborgs universitet. Där har Shirley Booth agerat huvudhandledare. Tack Shirley, för stöd och hjälp. Jag sätter stort värde vid ditt choséfria sätt och ditt lugn i kombination med ditt skarpa intellekt, dina djupa kunskaper inom fenomenografin och din öppenhet för att pröva nya tankespar. Tack också för språkkorrektur på de engelska delarna av avhandlingen. Som biträdande handledare har Olof Franck agerat. Tack också du Olof, för stöd och hjälp. Jag uppskattar verkligen din positiva attityd och framåtanda, din beredvillighet, dina klartänkta och finurliga kommentarer och dina gedigna ämnesdidaktiska kunskaper.

Jag vill också tacka medlemmarna i *Kollegiet för Fenomenografi, Variationsteori och Learning Study*. Det är ett stort privilegium att få vara del av den dynamiska miljö detta kollegium utgör. Ett tack går även till medlemmarna i *Gruppen för de samhällsorienterande ämnenas didaktik*. Ett mer allmänt tack vill jag också rikta till samtliga medarbetare och meddoktorander vid institutionen. Ni gör alla IDPP till en arbetsplats utöver det vanliga!

Grunden till avhandlingen lades vid *Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap (FLHS)* vid Karlstads universitet, där jag under åren 2008-2010 skrev den licentiatuppsats som förevarande avhandling bygger på. Jag vill därför även tacka samtliga som på något sätt var en del av denna forskarskola. Ett särskilt tack riktas till mina handledare under licentianttiden: Bengt Shüllerqvist och Héctor Pérez Prieto.

Utöver detta vill jag inom akademien tacka: Ulla Runesson, som introducerade mig för det fenomenografiska och variationsteoretiska perspektivet och var en engagerad ciceron under min licentianttid i Karlstad. Ference Marton, som aldrig säger nej utan alltid är redo att läsa ännu ett utkast och diskutera ytterligare ett fenomenografiskt/variationsteoretiskt spörsmål. Lennart Svensson och Bo Dahlin, för initierade och värdefulla

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

kommentarer på licentiat- respektive slutseminarium. Arne Löfstedt, som gav tillgång till sitt kontaktnät så att den empiriska undersökningen kunde genomföras.

Utanför akademien vill jag tacka elever och lärare som ställt upp och möjliggjort den empiriska undersökningen.

Jag vill också tacka er utanför akademien som läst korrektur. I synnerhet riktas detta tack till morbror Sven, som med en tillsynes aldrig sinande energi läst och kommenterat lejonparten av manuset ur dess språkliga synvinkel. Kvarvarande språklig trubbighet och andra textmässiga fadäser faller helt på mig.

Till sist vill jag tacka mina nära och kära! Mina vänner Mario och Stefan. Min syster Charlotte, Martin, Tore och min älskade Sara. Utan er är inget möjligt. Med er är allting möjligt.

Jag dedicerade min licentiatuppsats till min far, Owe. Pappa, även om du inte är här ska vi nog tusan bygga den där stegen till månen i sinom tid!

Denna avhandling tillägnas min mor, Eva. Du är en enastående mamma och en fantastisk människa! Tack för att du alltid är den klippa som inget stormande hav någonsin rår på!

Mölndal 18 oktober 2013

Kristoffer Larsson

Kapitel 1: Bakgrund och syften

Föreliggande studie belyser utövat kritiskt¹ tänkande i samhällskunskap bland elever i grundskolans årskurs 9 ur ett fenomenografiskt perspektiv.

Varför en studie inriktad mot kritiskt tänkande i samhällskunskap bland elever i grundskolans årskurs 9?

Former av kritiskt tänkande som mål för utbildningen kan spåras genom den västerländska historien så långt tillbaka i tiden som till antiken.² Aristoteles menade till exempel att om en människa skulle kunna bli en dygdig individ krävdes en undervisning som innehöll element av kritiskt tänkande.³

I den moderna debatten om kritiskt tänkande som utbildningsmål anförs en rad argument för att framhålla dess centrala betydelse. Det talas bland annat om att träning i kritiskt tänkande är grundläggande för att en individ ska kunna utveckla ett självständigt omdöme och ett ansvar för det egna livet. Träning i kritiskt tänkande sägs också ge ökade möjligheter att hantera ett komplext samhälle i allt snabbare förändring.⁴ Det argument som kanske är mest återkommande och mest utvecklat i den moderna debatten rör emellertid förhållandet mellan kritiskt tänkande och ett demokratiskt samhälle. Medborgarnas träning i kritiskt tänkande ses här både som en garant för

¹ Termen ”kritisk”/”kritiskt” används genom hela studien utifrån sin historiskt etymologiskt neutrala betydelse, det vill säga med andemeningen ”granska”. Hultén mfl (2007) s. 15-16.

² Facione mfl (1995) s. 2. För en utförlig genomgång av kritiskt tänkande genom historien se Brodin (2007) s. 45-119.

³ Stenbock-Hult (2004) s. 54-55, 147-150, Brodin (2007) s. 53-54.

⁴ Stenbock-Hult (2004) s. 10-11, Larsson (2000) s. 5-7.

demokratiens fortlevnad och som en nödvändig förutsättning för en fungerande demokrati.⁵

Argumenten för kritiskt tänkande som mål för utbildningen kan alltså konstateras vara flera till antalet och datera sina historiska rötter långt bak i tiden. De moderna argumenten för kritiskt tänkande som utbildningsmål bör också kunna sägas göra kritiskt tänkande till ett högst angeläget mål för ett demokratiskt samhälle av svenskt snitt. Det är således föga förvånande att kritiskt tänkande är tydligt angivet som mål för utbildningen i det svenska utbildningsväsendet av idag. Detta oavsett vilken nivå i utbildningssystemet det gäller.⁶ Mot denna bakgrund kan det synas anmärkningsvärt att kritiskt tänkande i tämligen ringa grad berörts av det svenska forskarsamhället. Framför allt den empiriska forskningen kring kritiskt tänkande är mycket begränsad i den svenska akademiska kontexten.⁷ Det blir extra påtagligt om detta faktum ställs mot till exempel den förhållandevis digra forskning kring kritiskt tänkande som bedrivits inom det anglosaxiska forskarsamhället.⁸ I ett sådant sammanhang skulle det visserligen kunna påstås att det vore möjligt att göra bruk av de anglosaxiska resultaten i den svenska kontexten. Av två skäl bör emellertid ett sådant påstående göras

⁵ Larsson (2000) s. 5, 7-8, Martin (2005) s. 226-227, Beyer (1995) s. 28-29, Stenbock-Hult (2004) s. 11, Facione (2006) s. 18-20.

⁶ Hultén mfl (2007) s. 6, Stenbock-Hult (2004) s. 11-12, Olstedt (2001) s. 5-6, Kärrqvist (1996) s. 16, 20, 70-75, Skolverket (2000) s. 86-90, Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70. Skolverket (2005) s. 95 och 97, Skolverket (2011a) s. 199-208, Skolverket (2011b) s. 6-11, 30-33. Se också bilaga 1 och studiens diskussion om definitionen av kritiskt tänkande i kapitel 2.

⁷ Se kapitel 3 om tidigare forskning, bilaga 2, samt Selander (1991) s. 137-144, Olsson (2009) s. 2-26, Johnsson-Harrie (2011) s. 3-5, 18-22.

⁸ För systematiska forskningsöversikter angående anglosaxisk forskning kring kritiskt tänkande hänvisas främst till McMillan (1987), Tsui (1998), Brunt (2005) och Behar-Horenstein och Niu (2011). Se eventuellt även forskningsöversikter av Norris (1985), Pithers och Soden (2000) och Beyer (2008). Dessa senare är dock mindre systematiskt genomförda då de saknar något eller båda av i) tydlig redogörelse av vilka studier som inkluderats respektive exkluderats i översikten och ii) diskussion om brister och förtjänster kring de studier som refereras i översikten. För forskningsöversikt enbart gällande kritiskt tänkande inom social studies se Parker (1991).

med försiktighet. För det första har flera systematiska granskningar av den anglosaxiska forskningen hävdad att det finns påtagliga problem med den hittills bedrivna forskningen.⁹ Tsui framhåller i sin granskning till exempel att forskningen uppvisar en påfallande divergerad och inkongruent resultatbild samt en ensidighet i metod och menar, utifrån detta, att fortsatt forskning är av stort behov.¹⁰ Liknande uttalanden har gjorts i andra systematiska granskningar av McMillan, Brunt respektive Behar-Horenstein/Niu.¹¹ För det andra är det behäftat med vissa risker att direkt använda sig av anglosaxiska forskningsresultat för svenska ändamål, då dessa inte tar hänsyn till eventuella svenska särdrag angående kritiskt tänkande. Att sådana kulturella eller kontextbaserade särdrag skulle vara möjliga har visat sig empiriskt och det är en levande diskussion bland forskare inom kritiskt tänkande kring vilken roll kulturen och kontexten spelar när det gäller det kritiska tänkandets olika sidor.¹²

Mot bakgrund av den uppmärksammade problematiken i anglosaxisk forskning kring kritiskt tänkande, kulturens-/kontextens eventuella påverkan på kritiskt tänkande samt den centrala roll detta tänkande har som utbildningsmål i Sverige, och i sin tur, ställt i relation till den ringa svenska empiriska forskning som bedrivits, kan behovet av ytterligare svensk forskning anses vara angeläget. Detta oavsett vilken nivå i utbildningsväsendet som denna forskning riktar sig mot. Med hänsyn taget främst till det nämnda demokratiargumentet för kritiskt tänkande som utbildningsmål, bör bristen på forskning riktad mot grundskolenivå ses som mest prekär. Även om nästan alla individer efter avslutad grundskola går vidare till gymnasieskolan, så är grundskolan den enda skolform som är obligatorisk och som också kan hävdas ha som avsikt att ge

⁹ McMillan (1987) s. 3, 5, 7-10, 14-16, Tsui (1998) s. 20(23)-21(24), Brunt (2005) s. 60-66, Behar-Horenstein och Niu (2011) s. 25, 28-30, 32-38.

¹⁰ Tsui (1998) s. 20(23)-21(24). Se även Tsui (2002) s. 742, Tsui (2006) s. 200.

¹¹ McMillan (1987) s. 3, 5, 7-10, 14-16, Brunt (2005) s. 60-66, Behar-Horenstein och Niu (2011) s. 25, 28-30, 32-38. Se även Kuhn och Dean (2004) s. 269 som talar om kritiskt tänkande som ett ”major unsolved problem of pedagogy”.

¹² Mason (2007) s. 345-346, Pithers och Soden (2000) s. 247.

samtliga individer en sammanhållen, likvärdig och likartad utbildning. Den bästa möjligheten för samhället att på ett likartat sätt förbereda samtliga sina medborgare för ett aktivt deltagande i demokratin genom träning i kritiskt tänkande - och med hänsyftning på demokratiargumentet på så sätt garantera demokratin funktion och fortlevnad - torde således återfinnas i grundskolan. Att en sådan allmän ambition också finns från samhällets sida kan ses både i den läroplan som gällde för grundskolan mellan åren 1994 och 2011 och i den nya läroplan som nu styr grundskolan.¹³ Bland de ämnen som finns i grundskolan kan vidare samhällskunskapsämnet hävdas inta en särskild roll när det gäller förhållandet mellan kritiskt tänkande och ett demokratiskt samhälle.¹⁴ Det är då mycket anmärkningsvärt att notera den tillsynes totala avsaknaden av svensk empirisk forskning riktad mot kritiskt tänkande i samhällskunskap på grundskolenivå.¹⁵

Ur forskningsperspektiv kan således grundskolans särskilda möjlighet att träna samtliga individer i kritiskt tänkande, samhällskunskapsämnets särskilda roll i detta avseende och den tillsynes totala avsaknaden av svensk empirisk forskning härvidlag, anses utgöra mycket goda argument för att välja kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap som forskningsområde. Utifrån denna argumentation inriktar sig också föreliggande studie mot kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. Det forskningsläge som beskrivits torde dock kunna öppna upp för en räckvidd av studier inom denna ram. Denna studie fokuserar emellertid på elever som går sin

¹³ Utbildningsdepartementet (1994) s. 6-7, 9, 14-15, Skolverket (2005) s. 95, 97, Skolverket (2011a) s. 9-10, 13-14, 17, 199-212. Se även kapitel 2.

¹⁴ Bronäs och Selander (2002) s. 79, se även hela texten av Bronäs och Selander s. 74-82, Bronäs (2003) s. 189, se även hela texten av Bronäs s. 189-202, Skolverket (2000) s. 86-88, Skolverket (2005) s. 97, Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70, Skolverket (2011a) s. 9-10, 13-14, 17, 199-212. Skolverket (2011b) s. 6-11, 24-30. Se även bilaga 1 samt studiens diskussion om definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap i kapitel 2.

¹⁵ Se kapitlet 3, bilaga 2, samt Olsson (2009) s. 2-26 och Johnsson-Harrie (2011) s. 3-5, 18-22. Uttalandet gäller forskning på avhandlingsnivå och högre.

avslutande termin i årskurs 9. Det finns flera anledningar till detta.

Valet att inrikta sig mot *eleverna* har sitt fundament i att grundskolans utbildning i samhällskunskap är till för dem. Det är deras kritiska tänkande i samhällskunskap som ska utvecklas enligt föreskrifterna i kursplanen.¹⁶ I dagsläget saknar vi emellertid i Sverige systematisk och vetenskapligt förankrad kunskap om hur detta kritiska tänkande i samhällskunskap ser ut bland grundskolans elever. Vi vet till exempel inte hur det tar sig uttryck. Vi vet inte heller vilka förutsättningar som finns för det och vi vet inte hur det i kvalitet varierar bland eleverna eller vad som kan förklara dessa kvalitativa variationer. Allt detta motiverar en studie inriktad mot eleverna.¹⁷ Jag menar att i förlängningen är en ökad kunskap om denna typ av frågor grundläggande för att skolan på ett adekvat sätt genom undervisningen ska kunna utveckla elevernas kritiska tänkande inom ämnet samhällskunskap.

Valet av att rikta in sig mot elever som går sin avslutande termin i årskurs 9 har sin utgångspunkt i att eleverna då står i begrepp att avsluta sin grundskola. Att titta på elevernas kritiska tänkande i samhällskunskap när det närmar sig den obligatoriska skolans slutpunkt kan ge viktig information om de förutsättningar som finns för samhällets insatser för att träna ett sådant tänkande. Detta eftersom dessa elever snart genomgått hela sin utbildning i den enda utbildningsform som möjliggör en likartad träning av ett sådant tänkande för samhällets samtliga individer. I bakgrunden till denna argumentation finns bland annat postulater att dessa elever bör kunna antas ha utvecklat förmågan till kritiskt tänkande i samhällskunskap så långt det i dagsläget är möjligt inom ramen för denna skolform.

Utifrån det förda resonemanget anser jag att en studie inriktad mot kritiskt tänkande i samhällskunskap bland elever i grund-

¹⁶ Skolverket (2011a) s. 9-10, 13-14, 17, 199-200, 204-212, Skolverket (2011b) s. 6-11, 24-39. Se även bilaga 1 samt studiens diskussion om definitionen av kritiskt tänkande i kapitel 2.

¹⁷ För liknande påpekande utifrån de samhällsorienterande ämnena som helhet se Selander (1991) s. 137, 144.

skolans årskurs 9 kan ses som väl motiverad och högst angelägen.

Varför ett fenomenografiskt teoriperspektiv?

Att använda ett fenomenografiskt teoriperspektiv för att belysa elevers kritiska tänkande i samhällskunskap menar jag kan motiveras utifrån tre resonemangslinjer. Den första utgår från antagandet om att fenomenografin på *ett fruktbart sätt* kan säga något om företeelsen kritiskt tänkande hos individer. De två övriga resonemangslinjerna har en gemensam utgångspunkt i erbjudandet av fenomenografin som *ett alternativ* till tidigare forskning inom fältet kritiskt tänkande.

Den första resonemangslinjen utgår således från att fenomenografin som teoretiskt perspektiv kan säga något om företeelsen kritiskt tänkande hos individen/individerna. Detta eftersom det är individer i form av elever i årskurs 9 som står i fokus för studien. För att belysa den möjlighet jag ser hos fenomenografin gentemot företeelsen kritiskt tänkande hos individen görs här en mycket kortfattad presentation av några av de fenomenografiska utgångspunkterna med avsikt att visa denna möjlighet. I övrigt behandlas fenomenografin utförligt i kapitlet 4.¹⁸

Ett fundament inom fenomenografin är tesen om att när människan ställs inför ett specifikt fenomen, vilket det än må vara, så finns det enbart ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt varpå människan kan *erfara*¹⁹ detta fenomen. Dessa begränsade sätt att erfara fenomenet är logiskt relaterade och i regel hierarkiskt ordnade. Om fenomenet till exempel är ett problem eller en uppgift som ”kräver”²⁰ kritiskt tänkande finns det alltså på kollektiv nivå för människan enbart ett begränsat antal

¹⁸ Avseende relationen erfara-handling se emellertid främst kapitel 5 avsnittet *Intresset i att söka elevernas skilda erfarenanden av uppgifterna*.

¹⁹ Erfarandebegreppet är centralt inom fenomenografin och berörs utförligt i kapitel 4. Mycket förenklat kan här, för läsvänligheten, sägas att erfara är synonymt med uppfattning och förståelse (av ett fenomen).

²⁰ Med andemeningen: ”framkallar”.

hierarkiskt ordnade skilda sätt att erfara detta problem eller denna uppgift. Fenomenografin menar vidare att de skilda erfaranedädden av ett fenomen avgränsar de olika handlingar som blir möjliga gentemot fenomenet. Det innebär att ett specifikt erfalande av till exempel ett problem eller en uppgift i stort bestämmer den handling/den lösning som blir möjlig i förhållande till problemet eller uppgiften. På så sätt skulle det vara möjligt att påstå att ett specifikt erfalande av ett problem eller en uppgift som "kräver" kritiskt tänkande avgör det kritiska tänkandet som manifesteras i handlingen/lösningen av problemet/uppgiften. Utifrån den hierarkiska ordningen mellan erfandena kan då även sägas att ett i hierarkin mer komplext/kraftfullt erfalande avgränsar ett mer komplext/kraftfullt kritiskt tänkande, i förhållande till fenomenet/uppgiften-/problemet, medan ett i hierarkin mindre komplext erfalande avgränsar ett mindre komplext kritiskt tänkande, i förhållande till samma fenomen/uppgift/problem. På individplan innebär detta, i sin tur, att skillnader i nivåer på kritiskt tänkande mellan olika individer förklaras genom skillnader i nivåer på erfandandet av fenomenet/uppgiften/problemet som individerna ställs inför.²¹ Mot bakgrund av detta resonemang menar jag på ett generellt plan att fenomenografin borde kunna ge teoretiska verktyg som erbjuder en intressant möjlighet för att säga något om kritiskt tänkande hos individen/individerna. Avgränsat till föreliggande studie, menar jag på grundval av detta, även att fenomenografin kan medföra en intressant möjlighet för att säga något om kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i grundskolans årskurs 9.

Det förda resonemanget har mynnat ut i ett påstående om att fenomenografin rimligen borde kunna användas för att säga något om årskurs 9-elevers kritiska tänkande i samhällskunskap. Ovan nämnde jag att jag såg en ökad kunskap om elevers kritiska

²¹ Marton och Booth (2000) s. 142-143, 146-148, 164. Marton (1996) s. 178, Marton (2005) s. 107-108, Marton och Säljö (1986) s. 58 och 65, Svensson (1986) s. 81-101. Notan refererar inte till studier av kritiskt tänkande inom det fenomenografiska perspektivet utan till fenomenografiska texter som behandlar de teoretiska förutsättningarna för det resonemang jag för om kritiskt tänkande.

tänkande i samhällskunskap som en förutsättning för att skolan i förlängningen, genom sin undervisning, ska kunna utveckla detta kritiska tänkande hos eleverna. I relation till detta kan nämnas att fenomenografin inte enbart, såsom resonemanget hittills föreslagit, torde kunna brukas för att säga något om kritiskt tänkande i samhällskunskap bland elever i årskurs 9, utan också erbjuder en elaborerad teori²² om hur detta kritiska tänkande kan utvecklas hos dessa elever. Som bas för att fastställa *vad* som ska läras, i förhållande till ett fenomen, använder denna teori de hierarkiskt ordnade skilda sätten att erfara fenomenet. Mycket förenklat är sedan utgångspunkten för teorin en idé om *variation* och hur olika *variationsmönster* kan användas i en undervisningssituation för att erbjuda en lärande individ en möjlighet att förändra och stärka sitt erfalande av fenomenet så att denne samtidigt kan stärka sin handling i förhållande till fenomenet.²³ Om fenomenet exempelvis är en uppgift eller ett problem som ”kräver” kritiskt tänkande, ger teorin således en möjlighet att ordna undervisningen så att en lärande individ kan erbjudas en möjlighet att förändra sitt erfalande av uppgiften eller problemet till det i hierarkin mest komplexa erfalande, så att denne samtidigt kan utöva det mest komplexa kritiska tänkande i relation till uppgiften eller problemet. Att fenomenografin även kan erbjuda en elaborerad teori för att beskriva hur undervisningen kan ordnas för att på detta sätt utveckla lärande individers kritiska tänkande visavi specifika fenomen, menar jag, ytterliga kan hävdas motivera användandet av fenomenografin i en studie om kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i grundskolans årskurs 9. Att studier kring kritiskt tänkande dessutom ofta brister i detta avseende har McMillan till exempel påpekat i sin forskningsöversikt: ”What is lacking in the research is /... / a clear theoretical description of the nature of an experience that should enhance critical thinking”.²⁴

²² Teorin berörs utförligt i kapitel 4 under rubriken *Hur lärande åstadkoms*.

²³ Marton (2005) s. 107-109, Marton mfl (2004) s. 16-17. Marton och Booth (2000) s. 146, 184-185.

²⁴ För citat se McMillan (1987) s. 3. Se även s. 14.

I och med detta är den första resonemangslinjen som motiverar valet av ett fenomenografiskt teoriperspektiv avslutad. De två återstående resonemangslinjerna tar sin utgångspunkt i en jämförelse med tidigare forskning kring kritiskt tänkande genom att framhålla fenomenografin som ett alternativ. Som ovan påpekats har den svenska forskningen kring kritiskt tänkande överlag varit mycket blygsam medan den anglosaxiska varit betydligt mer omfattande. Därför förs dessa resonemang mot en anglosaxisk kontext.

Ett avstamp, för den första av de två återstående resonemangslinjerna, kan göras i konstaterandet av att anglosaxisk forskningskontext empiriskt belyst kritiskt tänkande ur en rad synvinklar. Bland annat har forskare tittat på olika undervisningsmetoders påverkan på utveckling av kritiskt tänkande bland de studerande, relationen mellan utveckling av kritiskt tänkande bland studenterna och anordnandet av särskilda kurser i kritiskt tänkande samt relationen mellan förmågan till kritiskt tänkande och exempelvis kön och betyg.²⁵ Även om forskningen därmed kan sägas vara omfattande har, som redan nämnts, McMillan, Tsui, Brunt samt Behar-Horenstein/Niu påtalat att det föreligger inkongruens i resultatbilden.²⁶ Tsui och Brunt har även, efter att ha inkluderat också rent kvalitativa studier i sina forskningsöversikter, menat att forskningsfältet klart domineras av kvantitativa studier med standardiserade flervalstester för datainsamling som norm.²⁷ Både Tsui och

²⁵ Tsui (1998) s. 7(10)-15(18). För andra systematiska forskningsöversikter angående anglosaxisk forskning kring kritiskt tänkande hänvisas främst till McMillan (1987), Brunt (2005) och Behar-Horenstein och Niu (2011). Se eventuellt även forskningsöversikter av Norris (1985), Pithers och Soden (2000) och Beyer (2008). Dessa senare är dock mindre systematiskt genomförda då de saknar något eller båda av i) tydlig redogörelse av vilka studier som inkluderats respektive exkluderats i översikten och ii) diskussion om brister och förtjänster kring de studier som refereras i översikten. För forskningsöversikt enbart gällande kritiskt tänkande inom social studies se Parker (1991).

²⁶ Tsui (1998) s. 17(20)- 21(24), McMillan (1987) s. 3, 5-10, 14-16, Brunt (2005) s. 60-66, Behar-Horenstein och Niu (2011) s. 25, 28-30, 32-38.

²⁷ Tsui (1998) s. -2(0)-2(5), 17(20)- 21(24), Brunt (2005) s. 60-66. Se även Tsui (2002) s. 741-742.

Brunt har därför ansett att det föreligger ett behov av fler kvalitativa studier för att försöka kasta nytt ljus över företeelsen kritiskt tänkande.²⁸ Att välja ett fenomenografiskt teoretiskt perspektiv för en studie kring kritiskt tänkande kan mot denna bakgrund te sig lämplig. Detta eftersom fenomenografin hör hemma i en kvalitativ forskningstradition.²⁹

Tre omständigheter kan tas som utgångspunkt för den sista resonemangslinjen. För det första att fenomenografin *kan* betraktas som ett *inlärningsteoretiskt* perspektiv.³⁰ För det andra att fenomenografin inte tidigare använts för forskning kring kritisk tänkande.³¹ För det tredje det faktum att det, trots den generella bristen på kvalitativ forskning kring kritiskt tänkande, bedrivits sådan forskning utifrån vad som, grovt sett, motsvarar några av de mest centrala samtida inlärningsteoretiska perspektiven, nämligen det utvecklingspsykologiska, det utvecklingskonstruktivistiska och det sociokulturella perspektivet.³² Sett i relation till fenomenografin och även sinsemellan, bygger dess perspektiv på olika, eller delvis olika, teoretiska antagande. Olikheter i teoretiska antaganden medför allmänt sett olikheter i synsätt och infallsvinklar kring den företeelse som är föremål för forskning.³³ I relation till förevarande studie medför olikheter i

²⁸ Tsui (1998) s. 18(21)-21(24), Tsui (2002) s. 742, Brunt (2005) s. 60-66.

²⁹ Uljens (1989) s. 10, Sandberg (1996) s. 134. Se även kapitel 3.

³⁰ Runesson (1999a) s. 17, 45-48, 59, Marton och Booth (2000) s. 20-30, 264-267, Emanuelsson (2001) s. 26-32.

³¹ Det finns dock fenomenografiska studier gjorda kring problemlösning inom t ex naturvetenskap/teknik, mekanik och dataprogrammering. Se Laurillard (1986) s. 171-197, Marton och Booth (2000) s. 49-52, Johansson (1981). Dessa studier har dock i huvudsak gjorts utifrån andra premisser kring problemlösning än de som diskuteras här under benämningen kritiskt tänkande.

³² Runesson (1999a) s. 17, 45-48, 59, Marton och Booth (2000) s. 20-30, 264-267, Emanuelsson (2001) s. 26-32. De tre perspektiven behandlas mer ingående i kapitel 3.

³³ Runesson (1999a) s. 20-21, 26-27, 45-48. För en längre beskrivning av hur val av teoretiskt perspektiv påverkar forskningsprocessen se t ex Watt-Boolsen (2007) s. 29-43. För egna jämförelser se t ex Kuhn (1999) s. 16-24, Kuhn och Dean (2004) s. 268-273, King och Kitchener (2004) s. 9-11, Love och Guthrie (1999) s.42, Scheurman (1995) s. 2(53)-7(58), Grabinger mfl (2007) s. 13, Säljö (2001) s. 112-113.

teoretiska antaganden olikheter i synsätt och infallsvinklar kring företeelsen kritiskt tänkande. För de ifrågavarande inlärnings-teoretiska perspektiven innebär detta exempelvis olikheter i synsätt när det gäller vad som avgör skillnader i människans, eller individers/individens förmåga till kritiskt tänkande. Kuhn, som kan sägas företräda ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, menar att skillnader i individers förmåga till kritiskt tänkande primärt kan beskrivas som skillnader i individers mentala modeller på metanivå.³⁴ King och Kitchener, som kan sägas företräda ett utvecklingskonstruktivistiskt perspektiv, menar att skillnader i individers förmåga till kritiskt tänkande primärt kan beskrivas som skillnader i individers kunskapsföreställningar.³⁵ Grabinger med flera, som kan sägas företräda ett sociokulturellt perspektiv, menar – om individer ens är aktuella att tala om – att skillnader i individers förmåga till kritiskt tänkande primärt kan beskrivas som skillnader i individers tillägnande av lämpliga verktyg och/eller lämplig diskurs i interaktion med andra inom en specifikt avgränsad kontext.³⁶ Detta medan fenomenografin sätter erfandet i centrum och menar att skillnader i individers förmåga till kritiskt tänkande kan beskrivas som skillnader i erfandanden av fenomen som ”kräver” kritiskt tänkande. Detta på så sätt att erfandet av fenomenen avgränsar den handling, det vill säga det kritiska tänkande, som blir möjlig, i förhållande till fenomenen.³⁷ Dessa skillnader mellan perspektiven kan ses som exempel på hur olika teoretiska perspektiv medför olika infallsvinklar och synsätt i förhållande till den företeelse som är föremål för forskning. Då fenomenografin inte tidigare använts för forskning kring kritiskt tänkande menar jag att fenomenografin lämpligen kan erbjudas som ett alternativt perspektiv avseende kvalitativ inläringsteoretisk forskning kring kritiskt

³⁴ Kuhn (1999) s. 16-24, Kuhn och Dean (2004) s. 268-273.

³⁵ King och Kitchener (2004) s. 9-11, King och Kitchener (1994) s. 226, Love och Guthrie (1999) s. 42, Scheurman (1995) s. 2(53)-7(58).

³⁶ Grabinger mfl (2007) s. 13, Säljö (2001) s. 112-113.

³⁷ Marton och Booth (2000) s. 142-143, 146-148, Marton (1996) s. 178. Marton och Säljö (1986) s. 58 och 65, Svensson (1986) s. 81-101.

tänkande.³⁸ I detta avseende innebär fenomenografins alternativa ansats att företeelsen kritiskt tänkande kan belysas ur tidigare oprövade inlärningsteoretiska infallsvinklar och synsätt, vilket, i sin tur, kan sägas bidra till att bredda kunskapen om denna företeelse utifrån inlärningsteoretiska utgångspunkter, men också i ett vidare sammanhang.

Sammantaget menar jag, utifrån de tre nu behandlade resonemangslinjerna, att det kan ses som väl motiverat att använda ett fenomenografiskt teoretiskt perspektiv vid en studie inriktad mot elevers kritiska tänkande inom grundskolans samhällskunskapsämne.

Studiens syften

Såsom jag i resonemanget hittills belyst företeelsen kritiskt tänkande har det generellt sett kretsat kring *förmågan* till kritiskt tänkande, det vill säga det på något sätt praktiserade, i handling visade, utövade kritiska tänkandet. Det är detta praktiserade, i handling visade, utövade kritiska tänkandet som förevarande studie inriktar sig mot. Framöver kommer detta kritiska tänkande att benämnas med termen *"manifesterat kritiskt tänkande"*. På ett övergripande plan belyser studien manifesterat kritiskt tänkande i ämnet samhällskunskap bland elever i grundskolans årskurs 9 ur ett fenomenografiskt perspektiv. Det resonemang som hittills förts har klargjort och motiverat bevekelsegrunderna för en sådan studie. Det resonemanget utgör även allmän bakgrund till och utgångspunkt för formuleringen av studiens fyra syftesformuleringar. Som framhållits i resonemanget menar fenomenografien att det är en individs erfarenhet av ett fenomen, till exempel ett problem eller en uppgift, som "kräver" kritiskt tänkande som avgränsar den handling, det manifesterade kritiskt tänkande som blir möjligt i

³⁸ Det finns dock fenomenografiska studier gjorda kring problemlösning inom t ex naturvetenskap/teknik, mekanik och dataprogrammering. Se Laurillard (1986) s. 171-197, Booth och Marton (2000) s. 49-52, Johansson (1981). Dessa studier har dock i huvudsak gjorts utifrån andra premisser kring problemlösning än de som diskuteras här under benämningen kritiskt tänkande.

förhållande till fenomenet. För att i studien göra det möjligt för elever i årskurs 9 att manifesteras kritiskt tänkande i samhällskunskap har fyra fenomen designats som ”kräver” ett sådant kritiskt tänkande. Dessa fenomen utgörs av fyra uppgifter.³⁹ Det är dessa uppgifter som eleverna som deltar i studiens empiriska undersökning ställs inför och som det är tänkt att de ska manifesteras sitt kritiska tänkande i samhällskunskap i förhållande till. Det manifesterade kritiska tänkandet i samhällskunskap likställs i detta sammanhang med elevernas lösningar av uppgifterna. Eftersom förutsättningen för elevernas lösningar, eller manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap, ur ett fenomenografiskt perspektiv, är elevernas erfarenheter av uppgifterna, är det elevernas erfarenheter som är det centrala och betonas i undersökningens empiriska analys.⁴⁰

Studiens syften **a)** och **b)** har direkt förbindelse med analysen av elevernas erfarenheter av de fyra uppgifterna och deras manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap, i relation till dessa uppgifter. Studiens syften **a)** och **b)** formuleras som:

- a)** att för respektive uppgift finna, beskriva och hierarkisera de begränsade antalet skilda sätt varpå uppgiften kan erfaras, hos elever i grundskolans årskurs 9.
- b)** att för respektive uppgift visa på att vart och ett av de skilda sätt varpå uppgiften kan erfaras är knutet till och avgränsar en unik typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i förhållande till uppgiften, och

³⁹ Överväganden kring dess uppgifter berörs mer utförligt i kapitel 5 under rubriken *Uppgifterna*.

⁴⁰ Marton och Booth (2000) s. 142-143, 146-148, 164, Marton (1996) s. 178, Marton (2005) s. 107-108, Marton och Säljö (1986) s. 58 och 65, Svensson (1986) s. 81-101. De teoretiska utgångspunkterna för det som berörs i detta stycke diskuteras mer ingående, dels i kapitel 4 och dels i kapitel 5 under rubriken *Intresset i att söka elevernas skilda erfarenheter av uppgifterna* och *Att komma åt de skilda erfarenheterna av uppgifterna*.

att genom detta visa på att skilda nivåer i komplexitet i sätt att erfara uppgiften avgränsar skilda nivåer av komplexitet i manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i förhållande till uppgiften.

Studiens syfte **c)** tar sin utgångspunkt i de empiriska resultaten kring syfte **a)** och **b)** och knyter till några av dessa resultat ett resonemang utifrån den tidigare nämnda fenomenografiska inlärnings- och undervisningsteorin.⁴¹ Studiens syfte **c)** formuleras som:

c) att ge förslag på hur resultaten från syfte **a)** och **b)** kan användas som utgångspunkt för att i tänkta undervisningssituationer, erbjuda elever i grundskolan årskurs 9 att, i vissa avseenden, förbättra sitt manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap.

Studiens sista syfte är något mer övergripande och tar sin startpunkt i det ovan förda resonemanget om fenomenografin som ett möjligt alternativ vid forskning kring manifesterat kritiskt tänkande. Studiens syfte **d)** formuleras som:

d) att, i förhållande till den tidigare anglosaxiska forskningen kring manifesterat kritiskt tänkande, erbjuda och pröva fenomenografin som ett alternativt teoretiskt perspektiv vid denna typ av forskning.

På ett allmänt plan innebär syfte **d)** att studien erbjuder och prövar fenomenografin som ett alternativt teoretiskt perspektiv vid forskning kring manifesterat kritiskt tänkande i förhållande till forskningsfältet manifesterat kritiskt tänkande i stort. På ett mer specifikt plan innebär syfte **d)** att studien erbjuder och prövar det fenomenografiska perspektivet som alternativ ur två

⁴¹ Fenomenografins syn på lärande och hur lärande åstadkoms i undervisning diskuteras ingående i kapitel 4 under rubriken *Fenomenografi och lärande – vad lärande är och hur lärande åstadkoms i en undervisningssituation*.

synvinklar. Dels, i egenskap av kvalitativt perspektiv, som alternativ till den ovan nämnda kvantitativa forskningen. Dels, i egenskap av kvalitativt inlärningsteoretiskt perspektiv, som alternativ till den ovan nämnda kvalitativa inlärningsteoretiska forskningen.

För övrigt ska redan nu påtalas att företeelsen kritiskt tänkande allmänt, och således också i samhällskunskap, inte bara i sig, utan även ur en begrepps- och definitionsmässig synvinkel är en mycket komplex och mångfasetterad företeelse. På grund av detta kan en studie som den föreliggande, vars undersökning spinner kring manifestationer av kritisk tänkande i samhällskunskap, i relation till fyra uppgifter, långtifrån täcka in allt det som kan innefattas i en definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Studien är därför, ur denna synvinkel, begränsad till att rikta in sig mot de *moment* av kritiskt tänkande i samhällskunskap som undersökningens fyra uppgifter kan framkalla manifestationer av hos eleverna. När den empiriska undersökningen på olika sätt diskuteras, i termer av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, är det mot bakgrund av denna begränsning. Det är också denna begränsning som visar sig i syfte **c)** med dess skrivning "... att, i vissa avseende, förbättra sitt manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap".

Trots att föreliggande studie riktar in sig mot kritiskt tänkande i manifesterad form och *inte* mot kritiskt tänkande ur dess begreppsliga och definitionsmässiga perspektiv erfordras likväl en diskussion om företeelsen kritiskt tänkande ur begreppslig och definitionsmässig synvinkel. Detta för att känna igen vad kritiskt tänkande i manifesterad form kan vara. Nästkommande kapitel diskuterar sådana begreppsliga och definitionsmässiga spörsmål och formulerar också en definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap för föreliggande studie.

Kapitel 2: Vad är kritiskt tänkande i samhällskunskap? – ett försök till en definition av en komplex företeelse

Inledning

För att genomföra en studie som belyser manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap krävs en definition av vad kritiskt tänkande i samhällskunskap innebär. Nedan följer tre avsnitt som riktar in sig mot den definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap som används i föreliggande studie. Det första avsnittet berör kortfattat några spörsmål i den akademiska diskursen kring den allmänna definitionen av kritiskt tänkande. Det andra avsnittet berör den direkta formuleringen av studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Det avslutande avsnittet berör några kommentarer kring studiens definition.

Den allmänna diskussionen om vad som utgör kritiskt tänkande och hur det ska definieras har varit relativt blygsam inom det svenska forskarsamhället. Motsvarande diskussion inom det anglosaxiska forskarsamhället har däremot varit mycket livlig. Därför tar nedanstående framställning sin utgångspunkt i den anglosaxiska diskursen. Det kan påpekas att ett sådant förfarande även tidigare ha varit det vanliga vid de fåtal tillfällen när kritiskt tänkande på något sätt diskuterats inom det svenska forskarsamhället.⁴² Ett exempel på detta är Brodins avhandling, där hon undersöker företeelsen (vetenskapligt) kritiskt tänkande utifrån dess definitionsmässiga gestaltning och inte i ett enda fall utgår från svenska exempel. Däremot är samtliga exempel från

⁴² Se till exempel Stenbock-Hult (2004), Selander (1991) s. 95-144 och Kärrqvist (1996) s. 70.

hennes diskussion om samtida definitioner av kritiskt tänkande hämtade från den anglosaxiska diskursen.⁴³

Några frågor i den akademiska diskussionen kring definitionen av kritiskt tänkande – en bakgrund

Kritiskt tänkande är en företeelse som är komplex och svår att ringa in. Exempelvis beskriver Brodin kritiskt tänkande som en flytande företeelse och Tsui framhåller att varje försök att fånga dess kompletta och definitiva väsen är ett fåfängt försök.⁴⁴ Mot denna bakgrund är det inte svårt att förstå att den akademiska diskussionen om vad som utgör och definierar kritiskt tänkande varit omfattande. Det är inte heller svårt att förstå att denna diskussion på grund av företeelsens väsen inte kunnat leda fram till någon enhetlig och samstämmig begreppslig definition, varför det således finns en rad olika definitioner av vad som utgör kritiskt tänkande. I den akademiska diskussionen har det till och med varit svårt att nå fram till en gemensam term för de förmågor som vanligen inkluderas i kritiskt tänkande. Förutom termen ”critical thinking” används till exempel ”problem solving”, ”creative thinking” och ”higher order thinking” för sinsemellan liknande, överlappande eller samma förmågor.⁴⁵

Det kan följaktligen konstateras att den akademiska diskussionen resulterat i en rad olika termer och begreppsliga definitioner kring företeelsen kritiskt tänkande. Kännetecknet för många av definitionerna är att de efter initiala relativt

⁴³ Brodin (2007). De samtida anglosaxiska definitioner som Brodin diskuterar har formulerats av D. F. Halpern, J. G. Kurfiss, H. Siegel, P. M. King, K. S. Kitchener, S. D. Brookfield och B. J. Thayer-Bacon, se Brodin (2007) s. 121-152.

⁴⁴ Brodin (2007) s. 19, Tsui (1998) s. 5 (2).

⁴⁵ Mason (2007) s. 340-344, McKay och Gibson (2004) s. 82, Fisher (2001) s. 2-5, 10-11, Parker (1991) s. 345-352, Tsui (1998) 2-4, Quellmalz (1987) s. 86-92, Ennis (1987) s. 10-16, Newman (1987) s. 1-6. I förevarande studie används framöver enbart termen ”kritiskt tänkande”, även om författaren/författarna som hänvisas till i vissa fall använder en annan term för de förmågor som vanligen kan inkluderas i kritiskt tänkande.

kärnfulla formuleringar följts av mycket omfattande preciseringar.⁴⁶ En av de mer välkända är Ennis formulering av kritiskt tänkande som: "... reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do".⁴⁷ Denna korta initiala formulering följs sedan av en precisering av vad detta egentligen innebär bestående av över 150 olika element av typen: analysera argument, bedöma trovärdighet och söka alternativa förklaringar.⁴⁸ Trots de många olika termerna, definitionerna och de ofta långa preciseringarna av dessa har det genom jämförelser mellan olika termer och begreppsliga definitioner hävdats att det på ett generellt plan finns en tämligen hög grad av samstämmighet kring vad som utgör och definierar kritiskt tänkande.⁴⁹

Denna påvisade samtidiga variation och samstämmighet har gjort att vissa deltagare i diskussionen betonat variationen mellan de begreppsliga definitionerna medan andra har betonat samstämmigheten. I förhållande till empirisk forskning har bland annat McPeck positionerat sig som en av dem som menat att variationen i begreppsomfånget i de olika definitionerna är så pass vid att empiriska resultat kring kritiskt tänkande på ett avgörande sätt är "teori-laddade" med sin egen specifika definition av kritiskt tänkande.⁵⁰ Han har därför uttryckt tvivel kring om resultaten äger någon egentlig generaliserbarhet och jämförbarhet.⁵¹ Denna typ av synsätt skulle i förlängningen kunna föra med sig ett ifrågasättande av all empirisk forskning

⁴⁶ Se t ex Paul (1990) s. 4-25, Facione (2006) s. 4-11, Ennis (1987) s. 9-25.

⁴⁷ Ennis (1987) s. 10, Menssen (1993) s. 85.

⁴⁸ Ennis (1987) s. 10-16. För ytterligare ett exempel på hur en kort initial formulering följs av en omfattande precisering se till exempel Facione (1990) s. 2, 4-13.

⁴⁹ Halpern (2001)[1993] s. 272, Tsui (2006) s. 201, Tsui (1998) s. 5(2), Quellmalz (1987) s. 87-90, Spicer och Hanks (1995) s. 3, McKay och Gibson (2004) s. 82, Jones och Ratcliff (1993) s. 8 (10). För att göra egna jämförelser mellan definitioner se t ex Ennis (1987) s. 10-25, Ennis (1993) s. 180, Paul (1990) s. 1-25, Facione (2006) s. 4-7, Mason (2007) s. 339-349.

⁵⁰ McPeck (1990) s. 58. McPeck använder termen: "theory laden", med min översättning "teori-laddad".

⁵¹ McPeck (1990) s. 58.

kring kritiskt tänkande, så länge divergerande begreppsliga definitioner används. Andra forskare, till exempel Halpern, Tsui och Quellmalz, har dock hävdade att samstämmigheten mellan de olika definitionerna är så pass stor att det går att komma bortom definitionsproblematiken och bedriva adekvat empirisk forskning kring kritiskt tänkande.⁵² En omständighet som ytterligare förstärker detta senare påstående är den granskning som Furedy och Furedy företagit kring hur forskare operationaliserar kritiskt tänkande vid empiriska studier. Granskningen visar nämligen att definitionsfrågan tacklas på ett liknande sätt och att de använda definitionerna inte visar på några dramatiska skillnader.⁵³ Istället menar Furedy och Furedy att en sammanfattande definition av kritiskt tänkande, såsom den kommer till uttryck operationaliserad av forskare vid empiriska undersökningar, innefattar en individs förmåga att göra något, några eller samtliga av följande: identifiera centrala antaganden och frågor i ett resonemang, urskilja viktiga samband, göra korrekta tolkningar av tillgänglig information och data, härleda slutsatser från den information och de data som finns tillgängliga, kunna tolka om slutsatser som dras är försvarbara och om det finns bevis och belegg för dessa utifrån given information och data.⁵⁴

Om tre frågor i den akademiska diskursen kring kritiskt tänkande således har varit 1. vilken term som ska användas och vilken begreppslig definition som är mest lämplig, 2. om det föreligger stor variation eller generell samstämmighet mellan de olika termerna och begreppsliga definitionerna samt 3. hur det sistnämnda påverkar den empiriska forskningen, så har ett fjärde fråga varit huruvida kritiskt tänkande ska ses som en ämnesspecifik eller generell företeelse.⁵⁵

Den teoretiska argumentationen för båda synsätten har varit stark och empiriska bevis har gått att finna för båda

⁵² Halpern (2001)[1993] s. 272, Tsui (2006) s. 201, Tsui (1998) s. 5(2), Quellmalz (1987) s. 87-90.

⁵³ Tsui (2006) s. 201, Tsui (1998) s. 5(2).

⁵⁴ Tsui (1998) s. 5(2), Tsui (2002) s. 743, Tsui (2006) s. 201.

⁵⁵ Jones och Ratcliff (1993) s. 10-11, Tsui (1998) s. 3, Davies (2006) s. 179-193, Mason (2007) s. 340-342, Angeli och Valanides (2009) s. 323.

alternativen.⁵⁶ En följd av detta har blivit att det i längden varit allt svårare att hävda att kritiskt tänkande är antingen ämnesspecifikt eller generellt. Under senare tid har också debatten om den snäva uppdelningen av kritiskt tänkande som antingen ämnesspecifikt eller generellt avtagit. Empiriska forskare accepterar numera vanligen den medelväg som innebär ett erkännande av att det finns både generella och ämnesbundna element hos företeelsen kritiskt tänkande.⁵⁷ Davies har i linje med detta hävdad en kombinerad ståndpunkt där kritiskt tänkande ses ur perspektiv av både generellt och ämnesspecifikt. Han menar att det generella elementet är viktigt, eftersom det visar de allmänna principer som kännetecknar kritiskt tänkande. Det ämnesspecifika elementet är, i sin tur, viktigt, eftersom det visar hur dessa allmänna principer för kritiskt tänkande används, det vill säga tar sig uttryck och formas, i det specifika ämnet.⁵⁸

Jag avser inte i denna studie att tränga djupare in i något av de ovan berörda frågorna i den akademiska diskursen kring definitionen av kritiskt tänkande. Min avsikt med detta avsnitt har i stället varit att utifrån några centrala frågor på ett övergripande plan ge en beskrivning av den värld som en forskare träder in i, då denne avser att genomföra någon typ av studie kring kritiskt tänkande. Jag nöjer mig här med att konstatera att jag utgår ifrån och delar synen på att en hög grad av samstämmighet råder mellan de olika termerna och begreppsliga definitionerna som begagnas kring kritiskt tänkande. I linje med detta delar jag även åsikten om att det går att genomföra adekvata och relevanta empiriska undersökningar kring kritiskt tänkande som bör äga viss jämförbarhet sinsemellan. Dock vill jag mena att McPecks påpekande om definitionens teori-laddade egenskap är ett påpekande att ta på allvar och således bör ett

⁵⁶ Scriven (1990) ix-xi, Jones och Ratcliff (1993) s. 10-11, Tsui (1998) s. 3, Mason (2007) s. 340-342, Willingham (2008) s. 21-22, 25-26, Brodin (2007) s. 19. För en längre argumentation kring kritiskt tänkande som ämnesspecifikt eller generellt se t ex McPeck (1990), där förespråkare för båda synsätten får komma till tals.

⁵⁷ Angeli och Valanides (2009) s. 323.

⁵⁸ Davies (2006) s. 179-191.

beaktande av detta ingå i bedömningen av resultaten från empiriska studier kring kritiskt tänkande. Vidare ligger studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap nära Davies fusionsståndpunkt gällande de generella och ämnesspecifika inslagen i kritiskt tänkande. Anledningen till det sistnämnda avser jag att återkomma mer preciserat till i samband med kommentarerna till studiens definition av kritiskt tänkande. I följande avsnitt presenteras först studiens definition.

Kritiskt tänkande i föreliggande studie – ett försök att formulera en definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap

Som sades inledningsvis i föregående avsnitt är en definition av kritiskt tänkande inte en helt enkel sak. Företeelsen verkar ha en undflyende karaktär som är svår att begreppsligt fånga. Detta har flera gånger uppmärksammats i den akademiska diskursen kring definitionsfrågan.⁵⁹ I följande försök att skapa en definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap för föreliggande studie är det viktigt att bära med sig detta som synes vara ett inneboende problem hos företeelsen kritiskt tänkande.

I slutet av 1980-talet samlade the American Philosophical Association fyrtiosex av USA:s och Kanadas ledande experter inom kritisk tänkande. Uppdraget för experterna var att tillsammans nå en konsensusdefinition kring kritiskt tänkande. Detta mynnade ut i vad som ofta kallas APA- eller Delphidefinitionen av kritisk tänkande.⁶⁰ Två av experterna som deltog i arbetet med APA/Delphidefinitionen var Robert H Ennis och Rickard W Paul. Ennis och Paul betraktas som två av de ledande förgrundsgestalterna inom kritiskt-tänkande-rörelsen i USA och har båda även lanserat egna definitioner av kritiskt tänkande.⁶¹ För att initialt finna en utgångspunkt för före-

⁵⁹ Se exempelvis Brodin (2007) s. 19, Tsui (1998) s. 5 (2).

⁶⁰ Boghossian (2012) s. 76-77, Facione (1990) s. 2, 18-19, Worrel och Profetto-McGrath (2007) s. 423.

⁶¹ Menssen (1993) s. 85, McMillan (1987) s. 11, Facione (1990) s. 2, 18-19, Jones och Ratcliff (1993) s. 6(8), Ennis (1987) s. 10-24, Paul (1990) s. 4, 12-19.

liggande studies definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap gjordes en kartläggning av förmågor knutna till kritiskt tänkande inom dessa tre välkända och väletablerade definitioner av kritiskt tänkande (se bilaga 1). Påpekas ska att samtliga av dess definitioner, i linje den starkaste traditionen inom kritiskt-tänkande-diskursen, är generella definitioner som är tänkta att appliceras på en mängd divergerande ämnen och innehåll.⁶²

Efter den initiala kartläggning av förmågor knutna till kritiskt tänkande i de etablerade definitionerna gjordes ett försök att spåra dessa förmågor i de olika statliga styrdokument som gällt för grundskolans samhällskunskap under 1990-talets senare del och fram till idag (se bilaga 1). För spårningen i styrdokument under 1990-talet senare del och fram till 2011 användes den för denna tid aktuella kursplanen för samhällskunskap i grundskolan samt en skrift kallad ”Samhällsorienterande ämnen - En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning”, utgiven av den numera nedlagda Myndigheten för skolutveckling.⁶³ För

⁶² Ennis (1987) s. 10-24 , Paul (1990) s. 4, 12-19 , Facione (1990) s. 1-19, Facione (2006) s. 4-7. Jag har funnit en definition som under senare tid (Newmann (1987) s.1-6) är formulerad med inriktning mot ”social studies” enligt amerikansk ämneskonstitution. Denna har inte använts som utgångspunkt av fyra anledningar. För det första upplever jag att den på ett generellt plan är tämligen lik de tre jag utgått ifrån. Sexias, (2001) s. 554, har också kritiserat Newmanns definition för att just inte inrymma något specifikt för ämnet ”social studies”, utan egentligen i hög grad vara en generell, icke-ämnesbunden definition. För det andra upplever jag Newmanns definition som vagare än de tre jag använt för härledningen av föreliggande studies definition. För det tredje är inte ”social studies” direkt att likställa med samhällskunskap i svensk skola. För det fjärde upplever jag uttrycken/förmågorna, i de tre definitioner jag använder för härledningen, som mer kongruenta med de uttryck/förmågor för kritiskt tänkande som finns representerade i föregående och nu gällande styrdokument för grundskolans samhällskunskap. Jag hade även kunnat använda den ”svenska” ämnesobundna definitionen av kritiskt tänkande som Kärrqvist, (1996) s. 70, använder i sin studie kring problemlösning i gymnasiets naturvetenskap. Denna är dock mycket kortfattad och inrymmer inget som inte finns med i de tre definitioner som jag utgått från för att härleda förevarande studies definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Därför har Kärrqvists definition inte heller använts.

⁶³ Skolverket (2000) s. 86-90, Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70.

spårning i de styrdokument som gäller från 2011 och till dags dato användes den nuvarande kursplanen för ämnet samhällskunskap i grundskolan samt en skrift kallad ”Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap”.⁶⁴

Spårningen visade att den faktiska termen kritiskt tänkande enbart används en gång i dessa styrdokument men utan att någon närmare bestämning görs.⁶⁵ Likväl visade spårningen, enligt min mening, på en hög grad av samstämmighet mellan de *förmågor* som ingår i de tre etablerade akademiska definitionerna av kritiskt tänkande och de förmågor som styrdokumenterna ser som centrala i samhällskunskapsämnet. Exempelvis återkommer i samtliga tre definitioner och i styrdokumenterna en förmåga som på ett övergripande plan har att göra med att skifta eller växla mellan olika perspektiv. Hos Ennis uttrycks detta bland annat som att *överväga andra synsätt* och *söka andra möjliga förklaringar*. Hos Paul uttrycks detta bland annat som att *se från olika perspektiv* och *överväga alternativa tolkningar*. I APA/Delphidefinitionen uttrycks detta bland annat som att *formulera alternativ* och *uppmärksamma alternativ*. I styrdokumenterna uttrycks detta bland annat som att *laborera med olika möjligheter* och *växla mellan perspektiv* (se vidare bilaga 1 för egna jämförelser).⁶⁶

Utifrån denna kartläggning och spårning anser jag således att ett befogat konstaterande bör vara att kritiskt tänkande är tydligt och klart uttryckt i grundskolans samhällskunskap, genom de förmågor som ses som centrala för ämnet. Inspirerad av de tre etablerade definitionerna av kritiskt tänkande har, mot bakgrund av detta, i sin tur, för föreliggande studie formulerats, dels en övergripande definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap och dels en precisering av denna övergripande definition bestående av tre huvudförmågor med en rad underförmågor.

⁶⁴ Skolverket (2011a) s. 199-208, Skolverket (2011b) s. 6-11, 30-33.

⁶⁵ Skolverket (2011b) s. 21.

⁶⁶ Ennis (1987) s. 10-24, Paul (1990) s. 12-19, Facione (1990) s. 6-11, Facione (2006) s. 4-7, Skolverket (2000) s. 86-90, Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70, Skolverket (2011a) s. 199-208, Skolverket (2011b) s. 6-11, 30-33.

KAPITEL 2

Studiens övergripande definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap stipuleras som en individs förmåga att:

”göra rimliga tolkningar, bedömningar och reflektioner i förhållande till innehåll inom ämnet samhällskunskap⁶⁷ och utifrån dessa dra rimliga slutsatser.”

Denna övergripande formulering kan sedan brytas ner i tre huvudförmågor som i sin tur kan förklaras ytterligare i form av olika underförmågor. De tre huvudförmågorna med ytterligare underförmågor är:

1. Förmågan att hantera tillgängligt samhällskunskapligt innehåll, vilket närmare innebär:

att förstå innebörd av, att ordna, att skilja ut och värdera relevans avseende tillgängligt samhällskunskapligt innehåll.

2. Förmågan att analysera tillgängligt samhällskunskapligt innehåll, vilket närmare innebär:

sambandsförmåga, vilket innebär något/några/samtliga av att härleda, beskriva och förklara samband utifrån tillgängligt samhällskunskapligt innehåll,

jämförelseförmåga, vilket innebär det ena eller båda av att härleda och göra jämförelser av olika slag, såsom för- och nackdelar, före och efter, möjligheter och hinder, likheter och skillnader utifrån tillgängligt samhällskunskapligt innehåll,

⁶⁷ Vad som utgör ”innehåll” i ämnet samhällskunskap kan avläsas, dels i kursplanen för ämnet och dels i läroböcker för ämnet. Det är också upp till den enskilde läraren att i varje specifikt fall göra en bedömning av ett särskilt innehålls relevans, i förhållande till ämnet samhällskunskap. Det ska framhållas att jag när jag i definitionen skriver ”innehåll” åsyftar innehåll i en vid bemärkelse. Således kan innehåll omfatta t ex tal, texter, problemställningar, dilemman, frågor och frågor inom ämnet samhällskunskap.

perspektivväxlingsförmåga, vilket innebär något/några/samtliga av att härleda, uppmärksamma, laborera med och pröva hållbarhet för olika alternativ och att härleda, uppmärksamma och se ur olika perspektiv med hänseende på och/eller utifrån tillgängligt samhällskunskapligt innehåll,

tankekedjeförmåga, vilket innebär något/några/samtliga av härledning, beskrivning och förklaring av tänkande i flera steg såsom orsak-konsekvens, orsak-konsekvens-förklaring utifrån tillgängligt samhällskunskapligt innehåll,

problematiseringsförmåga, vilket innebär något/några/samtliga av att härleda, beskriva och förklara svagheter, avvikelser, motsägelser i tillgängligt samhällskunskapligt innehåll och/eller att härleda, beskriva och förklara svagheter, avvikelser, motsägelser i egna tolkningar av tillgängligt samhällskunskapligt innehåll,

omdömesförmåga, vilket på ett övergripande plan innebär att härleda och formulera omdömen utifrån tillgängligt samhällskunskapligt innehåll och på ett mer detaljerat plan innebär att härleda och formulera omdömen utifrån tillgängligt samhällskunskapligt innehåll härledda och/eller beskrivna och/eller utförda och/eller/ förklarade samband, jämförelser, perspektivväxlingar, tankekedjor och problematiseringar.

3. Förmågan att presentera resultat utifrån tillgängligt samhällskunskapligt innehåll, vilket närmare innebär:

att skriftligt eller muntligt med klarhet sammanställa och presentera resultatet utifrån hantering och analys av tillgängligt samhällskunskapligt innehåll.

Kommentarer kring den formulerade definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap

Varje definition är behäftad med sina specifika problem, begränsningar, överväganden etcetera. Som redan påpekats gäller det kanske i än högre grad när en komplex företeelse som kritiskt tänkande begreppsligt ska definieras. Av denna anledning vill jag göra några kommentarer kring den nu formulerade definitionen.

För det första kan ett påpekande göras kring relationerna mellan studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap och styrdokumentet. Denna relation ska främst (men inte enbart) ses som att det handlar om att styrdokumentet knyts an till definitionen. Anknytning görs, dels, som tidigare nämnts, för att visa på att centrala förmågor inom kritiskt tänkande är centrala förmågor också inom samhällskunskap och dels för att ge den formulerade definitionen relevans i relation till ämnet. Detta innebär dock inte att jag låter styrdokumentet primärt definiera vad kritiskt tänkande i samhällskunskap är. Jag vill betona detta eftersom styrdokumentet i ett längre perspektiv är temporära, politiska och dessutom inte är en del av diskussionen om vad som karaktäriserar företeelsen kritiskt tänkande. APAs/Delphis, Ennis respektive Pauls definition av kritiskt tänkande ingår däremot i en lång historisk diskussion, daterad från antiken fram till idag, om vad som definierar företeelsen kritiskt tänkande. Genom att, i först hand, utgå från dessa tre definitioner vid formuleringen av studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap, förankras studiens definition i dessa väletablerade definitioner och, vill jag mena, även i den tradition de är sprungna ur.

För det andra kan det anmärkas att definitionen enbart är ämnesmässig med inriktning mot samhällskunskap genom det innehåll som de olika förmågorna riktas mot. En definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap skulle av en kritiker kunna anses kräva en större involvering av ämnet i definitionen. Jag har dock valt att göra definitionen på det sätt den nu är formulerad

mot bakgrund av följande två argument: Dels är det min tolkning att det är på detta generella sätt förmågorna framställs i styrdokumentet. Det vill säga förmågorna behandlas inte på ett sätt som antyder att det skulle föreligga en specifik form av kritiskt tänkande i samhällskunskap, utan behandlas istället som generella förmågor i kritiskt tänkande relaterade till ett för samhällskunskapsämnet specifikt innehåll. Två exempel på detta från den nu gällande kursplanen är skrivningarna om att eleverna genom undervisningen ska utveckla förmåga att ”*analysera och kritiskt granska* lokala, nationella och globala samhällsfrågor *ur olika perspektiv*” och ”*reflektera* över mänskliga rättigheter samt demokratisk värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser”.⁶⁸ Dels finns det i dagsläget ingen svensk vetenskaplig forskning kring kritiskt tänkande i samhällskunskap. Detta ger både en avsaknad av tidigare definitioner och en avsaknad av empiriska resultat beträffande hur kritiskt tänkande kan se ut i ämnet. Under sådana omständigheter menar jag att det kan vara klokt att gå in med en tämligen vid definition avseende ämnesspecifika inslag. Detta för att undvika onödiga begränsningar som kringskar ett mer förutsättningslöst förhållningssätt gentemot en i svensk kontext hittills utforskad företeelse. Med hänsyn till båda dessa argument anser jag därför att studien definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap, där generella förmågor möter ett samhällskunskapligt innehåll och på så sätt formar ett kritiskt tänkande i samhällskunskap, i dagsläget är en lämplig utgångspunkt. Detta gör för övrigt att studiens definition i detta avseende lägger sig nära Davies fusionsståndpunkt när det gäller det generella och ämnesspecifika inslagen i kritiskt tänkande.⁶⁹

För det tredje kan det vara på sin plats att framhålla att många av de etablerade definitionerna av kritiskt tänkande – så också APAs/Delphis, Ennis och Pauls definitioner – ofta, utöver mer rena förmågor, även innefattar dispositions- eller sinnelags-element. Enkelt beskrivet innebär det att individen, utöver de

⁶⁸ Skolverket (2011a) s. 199-200. Mina kursiveringar.

⁶⁹ Davies (2006) s. 179-191.

rena förmågorna, måste ha ett speciellt sinnelag som gör att individen (på rätt sätt) gör bruk av förmågorna till kritiskt tänkande. Betoningen av detta kan i olika definitioner vara mer eller mindre utvecklad och gestaltas på något divergerande sätt.⁷⁰ I APA/Delphidefinitionens övergripande formulering uttrycks sinnelagselementen exempelvis som att ”the ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation ...”.⁷¹ Denna typ av dispositions- eller sinneslagselement har i föreliggande studies definition utelämnats. Det finns främst två anledningar till detta. Dels upplever jag att styrdokumentens skrivningar inte inbegriper tydliga dispositionselement på det sätt dessa karaktäriseras i de etablerade definitionerna.⁷² Dels menar jag att dispositionen också speglas i handlingen, det vill säga hur det kritiska tänkandets förmågor tar sig uttryck när individen manifesterar sitt kritiska tänkande visar även på individens disposition för kritiskt tänkande. Det gör att dispositionselementet indirekt ändå finns med i studiens definition och kommer till uttryck när förmågorna används, till exempel när eleverna löser den empiriska undersökningens olika uppgifter. Detta gör att behovet att skriva fram dispositionselementet möjligen också kan ses som mindre angeläget.

För det fjärde kan det även noteras att vissa förmågor som beskrivits som en del av studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap tendera att gå in i varandra och överlappa varandra. Till exempel kan sambandsförmågan och tankekedjeförmågan ses som mycket närstående. Ett samband har ofta formen av en tankekedja och en tankekedja speglar ett samband mellan två eller flera element. Även presentationsförmågan kan

⁷⁰ Se Ennis (1987) s. 11-16, 24 Paul (1990) s. 4-19, främst s. 6, Facione (1990) s. 2, 4-14, Facione (2006) s. 8-11, 21.

⁷¹ Facione (1990) s. 2, Facione (2006) s. 21. Se även bilaga 1 och APA/Delphidefinitionens övergripande definition.

⁷² Ennis (1987) s. 11-16, 24, Paul (1990) s. 4-19, främst s. 6, Facione (1990) s. 2, 4-14, Facione (2006) s. 8-11, 21, Skolverket (2000) s. 86-90, Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70, Skolverket (2011a) s. 199-208, Skolverket (2011b) s. 6-11, 30-33.

sägas finnas med i vissa element inom analysförmågan då många av dess delförmågor inbegriper termen beskriva och förklara, vilket kan ses som former av presentation av resultat. Om detta kan sägas att jag inte har haft som ambition att i definitionen helt undvika denna typ av överlappning. Främst eftersom jag anser att många av de förmågor som ingår i definitionen till sin karaktär är mycket starkt besläktade och dessutom nebulösa. Att under sådana omständigheter försöka att helt undvika överlappningar är dömt att misslyckas. Detta trots att dessa förmågor var och en också kan beskrivas i sin egen rätt, på det sätt som görs i definitionen. Det vill säga, även om förmågorna kan beskrivas var för sig och det finns en poäng i att göra det, innefattar en sådan beskrivning många gånger, på grund av förmågornas karaktär, mer eller mindre oundvikligen någon typ av överlappning, i förhållande till en eller flera av de andra förmågorna. Precis på det sätt som beskrivits i de båda ovan nämnda fallen.

För det femte och avslutningsvis vill jag även anmärka att definitionen som den är skriven innehåller kvalitativa element, eller kvalitativa antydningar. Dessa är i vissa fall mer direkta och i andra fall mer indirekta. Jag vill här uppmärksamma några av dessa och göra en kort kommentar kring detta kvalitativa inslag i studiens definition.

I den övergripande definitionen kan till exempel uppmärksammas att ordet *rimliga* förekommer i samtliga led, vilket kvalitativt skäligen kan ställas mot mindre rimliga eller orimliga. På detta sätt har den övergripande definitionen kvalitativa element. Även om dessa element är tämligen vaga innebär användandet av ordet rimliga att det inte är tillräckligt att enbart göra tolkningar, bedömningar och reflektioner i förhållande till innehåll inom ämnet samhällskunskap och utifrån dessa dra slutsatser. Det krävs också att dess tolkningar, bedömningar, reflektioner och slutsatser är rimliga, för att det ska räknas som kritiskt tänkande i samhällskunskap. När det gäller de tre huvudförmågorna innehåller även dessa mer eller mindre uttalade kvalitativa element eller antydningar. Avseende förmågan *att hantera* används till exempel orden *förstå innebörden*

och orden *värdera relevans* i tillgängligt samhällskunskapligt innehåll. Detta måste ses som kvalitativa element eller krav avseende förmågan att hantera tillgängligt samhällskunskapligt innehåll, för att det ska räknas som kritiskt tänkande i samhällskunskap. Detsamma gäller exempelvis användandet av ordet *klarhet* kring förmågan att presentera och möjligen något mer indirekt ifråga om orden *härleda* och *förklara* inom flera av delförmågorna inom förmågan till analys.

Inkluderandet av kvalitativa element och antydningar i studiens definition har gjorts med hänsyn till främst två omständigheter. Dels anser jag att det är befogat att kräva att något som skall kallas kritiskt tänkande faktiskt innehåller kvalitativa element, såsom exempelvis ett övergripande krav på rimlighet i slutsatser och inte enbart ett krav på slutsatser vilka som helst. Dels ingår liknande eller mer elaborerade kvalitativa element i etablerade definitioner av kritiskt tänkande. Exempelvis använder Ennis ordet "reasonable", alltså "rimligt", i sin övergripande definition, "Critical thinking is *reasonable* reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do".⁷³ Utöver detta ska också sägas att styrdokumentet, i synnerhet de i dagsläget gällande, i hög grad kännetecknas av att kvalitativa element knyts till de förmågor i styrdokumentet som jag här menat är pendanger till förmågor inom de etablerade definitionerna av kritiskt tänkande.⁷⁴ Till exempel finns i dessa dokument skrivningar som "det ställs krav på att eleven analyserar och beskriver *allt mer komplexa* samband" och "det krävs att eleven visar ett *allt större djup* i sin kritiska granskning".⁷⁵

⁷³ Ennis (1987) s. 10. För andra exempel på kvalitativa element i etablerade definitioner se Facione (1990) s. 6-11, Facione (2006) s. 4-7, Paul (1990) s. 4, 12-19. Ennis (1987) s. 10-15.

⁷⁴ Skolverket (2000) s. 86-90, Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70, Skolverket (2011a) s. 199-208, Skolverket (2011b) s. 6-11, 30-33. Se även den nyligen utgivna skriften "Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap" (Skolverket 2012), där skilda kvalitéter, i några av de förmågor som utgör pendanger till förmågor inom de etablerade definitionerna av kritiskt tänkande, utvecklas än mer, i förhållande till ett specifikt samhällskunskapligt innehåll.

⁷⁵ Skolverket (2011b) s. 32-33.

Med detta avslutar jag för närvarande diskussionen om studiens definition av kritiskt tänkande. I nästa kapitel fokuseras valda delar av den tidigare forskningen kring företeelsen kritiskt tänkande.

Kapitel 3: Kritiskt tänkande – några nedslag i forskningsfältet

Inledning

Följande kapitel behandlar något av den forskning som bedrivits kring kritiskt tänkande. Detta görs under tre rubriker: Forskning kring kritiskt tänkande – svensk kontext, Myndigheters utvärderingar av kritiskt tänkande i grundskolan – svensk kontext och Forskning kring kritiskt tänkande – några nedslag i anglosaxisk kontext. Under de två första rubrikerna är avsikten, dels att visa något av den forskning inriktad mot kritiskt tänkande som bedrivits i Sverige och dels att framhålla den grundläggande bristen på svensk forskning kring kritiskt tänkande i allmänhet och i synnerhet i fråga om ämnet samhällskunskap. Det senare för att på så vis understryka föreliggande studies berättigande. Av den andra rubriken att döma berörs även några svenska studier som inte i strikt mening utgör akademisk forskning. Detta på grund av den påtalade svenska forskningsbristen. Under den tredje rubriken görs sedan några nedslag i den tämligen omfattande anglosaxiska forskningen. Avsikten är tvådelad. I ett första led är avsikten att ge en mycket övergripande bild av forskningsläget kring manifesterat kritiskt tänkande och placera in förevarande studie som ett kvalitativt alternativ till de dominerande kvantitativa studierna inom fältet. I ett andra led är avsikten att lyfta fram de tre kvalitativa inlärningsteoretiska perspektiv som berördes i inledningen, det vill säga det utvecklingspsykologiska, det utvecklingskonstruktivistiska och det sociokulturella perspektivet, och säga något om deras synsätt och forskning avseende manifesterat kritiskt tänkande. Detta som utgångspunkt för att placera in förevarande studies fenomenografiska kvalitativa inlärningsteoretiska perspektiv, som ett alternativ till dessa.

För redovisning av de systematiserade sökningar som gjorts, via sökmotorer och i databaser, för att finna relevant litteratur till kapitlet, hänvisas till bilaga 2. Målet med sökningarna har i första hand varit att finna litteratur för att: i) mer allmänt ringa in hur företeelsen kritiskt tänkande behandlats i svensk akademisk kontext, ii) mer specifikt ringa in det svenska forskningsläget kring kritiskt tänkande i samhällskunskap, iii) få en allmän bild av det anglosaxiska forskningsläget kring manifesterat kritiskt tänkande, iv) samt få en mer specifik bild av den forskning om manifesterat kritiskt tänkande som bedrivits inom de tre kvalitativt orienterade inlärningsteoretiska perspektiven som nämndes ovan. Utifrån sökningsresultaten har i ett första skede valts litteratur som svarar mot dessa fyra mål med sökningen. Denna litteratur har sedan i vissa fall används som utgångspunkt för vidare sökningar via information given i litteraturens referenslistor. Samtliga redovisade sökningar har genomförts under maj 2012 i databaserna LIBRIS, DIVA, ERC och ERIC och via sökmotorn SUMMON. Också andra mindre systematiserade sökningar mot förevarande studies intresseområde har genomförts i dessa databaser och via sökmotorn SUMMON under ett längre tidsintervall.

Forskning kring kritiskt tänkande – svensk kontext

1991 publicerades Selanders bok ”Reflektion och kritiskt tänkande: om didaktiska principer och deras tillämpning”. Där framhöll han att:

”Framför allt behövs forskning. Vi vet i Sverige knappt något om hur ett ”critical-thinking”-program för Sverige borde se ut. Vi vet egentligen inget om vilka förutsättningarna i Sverige är hos barnen för kritiskt tänkande och reflektion /.../ Vi vet egentligen inget om lärarnas handlingsberedskap och om deras inställning till att ’ta’ i dessa frågor i sin egen undervisning. Vi vet inget om

KAPITEL 3

de resurser skolan kan erbjuda för att stimulera en konstruktiv miljö för reflektion och kritiskt tänkande.”⁷⁶

Drygt tjugo år senare ter sig Selanders uttalande om den svenska kunskapsbristen kring kritiskt tänkande i det närmaste lika giltigt. Detta både i ett mer generellt ämnesövergripande avseende och i än högre grad om avgränsningen görs till ämnet samhällskunskap. Som exempel på det senare kan nämnas att databaserna LIBRIS och DIVA samt sökmotorn SUMMON inte finner någon avhandling riktad mot kritiskt tänkande och samhällskunskap (se bilaga 2). Två andra exempel på detta är Olssons genomgång av forskning inom samhällskunskap från 2009 respektive Johnsson-Harries från 2011. Ingen av dessa påvisar någon studie inriktad mot kritiskt tänkande inom samhällskunskap.⁷⁷

Trots att jag således vill hävda fortsatt giltighet i Selanders påstående om bristen i den vetenskapligt belagda kunskapen i Sverige kring kritiskt tänkande i generella termer, är det felaktigt att påstå att den svenska akademiska världen inte alls ägnat sig åt kunskapsgenererande kring kritiskt tänkande de sistlidna tjugo åren. Till exempel har kritiskt tänkande på senare tid berörts och diskuterats mer utförligt av Hultén med flera i boken ”Kritiskt tänkande”, av Stenbock-Hult i boken ”Kritiskt förhållningssätt” och av Björnsson med flera i boken ”Argumentationsanalys – färdigheter för kritiskt tänkande”.⁷⁸ De två förstnämnda böckerna ska dock främst ses som ämnesorienterade böcker

⁷⁶ Citat: Selander (1991) s. 144. Understrykningen är min, gjord med avseende på föreliggande studies inriktning mot elevers manifesterade kritiska tänkande. Selander avser med ”barn” ungefär elever i grundskola upp mot gymnasieskola, se Selander (1991) s. 135-144.

⁷⁷ Olsson (2009) s. 2-26, Johnsson-Harrie (2011) s. 3-5, 18-22. Anmärkas ska dock att sökningarna på LIBRIS, DIVA och SUMMON ger träff på min licentiatuppsats (Larsson (2011)) vid sökning riktad mot: avhandling + kritiskt tänkande + samhällskunskap. Detta framgår via träffresultat redovisade i bilaga 2. Jag väljer emellertid här att bortse från träffen på min egen licentiatuppsats. Anmärkas ska likaså att i Johnsson-Harries forskningsgenomgång från 2011 finns min licentiatuppsats (Larsson 2011) upptagen. Jag väljer dock här att även bortse från detta.

⁷⁸ Hultén mfl (2007), Stenbock-Hult (2004), Björnsson mfl (2009).

rörande kritiskt tänkande och är inte några forskningsstudier. Den sistsnämnda är inte heller den någon forskningsstudie utan en sorts instruktionsbok kring hur man som individ kan använda argumentationsanalys för att förbättra sitt kritiska tänkande.

Under slutet av 1990-talet och början av 2000-talet fanns däremot ett tvärvetenskapligt forskningsprogram på Högskolan i Jönköping betitlat ”Den reflekterande medborgaren”, där en inriktning mot kritiskt tänkande fanns med som tydlig utgångspunkt för de forskningsstudier som avsågs bedrivas inom projektet. Det är dock min bedömning att de specifika forskningsprojekt som bedrivits inom ramen för programmet har haft en tämligen svag anknytning till någon form av kritiskt tänkande såsom denna företeelse hittills diskuterats i föreliggande studie.⁷⁹

Likväl finns det sedan Selanders uttalande gjordes, forskningsstudier i svensk akademisk kontext där kritiskt tänkande mer tydligt varit ett centralt tema. Avseende empiriska studier kan nämnas bland annat Emsheimers avhandling ”Lärarstudenter som subjekt och objekt: kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildningen”, Olstedts avhandling ”Att tänka kritiskt: en studie om lärande, PBL och IT i ingenjörsutbildningen”, Norlunds avhandling ”Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan: didaktiskt perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov”, Wangensteens avhandling ”Newly graduated nurses’ perception of competence, critical thinking and research utilization” samt Wyndhamns avhandling ”Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning”.⁸⁰ Bland studier som anlägger ett teoretiskt och filosofiskt perspektiv kan nämnas Brodins avhandling ”Critical thinking in scholarship: meanings, conditions and development” och Wolrath Söderbergs avhandling ”Topos som meningsskapare: retorikens topiska

⁷⁹ Larsson (2000) s. 5-14. För projekten se hela boken.

⁸⁰ Emsheimer (2000), Olstedt (2001), Norlund (2009), Wangenstein (2010), Wyndhamn (2013).

perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation”.⁸¹ Kortare empiriska studier där kritiskt tänkande på något sätt varit ett avgörande element i studien har också förekommit. Till exempel Liljedahl och Sjöös ”Att utveckla ett kritiskt tänkande i en utvidgad lärandekontext: ett exempel på studerandes granskning av varandras arbeten med ICT-stöd”.⁸²

Även om samtliga av de nämnda studierna kan sägas tjäna som en gles svensk bakgrund mot vilken förevarande studie kan ses, berör ingen av dem grundskolan och ingen av dem ämnet samhällskunskap. Några av dem har emellertid, precis som denna studie, de studerande i fokus och som enda eller övervägande källa till empiri. Dessa är Emsheimers, Olstedts samt Liljedahls/Sjöös studier. Dock berör de två förstnämndas studier inte de studerandes direkta praktiskt handlade kritiska tänkande, det manifesterade kritiska tänkandet, utan fokuserar mer på om de studerande upplever att lärandemiljön där de befinner sig erbjuder möjlighet till kritiskt tänkande. Inte heller i Lindahls/Sjöös studie är det de studerandes manifesterade kritiska tänkande som står i centrum, utan studien handlar mer om de studerandes upplevelse av att ge och få kritisk feedback på arbetsuppgifter. Inte i någon av dessa studier hamnar således de studerandes direkt manifesterade kritiska tänkande i skärskådan, vilket är avstampet för förevarande studie för att genom detta manifesterade kritiska tänkande nå det erfارande som ur fenomenografiskt perspektiv avgränsar detta.⁸³

⁸¹ Brodin (2007), Wolrath Söderberg (2012). Wolrath Söderbergs avhandling är delvis skriven inom projektet ”Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola” vid Södertörns Högskola. Övriga texter som publicerats inom detta projekt behandlar även dem primärt företeelsen kritiskt tänkande ur ett teoretiskt-/filosofiskt perspektiv. Se: http://webappo.web.sh.se/p3/ext/content.nsf/aget?openagent&key=projekt_page_1330501700586. Länken hämtad 2013-06-18, Södertörns Högskola (2010).

⁸² Liljedahl och Sjöö (2001).

⁸³ Emsheimer (2000), Olstedt (2001), Liljedahl och Sjöö (2001).

Myndigheters utvärderingar av kritiskt tänkande i grundskolan – svensk kontext

Forskning kring kritiskt tänkande, oavsett fokus, kan alltså rimligen utifrån svensk horisont beskrivas som tämligen nödsakad generellt och specifikt avseende grundskolans samhällskunskap, med hög sannolikhet sägas icke vara förekommande. Mot bakgrund av detta prekära forskningsläge och föreliggande studies inriktning, kan det därför vara på sin plats att uppmärksamma tre utvärderande studier genomförda av Skolverket. Dessa utvärderingar berör vad Skolverket kallar problemlösande färdighet⁸⁴ och ligger närmare föreliggande studie avseende elevgrupp (grundskolans årskurs 9), skolämne och inriktning mot elevernas manifesterade kritiska tänkande, än vad den svenska forskning som bedrivits på området gör. Utvärderingar av detta slag har gjorts 1992, 1998 och 2003.⁸⁵

Även om dessa utvärderingar, sett utifrån det sagda närhetsperspektivet, kan sägas ge något av en relief åt förevarande studie, ska det dock framhållas att dessa är en statlig myndighets utvärderingar av en verksamhet den är satta att styra, och inte forskning i vetenskaplig mening. Förutom denna grundläggande skillnad mellan förevarande studie och Skolverkets utvärderingar finns även andra påtagliga skillnader. Skillnaderna avser till exempel att utvärderingarna utgår från ett ämnesintegrerat perspektiv med både samhälls- och naturorienterade ämnen

⁸⁴ I förevarande diskussion kring de nationella utvärderingarna likställs begreppet ”problemlösande färdighet” med ”kritiskt tänkande”. Även om utvärderingarna också gör bruk av begreppet ”kritiskt tänkande”, men då i regel mer specifikt avgränsat till en begreppslig bestämning med innebörden ”källkritik”. Jag skriver *i regel*, eftersom jag inte upplever att det finns en helt stringent användning av de olika begreppen i Skolverkets utvärderingar. Se t ex Skolverket (2005). Jämför även Skolverket (1999).

⁸⁵ Se Skolverket (2005) s. 14 för kortfattad presentation kring vilka utvärderingar som gjorts avseende ”problemlösande färdighet” föregående utvärderingen 2003. Se även Skolverket (1999) s. 7-10, Skolverket (2004) s. 109. För utvärderingarnas upplägg se t ex Skolverket (2004) s. 99-122 och Skolverket (1999) s. 119-131. Utvärderingen 1998 inkluderar även gymnasieelever i studien, Skolverket (1999) s. 7. För liknade studie se även Kärrqvist (1996). Denna studie dock med inriktning mot gymnasieskolan och naturvetenskapsämnet.

inkluderat, medan förevarande studie inriktar sig enbart mot samhällskunskap. Skillnader finns också i att utvärderingarna låter elevernas manifesterade kritiska tänkande utövas i grupp, medan föreliggande studie inriktar sig mot individer. På ett mer vetenskapligt plan skiljer sig utvärderingarna och förevarande studie ifråga om bland annat anknytning till kvantitativ och kvalitativ forskningstradition. Utvärderingarna utgår *samtidigt* från båda dessa traditioner. Det innebär till exempel att de parallellt gör bruk av empirisk data som kan hänföras till båda traditionerna. Överlag sker det i utvärderingarna ingen problematisering av vad det kan medföra att stå med ena benet i den kvantitativa och andra benet i den kvalitativa traditionen. Jag anser, att detta sammantaget, gör att utvärderingarna präglas av en otydlighet i teoretisk utgångspunkt och en otydlighet avseende de teoretiska premisserna för de genomförda undersökningarna och de presenterade resultaten. Förevarande studies fenomenografiska perspektiv placerar däremot tydligt studien i den kvalitativa traditionen och ger den på samma gång en tydlig och sammanhållen teoretisk inramning utifrån vilken den kan bedömas och värderas.⁸⁶

I och med detta avslutas belysningen av kritiskt tänkande i svensk kontext. Avsikten har här varit att ge en kort orientering kring det svenska forskningsläget, men framför allt att lyfta fram den stora bristen på svensk forskning kring kritiskt tänkande i allmänhet och i synnerhet inom det område förvarande studie befinner sig och genom detta visa på studiens berättigande. I den anglosaxiska kontexten har forskningen kring kritiskt tänkande dock överlag varit mer omfattande, varför nu blickarna riktas mot denna forskningskontext.

⁸⁶ Skolverket (1999), Skolverket (2004), Skolverket (2005). Se exempelvis Uljens (1989) s. 52-53 för en kort diskussion om skillnader i utgångspunkter inom kvantitativ och kvalitativ tradition.

Forskning kring kritiskt tänkande – några nedslag i anglosaxisk kontext

Som redan uppmärksammats har den anglosaxiska forskningen kring kritiskt tänkande varit betydligt mer omfattande än den svenska.⁸⁷ Likväl har röster höjts som menat att den faktiska kunskapen kring kritiskt tänkande trots allt är tämligen osäker och begränsad. Kuhn och Dean talar till exempel om kritiskt tänkande som ”a major unsolved problem of pedagogy”.⁸⁸ Behar-Horenstein och Niu, i sin tur, avslutar en forskningsöversikt från 2011 med att inskräpa följande uppmaning: ”... we ask readers to consider the truthworthiness of the publication and to critically analyze the substance of empirical studies on teaching critical thinkink ...”.⁸⁹ Även McMillan, Tsui och Brunt har i sina respektive forskningsöversikter understrukit bristerna i kunskapen kring kritiskt tänkande. Bland annat har de pekat på att forskningen uppvisar en förvånansvärt inkongruent och heterogen resultatbild och hävdar att det främst kan förklaras med att det på olika sätt föreligger svagheter i studiernas design.⁹⁰ Tsui och Brunt, som inkluderar både kvantitativa och kvalitativa studier i sina översikter, har även funnit att fältet klart domineras av kvantitativa studier med standardiserade flervalstester för datainsamling som norm. Mot bakgrund av detta har de efterfrågat flera kvalitativa studier. Inte minst för att hantera vissa av de designmässiga svagheter de uppmärksammat hos

⁸⁷ För systematiska forskningsöversikter angående anglosaxisk forskning kring kritiskt tänkande hänvisas främst till McMillan (1987), Tsui (1998), Brunt (2005) och Behar-Horenstein och Niu (2011). Se eventuellt även forskningsöversikter av Norris (1985), Pithers och Soden (2000) och Beyer (2008). Dessa senare är dock mindre systematiskt genomförda eftersom de saknar något eller båda av i) tydlig redogörelse av vilka studier som inkluderats respektive exkluderats i översikten och ii) diskussion om brister och förtjänster kring de studier som refereras i översikten. För forskningsöversikt enbart gällande kritiskt tänkande inom social studies se Parker (1991).

⁸⁸ För citat Kuhn och Dean (2004) s. 269. Se även Kuhn (1999) s. 16-17.

⁸⁹ För citat Behar-Horenstein och Niu (2011) s. 38. Se även hela översikten.

⁹⁰ McMillan (1987) s. 3, 5-10, 14-16, Tsui (1998) s. -2(0)-2(5), 17(20)- 21(24), Brunt (2005) s. 60-66. Se även Tsui (2002) s. 741-742.

tidigare studier. Exempelvis problemet med att flervalstester inte kommer åt och blottlägger själva processen hos det kritiska tänkandet bland individer.⁹¹ Eftersom fenomenografin är ett kvalitativt orienterat perspektiv kan förevarande studie ses som ett svar på Tsui och Brunts efterfrågan på fler kvalitativa studier inom fältet.

Med detta sagt som en allmän ingång riktas blicken nu specifikt mot de tre kvalitativa inlärningsteoretiska perspektiv som inledningsvis berördes, det vill säga i) det utvecklingspsykologiska, ii) det utvecklingskonstruktivistiska, och iii) det sociokulturella perspektivet. Avsikten här är att mer fördjupat presentera dessa perspektivs synsätt och forskning avseende manifesterat kritiskt tänkande för att utifrån detta sedan erbjuda fenomenografin som ett alternativt inlärningsteoretiskt perspektiv inom den kvalitativa traditionen. I huvudsak sker presentationen av perspektiven genom att en eller ett par representanter för respektive perspektiv får ge röst åt detsamma. Samtidigt ska det påpekas att uppdelningen i dessa perspektiv inte är knivskarp. Främst gäller detta de perspektiv som här benämns det utvecklingspsykologiska och det utvecklingskonstruktivistiska. Att använda en eller ett par representanter som språkrör för respektive perspektiv gör också att andra representanter för samma teoretiska perspektiv, som möjligen kan tänkas ha en avvikande ståndpunkt, inte kommer till tals. Jag avser inte att ge mig in i en debatt kring dessa gränsdragningar eller om en eller annan representant skulle kunna vara en bättre företrädare för respektive perspektiv.⁹² Min avsikt är främst att

⁹¹ Tsui (1998) s. -2(0)-2(5), 17(20)- 21(24), Brunt (2005) s. 60-66. Se även Tsui (2002) s. 741-742. Påpekas ska att även Behar-Horenstein och Niu i sin forskningsöversikt har efterfrågat fler kvalitativt inriktade studier inom fältet kritiskt tänkande. Detta dock utan att i översikten inkludera genomförda kvalitativa studier. Deras uttalande görs således enbart på grundval av en granskning av kvantitativa studier inom fältet. Se Behar-Horenstein och Niu (2011) s. 25, 28-29, 37.

⁹² De sökningar i databaser och med hjälp av sökmotorer som redovisas i bilaga 2 har använts som utgångspunkt för att finna representanter för respektive perspektiv. Se särskilt under bilagerubriken *Sökningar för att (främst) finna teoretiska*

använda dessa perspektivs synsätt och forskning, så som de här framställs, som bakgrund till, språngbräda för och kontrast mot föreliggande studies fenomenografiska perspektiv. I linje med detta är det också på sin plats att påpeka att beskrivningarna av de olika perspektiven är synteserade och renodlade och därför beskriver perspektiven på ett betydligt fyrkantigare sätt än vad dessa egentligen förtjänar.

Utvecklingspsykologiskt perspektiv – Deanna Khun med kollegor

Det perspektiv Kuhn och hennes kollegor använder för forskning kring manifesterat kritiskt tänkande har sina rötter i egen forskning om manifesterat kritiskt tänkande kombinerat med andras bredare forskning inom fältet utvecklingspsykologi. Perspektivet⁹³, även om det framställts något olika i olika sammanhang, tar sin utgångspunkt i en generisk⁹⁴ syn på kritiskt tänkande och menar vidare att individers manifesterade kritiska tänkande avgörs av mentala modeller på metanivå. Kuhn använder metakunskap som övergripande begrepp för att sammanfatta de som på metanivå avgör individens manifesterade kritiska tänkande. Denna metakunskap kan sedan delas upp i tre olika kompetenser. För det första talas om metastrategisk kompetens. Denna kompetens kan beskrivas som en intern intellektuell hantering av individens tillgängliga mentala modeller kring strategier, som kan användas för att utöva manifesterat kritiskt tänkande och svara på frågorna: Vilken strategi är lämplig för denna situation eller detta problem? Varför är denna strategi mer lämplig än andra tillgängliga? För det andra talas om metakognitiv kompetens. Denna kompetens

texter och empirisk forskning kring kritiskt tänkande inom olika inlärningsteoretiska traditioner.

⁹³ Perspektivet framställs i olika sammanhang på något skilda sätt. Bland annat skiftar terminologin till viss del. Jag har här försökt fånga andemeningen i perspektivet, som jag menar är densamma, även om ordval och framskrivning skiftar. Jag använder främst begrepp/terminologi från Kuhn (1999). Jag hänvisar till t ex Kuhn (1999), Kuhn mfl (2000), Dean och Kuhn (2003), Kuhn och Dean (2004) för egna jämförelser.

⁹⁴ Generisk, i betydelsen allmän/icke-ämnesspecifik.

kan beskrivas som en intern intellektuell reflektion och medvetenhet om vad individen vet och varför individen vet det. Detta sker utifrån de mentala modeller individen har av sin egen kunskap och dess förutsättningar. För det tredje talas om epistemologisk kompetens som kan beskrivas som den mentala modell individen har av hur kunskap i ett bredare perspektiv uppstår och uppnås. Utifrån detta ses skillnader i individers manifesterade kritiska tänkande som skillnader i mentala modeller på metanivå, det vill säga skillnader i mentala modeller gällande metastrategisk, metakognitiv och epistemologisk kompetens. För att utvecklas och bli mer kompetent på att manifesteras kritiskt tänkande måste nya mer avancerade mentala modeller skapas på metanivå hos individen. Utvecklingen sker på så sätt hierarkiskt, där enkla mentala modeller föregår mer avancerade. Utvecklingen är, i sin tur, bestämd, dels av mognad (till en viss ålder) och dels av undervisning mot förändring av mentala modeller på metanivå.⁹⁵

I flera empiriska studier riktade mot olika åldrar har Kuhn med kolleger grundat, utvecklat och prövat perspektivet.⁹⁶ De har till exempel funnit vad de ser som fyra olika mentala modeller för epistemologisk kompetens. Dessa är: den realistiska, den absoluta, den multipla och den bedömande. Det är enbart den senare som ger möjlighet till ett egentligt manifesterat kritiskt tänkande.⁹⁷ Ifråga om metastrategi har Kuhn med kollegor kartlagt en rad olika mentala modeller. Till exempel har de funnit skillnader i mentala orsak-konsekvensmodeller såsom skillnaden mellan en envariabel orsaksmodell⁹⁸ och en multivariabel orsaksmodell. Den senare ses som en mer avancerad mental orsak-konsekvensmodell som öppnar upp för

⁹⁵ Kuhn (1999) s. 17-24, Kuhn mfl (2000) s. 500-503, Dean och Kuhn (2003) s. 2(3)-6(7), Kuhn och Dean (2004) s. 269-273, Kuhn (1991) s. 277.

⁹⁶ Se t ex Kuhn och Felton (2001) 135-153, Kuhn mfl (2000) s. 495-523, Kuhn (1995) s. 133-139, Kuhn och Dean (2003) s. 1(2)-6(7), Kuhn och Dean (2004) s. 268-273, Kuhn (2011) s. 497-523.

⁹⁷ Kuhn (1991) s. 172-203, Kuhn (1999) s. 22-23, Kuhn och Dean (2004) s. 270-272, Felton och Kuhn (2007) s. 103-106.

⁹⁸ I engelskt original: co-occurrence mental modell of causality.

ett mer avancerat manifesterat kritiskt tänkande.⁹⁹

Avseende faktiska råd om hur deras forskning ska användas i konkreta undervisningssituationer är Kuhn med kollegor relativt sparsamma. När det gäller en förändring av en individs epistemologiska syn menar Kuhn med kollegor att det är övergången från multipel till bedömande syn på kunskap som primärt är aktuell för undervisningsinsatser. Här har föreslagits bland annat att läraren kan arbeta som aktiv förebild. Detta genom att i handling visa den lärande individen på vikten och värdet av att bedöma utsagor och påståenden om olika företeelser utifrån de argument och bevis som anförs för dem. I förhållande till att förändra en individs mentala orsakskonsekvensmodell har exempelvis framhållits att det är av betydelse att undervisningen inte enbart riktas mot att lära individen den korrekta multivariabla orsaksmodellen som en lösningsstrategi i sig, utan att undervisningen även riktas mer direkt mot individens metastrategiska kompetens på metanivå. Individen bör ur den senare synvinkeln få möjlighet att brottas med frågor som handlar om hanteringen av val av lösningsstrategi. I det aktuella fallet främst frågan om varför strategin med en multivariabel orsaksmodell är att föredra framför strategin med en envariabel orsaksmodell. Rent konkret kan detta bland annat göras genom att läraren låter individer sinsemellan diskutera och argumentera för varför den strategi de använder är att föredra framför andra möjliga strategier. På så sätt görs individernas underliggande antaganden explicita och det blir möjligt för dem och läraren att vidare reflektera över dem.¹⁰⁰

Utvecklingskonstruktivistiskt perspektiv – King och Kitchener

Kings och Kitcheners perspektiv på manifesterat kritiskt tänkande är grundat i omfattande empirisk forskning riktad mot

⁹⁹ Dean och Kuhn (2003) s. 3(4)-6(7). Se även Kuhn (2011) s. 506-510.

¹⁰⁰ Kuhn (2003) s. 20-21, Felton och Kuhn (2007) s. 106, Kuhn (2005) s. 90-91, 97-99, Dean och Kuhn (2003) s. 5(6), Kuhn mfl (2000) s. 497-498, 507-508, 517-518.

individer i åldrarna 14 till 65 år kombinerat med annan utvecklingspsykologisk och utvecklingskonstruktivistisk forskning och teori. Perspektivet ligger nära Kuhn med kollegors perspektiv. Hos King och Kitchener skjuts emellertid individens mentala modeller i bakgrunden och talas inte om, samtidigt som individens konstruktion kring kunskapssyn och dess relation till individens manifesterat kritiskt tänkande fokuseras.¹⁰¹ Rent konkret är perspektivet uppbyggt kring en taxonomi av generiskt kritiskt tänkande bestående av sju kvalitativt särskilda och hierarkiskt ordnade steg.¹⁰² Varje steg består av en kvalité i manifesterat kritiskt tänkande knutet till en specifik kvalité i epistemologisk syn. King och Kitchener menar här att det avgörande för en individs manifesterade kritiska tänkande är individens epistemologiska syn. Således kan skillnader i manifesterat kritiskt tänkande beskrivas som skillnader i epistemologisk syn, där en mer komplex sådan ger ett mer komplext manifesterat kritiskt tänkande. För att vara mer exakt menar King och Kitchener att egentligt manifesterat kritiskt tänkande enbart kan utövas av de individer som uppnått de två högsta nivåerna av epistemologisk syn. Kunskap ses på dessa nivåer inte som given utan konstruerad och föränderlig och som något som måste förstås i relation till den kontext där den skapades, samtidigt som kunskap inte är fullständigt relativ, utan viss kunskap kan ses som bättre och mer trovärdig på grund av de bevis och de argument den vilar på. För de individer som har en epistemologisk syn motsvarande de tre lägsta nivåerna i taxonomin, där kunskap ses som absolut, fast och säker, finns det däremot ingen möjlighet att manifestera egentligt kritiskt tänkande. Dessa individer befinner sig istället i ett förstadium till

¹⁰¹ King och Kitchener (1994) s. xxii-xvi, 13-19, 28-29, 31, 41,179, 226, King och Kitchener (2004) s. 5, 9-11. För anknytning av Kings och Kitcheners perspektiv på kritiskt tänkande till konstruktivistisk tradition se även Scheurman (1995) s. 2(53)- 7(58) och Love och Guthrie (1999) s. 42. För diskussion om King och Kitcheners perspektiv på kritiskt tänkande i förhållande till andra perspektiv se Brodin (2007) s. 142-146.

¹⁰² King och Kitchener (1994) s. 13-19, 42, King och Kitchener (2004) s. 5-9, 15-16.

att kunna manifesteras kritiskt tänkande.¹⁰³ Utifrån denna horisont menar King och Kitchener att det för individens del finns en successiv utvecklingsprogression genom taxonomin där en mer avancerade epistemologisk syn ersätter en föregående mindre avancerad syn, vilket, i sin tur, gör att ett mer utvecklat manifesterat kritiskt tänkande ersätter ett mindre utvecklat. Denna utvecklingsprogression är å ena sidan knuten till mental mognad avseende ålder och å andra sidan påverkbar av undervisning.¹⁰⁴ När det gäller att påverka en individs utvecklingsprogression genom undervisning är det enligt King och Kitchener bland annat centralt att undervisningen anpassas efter den nivå på vilken individen befinner sig och på olika sätt inrikta sig mot hur kunskap konstrueras och motiveras. För individer som exempelvis har en epistemologisk syn som motsvarar någon av de tre lägsta nivåerna, där kunskapen ses som absolut och säker, bör läraren exempelvis återkommande erbjuda en möjlighet att möta frågor och problem där även experter är oeniga om vad som är rätt och fel. På så sätt kan dessa individers auktoritetsbaserade syn på kunskap utmanas och i längden möjligen förändras mot en mer avancerad epistemologisk syn, vilket även innebär en möjlighet till ett mer avancerat manifesterat kritiskt tänkande.¹⁰⁵

Sociokulturellt perspektiv – Grabinger, Hmelo-Silver med flera¹⁰⁶

Utifrån det sociokulturella perspektivet hamnar den specifika individen till stor del i bakgrunden, eftersom perspektivet främst fokuserar på det som omger individen och det sammanhang där individen ingår. Eftersom individens omgivning och samman-

¹⁰³ King och Kitchener (1994) s. 16-17, King och Kitchener (2004) s. 6, 9.

¹⁰⁴ King och Kitchener (1994) s. 9, 12-13, 16-18, 26, 28-29, 31, 38, 45, 180-181, 184-187, 190-191. King och Kitchener (2004) s. 5-11, 15.

¹⁰⁵ King och Kitchener (1994) s. 231-232, 238, 244, 246, 248-255.

¹⁰⁶ Beskrivningen av detta perspektiv görs med utgångspunkt i Grabinger mfl (2007). För mer fördjupande texter om det sociokulturella perspektivets teoretiska fundament hänvisas t ex till Säljö (2000), Pramling och Säljö (2011), Lundegård (2011) samt Lave och Wenger (1991).

hanget där individen ingår fokuseras, läggs stor vikt vid människors kollektiva interaktion inom en specifik kontext. Vid manifesterat kritiskt tänkande fokuseras då ofta en grupp av människor som ingår i en specifik kontext. Manifesterat kritiskt tänkande kan därför i det närmaste beskrivas som en social praktik tillsammans med andra för att kollektivt generera ett manifesterat kontextspecifikt¹⁰⁷ kritiskt tänkande.¹⁰⁸ I förhållande till de tidigare berörde perspektiven är det därför något svårare att tydligt beskriva vad som avgör en individs manifesterade kritiska tänkande.¹⁰⁹ Om ett försök ändå görs, skulle det kunna beskrivas som att individens manifesterade kritiska tänkande avgörs av i vilken mån denne tillägnat sig lämpliga verktyg och/eller lämplig diskurs i interaktion med andra inom en specifikt avgränsad kontext.¹¹⁰ Detta utifrån att det sociokulturella perspektivet ser individens ökade kunskap inom en specifik kontext som resultatet av att genom aktivt deltagande och observation till exempel plocka upp relevant jargong och imitera handlingar, och gradvis börja agera i enlighet med den specifika kontextens norm.¹¹¹ Skillnader i manifestationer av kritiskt tänkande mellan olika individer skulle i så fall bestå i skillnader i tillägnandet av verktyg och/eller diskurs inom en specifikt avgränsad kontexts norm för kritiskt tänkande.

¹⁰⁷ Ur ett sociokulturellt perspektiv bör detta rimligen inte likställas med ett direkt ämnesspecifikt kritiskt tänkande, eftersom ämnet och det kritiska tänkandet alltid ingår i en specifik kontext med hänseende på skola, universitet, lärare etcetera, vilket bör påverka både ämnet och det kritiska tänkandets specifika konstitution i den specifika kontexten. Dock bör ämnet, utifrån sociokulturell horisont, kunna ses som en mer övergripande kontext utifrån vilket det kritiska tänkandet konstitueras. Detta då olika ämnen rimligen kan präglas av olika ämnesspecifika synsätt på kritiskt tänkande.

¹⁰⁸ Grabinger mfl (2007) s. 2-9, 13.

¹⁰⁹ För en tämligen utförlig diskussion om individen och individuella skillnader ur ett sociokulturellt perspektiv se Säljö (2001) s. 108-113. För komplement till detta se även Lundegård (2011) s. 317-320, 322-325.

¹¹⁰ Grabinger mfl (2007) s. 4, 6, Säljö (2001) s. 112-113.

¹¹¹ Grabinger mfl (2007) s. 1, 4, 6, Säljö (2001) s. 112.

Den empiriska forskningen¹¹² kring manifesterat kritiskt tänkande inom det sociokulturella perspektivet kan primärt sägas studera och kartlägga detta tänkande på kollektiv basis och riktar i regel in sig mot förutsättningar för interaktion mellan individer i en specifik kontext och kontextens beskaffenhet i sig. Empirisk forskning inom perspektivet har till exempel funnit att det kollektiva manifesterade kritiska tänkandet gynnas av att individerna i en grupp tidigt lyckas förhandla fram en gemensam syn på det problem som ska lösas. Likaså gynnas det kollektiva manifesterade kritiska tänkandet av ett arbetsklimat där gruppen är aktivt engagerade i varandras idéer och bygger vidare på varandras olika förslag till arbetsgång och lösningar. Vidare har även studier visat på att ett öppet frågande klimat inom en grupp bidrar till att gynna det manifesterade kritiska tänkandet för gruppen. Frågornas karaktär spelar även en roll i detta avseende. Frågor som riktas mot uppgiften/problemet i sig eller uppmanar till förklarande svar tenderar vara gynnsamma för gruppens kollektiva manifesterade kritiska tänkande.¹¹³ I en undervisningssituation är lärarens¹¹⁴ roll i huvudsak att skapa en kontext som bidrar till gynnsamma förutsättningar för gruppens kollektiva manifesterade kritiska tänkande. Detta innebär till exempel att skapa en kontext där gruppen tidigt når konsensus kring problemets beskaffenhet, är aktivt engagerade i varandras idéer samt till övervägande del ställer frågor som orienterar sig mot uppgiften/problemet i sig eller uppmanar till ett förklarande svar från de övriga i gruppen. Empiriska studier har visat att läraren

¹¹² Här hänsyftas på empirisk forskning ur ett sociokulturellt perspektiv riktat mot Problembaserat lärande/PBL med tillbakasyftning på Grabinger mfl (2007) s. 13. Det ska påpekas att liknande forskning gjorts i svensk akademisk kontext: Säljö och Nilholm (1996), Björck (2002) och Lilja (2012). Jag har dock valt att här enbart fokusera anglosaxisk forskning. Främst på grund av att den nämnda svenska forskningen inte utgör en sammanhållen forskningsinsats, såsom den anglosaxiska bedrivna av t ex Hmelo-Silver med kollegor (2000, 2003, 2008).

¹¹³ Hmelo-Silver mfl (2008) s. 410-428, Hmelo mfl (2000) s. 36-55, Hmelo-Silver (2003) s. 397-419.

¹¹⁴ I den här diskuterade forskningen kallad handledaren/coachen/experten (i engelskt original: facilitator/coach/expert), se till exempel Hmelo mfl (2000) s. 54-55 och Palincsar (1999) s. 168-169.

måste anpassa sig efter den faktiska gruppens funktion och på olika sätt assistera grupper så att en gynnsam kontext skapas. Ibland innebär detta exempelvis att vara den som tar på sig att ställa de uppgifts/problemorienterande frågorna eller de frågor som avkräver mer förklarande svar från gruppen.¹¹⁵

Vad gäller ett mer konkret individperspektiv säger denna typ av forskning och de undervisningsråd som emanerar ur den, emellertid inget direkt. Möjligen kan indirekt sägas att det som främjar en grups kollektiva manifesterade kritiska tänkande även i olika grad bör främja ett individuellt manifesterat kritiskt tänkande för de individer som aktivt ingår i gruppen. Detta eftersom de i kollektivet ingående individerna i olika utsträckning successivt tillägnar sig de verktyg och/eller den diskurs som normen för kritiskt tänkande inom den specifika kontexten föreskriver.

Jag har nu beskrivit utgångspunkter, synsätt och forskning kring manifesterat kritiskt tänkande ur vad som grovt kan sägas motsvara tre av de mest centrala perspektiven inom samtida inlärningsteori.¹¹⁶ Jag har även sagt något om hur dessa tre perspektiv ser på undervisning för att förbättra individers eller gruppernas manifesterade kritiska tänkande. Som sagts tidigare kan ett teoretiskt perspektiv mer allmänt förstås som ett sätt att betrakta världen, ett sätt att göra en företeelse begriplig. Olika teoretiska perspektiv kan då ses som olika sätt att betrakta världen, olika sätta att göra en företeelse begriplig. Om forskare betraktar samma företeelse (i världen) utifrån olika teoretiska perspektiv kommer de således att delvis eller helt uppmärksamma olika sidor av denna företeelse.¹¹⁷ Detta kan förklara de

¹¹⁵ Palincsar (1999) s. 168-169, Hmelo mfl (2000) s. 54-55, Hmelo-Silver mfl (2008) s. 428, Hmelo-Silver (2003) s. 397-419, Hmelo-Silver och Barrows (2008) s. 56.

¹¹⁶ Runesson (1999a) s. 17, 45-48, 59, Marton och Booth (2000) s. 20-30, 264-267, Emanuelsson (2001) s. 26-32.

¹¹⁷ Runesson (1999a) s. 20-21. För en längre beskrivning av hur val av teoretiskt perspektiv påverkar forskningsprocessen se till exempel Watt-Boolsen (2007) s. 29-43.

ifrågavarande inlärningsteoretiska perspektivens skillnader gällande till exempel betoningen av individens roll vid manifesterat kritiskt tänkande. Eller om skillnader i manifesterat kritiskt tänkande mellan individer – om individen överhuvudtaget ska ses som det centrala och inte gruppen/kollektivet – kan förklaras av skillnader i mentala modeller, epistemologiska konstruktioner, eller i tillägnande av verktyg och/eller diskurs genom aktivt deltagande i en specifik kontext. På ett djupare plan reflekterar denna typ av skillnader mer djupgående skillnader avseende ontologisk och epistemologisk bas för de tre perspektiven. Dessa skillnader innebär skillnader i de grundläggande antagandena kring synen på subjekt-objekt-relationen, eller mer konkret uttryckt: skillnader i synen på relationen individ-värld, och skillnader i synen på vad som överhuvudtaget går att erhålla kunskap om. Det utvecklingspsykologiska och det utvecklingskonstruktivistiska perspektivet kan ur ontologisk synvinkel sägas betona subjekt-sidan av subjekt-objekt-relationen, vilket gör att kunskap i hög grad går att nå kring subjektet/individen, vilket i sin tur kan förklara dessa perspektivs intresse för till exempel individens mentala modeller eller epistemologiska konstruktioner. Det sociokulturella perspektivet däremot kan sägas betona objekt-sidan i relationen, vilket gör att kunskap kring subjektet/individen är svårare att nå ur ett sociokulturellt perspektiv, vilket kan förklara det mindre intresset för individen och det större intresset för kontexten och kollektivet.¹¹⁸

Utifrån en inlärningsteoretisk utgångspunkt erbjuder föreliggande studie fenomenografin som ett alternativt perspektiv till de tre ifrågavarande. Av det nyligen förda resonemanget kan det hävdas att det allmänt sett föreligger ett intresse i att pröva olika teoretiska perspektiv vid forskning kring en företeelse. Detta eftersom de olika perspektiven delvis, eller helt, uppmärksammar och fokuserar olika sidor av företeelsen. Avsikten med att anlägga ett inlärningsteoretiskt perspektiv - såsom i detta fall

¹¹⁸ För liknande men mer djuplodande diskussioner se Marton och Booth (2000) s. 16-30, Emanuelsson (2001) s. 26-32.

KAPITEL 3

fenomenografin - som inte tidigare prövats visavi manifesterat kritiskt tänkande är då att det möjliggör en belysning av denna företeelse ur nya inlärningsteoretiska synvinklar i förhållande till tidigare prövade sådana perspektiv. Genom att manifesterat kritiskt tänkande på så sätt belyses ur nya synvinklar i föreliggande studie kan kunskapen om denna företeelse breddas, i synnerhet utifrån inlärningsteoretiska utgångspunkter, men även i ett vidare sammanhang.

I nästkommande kapitel presenteras och diskuteras det fenomenografiska perspektivet med avstamp i dess otologiska och epistemologiska bas.

Kapitel 4: Fenomenografi per se och som utgångspunkt i föreliggande studie

Inledning

Denna studie är gjord utifrån ett fenomenografiskt perspektiv. Forskning ur detta perspektiv har till dags dato bedrivits i snart fyra decennier med början i mitten av 1970-talet.¹¹⁹ Det fenomenografiska perspektivet har, även om mycket varit det samma, under hela denna tid befunnit sig i en ständig utveckling och förändring.¹²⁰

Avsikten i detta kapitel är att försöka klargöra och resonera kring fenomenografins i) teoretiska utgångspunkter, ii) syn på vad lärande är och hur lärande åstadkoms, iii) uttryck som forskningsansats och samtidigt uppmärksamma dessa tre i relation till förevarande studie. Detta för att, dels positionera studien i den fenomenografiska traditionen och dels lägga grunden för studiens kommande kapitel. Med hänsyn taget till fenomenografins dynamiska och föränderliga karaktär blir framställningen i ett sammanhang som detta av utrymmesskäl begränsad och ofullständig. Även om framställningen bottnar i många olika källor som diskuterar fenomenografien, används som främsta referens för att gestalta fenomenografins kärna, Marton och Booths bok ”Om lärande”.¹²¹

¹¹⁹ Termen ”fenomenografi” användes dock först av Marton 1981, se Uljens (1989) s.7-9.

¹²⁰ För sammanställningar av fenomenografisk forskning och teori/metoddiskussion se t ex Marton mfl (1977), Marton mfl (1986), Marton och Booth (2000), Pang (2003). För en mer kritisk teori/metoddiskussion se t ex DallÁlba och Hasselgren (1996) och Uljens (1989).

¹²¹ Marton och Booth (2000).

I kapitlet nämns vid ett flertal tillfällen förevarande studies *uppgifter*. Dessa uppgifter är de som studien använder för att framkalla manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap hos eleverna. Genom detta intar de rollen som studiens fenomen. Klargöranden kring uppgifternas konstruktion och dess roll som fenomen görs i nästkommande kapitel. Här nämner jag det enbart kort för att öka förståelsen av det som behandlas i detta kapitel.

Fenomenografins teoretiska bas

Fenomenografins fundament är den så kallade icke-dualistiska ontologiska positionen. Denna position innebär att fenomenografen visserligen ser världen eller verkligheten som existerande, men att den som sådan är meningslös. Världen eller verkligheten (objektet) får sin mening eller betydelse genom individens (subjektets) erfارande¹²² av den, och individens erfارande av världen eller verkligheten är en intern, icke-separerbar relation mellan individen och världen/verkligheten. Uttryckt med andra ord: individ och värld/verklighet är inte skilda från varandra utan utgör tillsammans en enhet. Grundidén är att människans värld är en av henne erfaren värld, det vill säga att världen konstitueras av mänskligt erfارande av den. Det må finnas en värld utanför mänskligt erfarande, men den är en värld mänskligheten inte har tillgång till.¹²³

Med antagandet av den icke-dualistiska ontologiska positionen följer att kunskap enbart kan nås om den erfarna världen och det är också denna erfarna värld fenomenografen ser som

¹²² Trots att begrepp som "uppfattning", och böjningsformer av det, "sätt att förstå", och böjningsformer av det, samt andra rimligt synonyma ord, är vanligt förekommande i verk och texter som berör eller utgår från fenomenografisk teori och/eller forskning (se t ex Marton och Booth s.149 (2000)), väljer jag genomgående att använda begreppet "erfarande", och böjningsformer av det, dels med hänvisning till Marton (1996) s. 173 och dels med anledning av att det är detta begrepp som Marton och Booth (2000) genomgående gör bruk av.

¹²³ Marton och Booth (2000) s. 29-30, 143, 160, Uljens (1992) s. 94-96, Uljens (1989) s. 14-15, Uljens (1998) s. 123, Uljens (1996) s. 112, Svensson (1984a) s. 9, Svensson (1997) s. 165-167.

sitt forskningsområde. Fenomenografin inriktar sig nämligen mot hur människan erfar sin omvärld, eller mer specifikt på hur människan erfar olika fenomen¹²⁴ i omvärlden.¹²⁵

Dessa fenomen kan i bredare bemärkelse vara av allehanda slag. Till exempel kan fenomenet vara ett föremål, en text eller ett begrepp. Gemensamt för fenomenen är dock att människan när den ställs inför ett specifikt fenomen, vilket det än må vara, enbart kan erfara det specifika fenomenet på ett begränsat antal sätt.¹²⁶ Att fenomenen enbart kan erfaras på ett begränsat antal sätt är centralt för fenomenografin. För att försöka förstå detta är det av vikt att uppmärksamma fenomenografins föreställning om det mänskliga medvetandets natur kombinerat med fenomenografins föreställning om fenomenens och kontextens natur.¹²⁷

En individs medvetande ses inom fenomenografin som summa av en individs alla erfarenanden. Uttryckt på ett annat sätt:

¹²⁴ Jag använder här begreppet ”fenomen” i vidast möjliga bemärkelse. Inom fenomenografin används ibland andra synonyma ord som ”objekt”, ”företeelse”, ”sak” och i ibland särskiljs fenomen och situation, som varande två olika objekt att studera. När jag talar om fenomen här omfattar fenomen allt detta. Alltså även i de fall där fenomenet för studien är en situation, som i ett sådant fall utgör studiens fenomen, som i sin tur är inbäddat i en annan situation, eftersom ett fenomen alltid möter individen i en kontext. Se t ex Marton och Booth (2000) s. 9, 112-113, 117-118, 134, 143-144, 147-148, 159, 160, 262. I senare texter inom den fenomenografiska traditionen där variationsteorin (se längre fram i detta kapitel) får en mer framträdande roll används oftast ”lärandeobjekt” som synonym för det som i denna avhandling genomgående kallas ”fenomen”. Se t ex Lo (2012) s. 56-57, Marton och Pang (2006) s. 197-198, Marton och Pang (2008) s. 540.

¹²⁵ Uljens (1989) s. 9, Uljens (1996) s. 103, 112-113, Marton och Booth (2000) s. 29-30, 146-147, 262-263.

¹²⁶ Se t ex: Marton (1996) s. 177, Marton och Booth (2000) s. 135-136, 145-147, 161, 262-264. Angående fenomen av allehanda slag se t ex Uljens (1989) s. 30-33.

¹²⁷ Marton och Booth (2000) s. 134-136, 143, 160-161, 164-165, Marton (1996) s. 179, Runesson (1999b) s. 2, Mail-korrespondens maj 2010 med professor Ference Marton, Göteborgs universitet, Marton (2010). ”Fenomenens natur” och ”kontextens natur” är inga begrepp fenomenografin explicit använder sig av. Det är begrepp jag tagit i bruk för att beskriva min tolkning av de fenomenografiska texter som dessa stycken bygger på, samt den mail-korrespondens jag haft med Marton gällande dessa spörsmål.

en individs medvetande är världen så som den erfars av just den individen. Hur gestaltar sig då detta medvetande? Grundläggande är att en individ inte kan vara medveten om allting - alla fenomen - på samma gång, på samma sätt. Om människan kunde det så skulle det inte finnas några skillnader mellan individer vad beträffar deras erfارande, det skulle de facto inte finnas någon erfaren värld. Inget skulle vara mer viktigt än något annat. Allting skulle se likadant ut för alla, alltid. Det skulle alltså inte finnas någon variation i erfarande, och till följd av det inte någon skillnad i hur människor handlade. Istället för detta totala erfarande av världen kan sägas att människan visserligen är medveten om allting på samma gång, men inte på samma sätt. Medvetandet är skiktat och diskriminerar vad och hur varje individ erfår. En del saker är fokuserade i individens medvetande, andra saker försvinner ut ur fokus, och det mesta är individen enbart ytterst marginellt medveten om. Det är denna begränsning genom diskriminering i individens medvetande som gör att världen kan framstå som differentierad för individen och det är också denna begränsning som gör att olika individer erfår ett och samma fenomen på skilda sätt. Det som händer när en individ erfår ett specifikt fenomen är nämligen att individens begränsade medvetande urskiljer och fokuserar några komponenter¹²⁸ av fenomenet samtidigt, medan andra kompo-

¹²⁸ Språkbruket inom den fenomenografiska traditionen kring det jag här benämner "komponenter" är inte konsekvent. Jag väljer att använda "komponenter" för att beteckna den interna horisontens konstituenten inom den strukturella aspekten av erfandet (se löptext/brödtext nedan). Det jag benämner "komponenter" motsvarar det Marton och Booth (2000) på s. 118 benämner "delar". Jag väljer att benämna dessa "delar" "komponenter", då jag finner denna term mer distinkt, mindre vardaglig och mer ändamålsenlig än termen "delar". Marton och Booth benämner i vissa fall även "delarna" (med mitt språkbruk: "komponenterna") med begreppet "aspekter". Aspektbegreppet används av Marton och Booth, enligt min tolkning, som ett något vidare begrepp som inkluderar även annat än "delarna" och sträcker sig utanför erfandets interna horisont (s. 134, 143). Att jag väljer att inte använda aspektbegrepp ska främst ses mot bakgrund av att jag i min studie fokuserar den interna horisonten av erfandet strukturella aspekt (se löptext/brödtext nedan) och inte ser ett behov av ett begrepp som sträcker sig utanför denna såsom Marton och Booths aspektbegrepp, enligt min mening, gör. Till detta

nenter av fenomenet förblir icke-urskilda och således inte fokuserade i individens begränsade medvetande.¹²⁹ Det som avgör hur en individ erfar det specifika fenomenet är vilka komponenter som är urskilda och samtidigt fokuserade i medvetandet och hur dessa komponenter är relaterade till varandra och till fenomenet som helhet, och till det sammanhang ur vilket fenomenet som helhet urskiljs.¹³⁰ Detta brukar kallas den strukturella aspekten av medvetandets organisation vid erfandet av ett fenomen.¹³¹ Vid närmare belysning kan den strukturella aspekten delas upp i två beståndsdelar: en extern horisont och en intern horisont. Något förenklat åsyftar den externa horisonten på hur fenomenet som erfars urskiljs från sitt sammanhang, men också hur fenomenet relateras till sitt sammanhang. De komponenter av ett fenomen som urskiljs, kan sägas urskiljas i relation till det sammanhang ur vilket fenomenet urskiljs och mot bakgrund av detta sammanhang blir fenomenet synligt för individen. Följaktligen: de komponenter som individens medvetande urskiljer i sitt erfande av ett specifikt fenomen härrör från och pekar mot fenomenets externa horisont, som kan sägas omsluta fenomenet.¹³² Den interna horisonten i sin tur, åsyftar på fenomenet konstituerat av de komponenter som individens medvetande urskiljer hos fenomenet och hur dess urskilda komponenter relateras till varandra i individens medvetande. Det vill säga fenomenet erfars bestå av dessa komponenter och deras

kommer att jag även vill undvika en språklig förvirring genom att använda ”aspekter” både för den interna horisontens konstituenten och för de två inom erfandets uppbyggnad mer övergripande begreppen ”strukturell *aspekt*” och ”referentiell *aspekt*” (se löptext/brödtext nedan). För andra sätt att betrakta den interna horisontens konstituenten och det jag benämner ”komponenter” inom den fenomenografiska traditionen se t ex Svensson (1984a) s. 12-13, 17-18 och Lo (2012) s. 26-27, 30, 56-61.

¹²⁹ Marton och Booth (2000) s. 143-144, 161, Marton (1996) s. 179, Runesson (1999b) s. 2.

¹³⁰ Marton och Booth (2000) s. 134, 135, 142-143, 147-148, 262-263.

¹³¹ Marton och Booth (2000) s. 134.

¹³² Marton och Booth (2000) s. 117-119, 120, 131-132, 134-135.

inbördes relationer tillsammans.¹³³ Dialektiskt sammanflätad och ömsesidigt beroende av den strukturella aspekten av medvetandet finns den referentiella aspekten av medvetandet. Den referentiella aspekten är den mening eller innebörd som individen genom sitt medvetande tillskriver det urskilda fenomenet. Eller uttryckt på ett annat sätt: den referentiella aspekten motsvarar meningen hos fenomenet sett i ljuset av de sammanhang fenomenet är urskilt ur och det mönster av komponenter hos fenomenet som urskiljs samt deras inbördes relation som samtidigt är föremål för ett fokuserat medvetande hos individen, det vill säga: den strukturella aspekten.¹³⁴ Den strukturella och den referentiella aspekten uppträder till följd av sitt ömsesidiga beroende av varandra samtidigt i medvetandet när en individ erfar ett fenomen.¹³⁵ En individs sätt att erfara ett fenomen kan således sägas motsvara strukturen i den individens medvetande och den därtill knutna meningen. Variationen mellan olika individers sätt att uppfatta ett specifikt fenomen kan då sägas spegla individuella variationer i medvetandets strukturer och de därtill kopplade variationerna i den mening som tillskrivs fenomenet.¹³⁶ Mer utförligt kan det sägas att variationen i sätt att erfara specifika fenomen stammar från att olika meningar tillskrivs fenomenet, genom skillnader i hur fenomenet urskiljs från sitt sammanhang, skillnader i mängden urskilda komponenter av själva det urskilda fenomenet, skillnader i relationer mellan de urskilda komponenterna, samt skillnader i relationen mellan de urskilda komponenterna och fenomenet som helhet.¹³⁷

Detta om medvetandets natur. För att knyta an till det inledande resonemanget om det fenomenografiska påståendet att varje fenomen, vilket det än är, enbart kan erfaras på ett

¹³³ Marton och Booth (2000) s. 118, 120, 123, Svensson (1984a) s. 12-13, även om annat språkbruk.

¹³⁴ Marton och Booth (2000) s. 134-135, 147, Marton (1996) s. 180.

¹³⁵ Marton och Booth (2000) s.118.

¹³⁶ Marton och Booth (2000) s. 134.

¹³⁷ Runesson (1999a) s. 32-33. Runesson använder här ”delar”, ”aspekter” och ”helhet”. Jag använder här för ”delar” och ”aspekter”, istället ”komponenter”, och för ”helhet”, istället ”fenomen”.

begränsat antal olika sätt, kan den fenomenografiska synen på medvetandets natur tänkas förklara varför olika individer erfar ett specifikt fenomen på olika sätt. Här är begränsningen genom diskriminering i medvetande det avgörande, en begränsning som förenklat uttryckt gör att en individ enbart förmår att urskilja, relatera/icke-relatera och vara samtidigt fokuserat medveten om ett begränsat antal av de komponenter som utgör det specifika fenomenet i sin helhet. Detta förklarar dock enbart varför olika individer kan tänkas erfara olika fenomen på olika sätt. Det förklarar inte varför de olika sätten att erfara ett fenomen är begränsat. För att komma vidare i förklaringen måste uppmärksamhet riktas mot den natur som fenomenografin tillskriver själva fenomenet. Den fenomenografiska utgångspunkten kan här tyckas innebära en paradox. Fenomenografin ser nämligen ett specifikt fenomen som outtömligt, det vill säga fenomenet har ett oändligt antal möjliga komponenter.¹³⁸ Men om det nu finns ett oändligt antal möjliga komponenter att erfara är det högst troligt att varje individ kommer att erfara varje specifikt fenomen på sitt specifika sätt. Detta eftersom individens begränsade medvetande enbart har förmågan att urskilja ett mycket begränsat antal av fenomenets oändliga komponenter, och det i så fall är föga troligt att alla individer med sina begränsade medvetanden inriktar sig mot samma eller enbart ett fåtal av dessa oändliga komponenter hos fenomenet ifråga. Ur ett sådant perspektiv skulle människan leva i olika världar utan möjlighet att kommunicera med varandra. Detta då skälet till att vår värld är igenkännbar och överhuvudtaget kommunicerbar är att antalet sätt att erfara vilket fenomen som helst i världen är begränsat.¹³⁹ För att komma ur detta filosofiska dilemma måste fenomenets oändlighet på något sätt krympas. Som utgångspunkt bör först klagöras att fenomenets oändlighet ska ses ur ett oändligt och evigt perspektiv. Men, menar fenomenografin, mänskligheten lever inte i ett oändligt evigt tidsperspektiv, vilket

¹³⁸ Marton och Booth (2000) s. 135, 160-161. Marton mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010). Runesson (1999b) s. 2.

¹³⁹ Marton och Booth (2000) s. 164-165, Marton mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010).

innebär begränsningar för mänskligheten att, vid en specifik historisk tidpunkt, se ett fenomen ur alla dess evigt oändliga komponenter. Till exempel kan nämnas att innan Newton presenterade sin teori om rörelse var dessa komponenter av fenomenet rörelse stängda för mänskligheten. Komponenterna fanns inte tillgängliga - mer än teoretiskt sett ur fenomenens oändlighet i ett evigt perspektiv - för mänskligheten som grupp innan de först uppmärksammats/urskilts av Newton.¹⁴⁰ Sett såhär menar fenomenografin att det också är oändligt mycket av fenomenets oändliga komponenter som är dolt för mänskligheten vid en viss historisk tidpunkt. Detta får till följd att mänskligheten som sådan vid en viss historisk tidpunkt enbart kan erfara en högst begränsad andel av fenomenets oändliga komponenter, vilket i sin tur begränsar antalet skilda sätt att erfara fenomenet ifråga.¹⁴¹ Innebär detta då att ett fenomen nu har begränsats till den grad att det enbart går att erfara på ett högst begränsat antal olika sätt för mänskligheten som helhet? Det skulle det kunna göra, men det går även att invända mot ett sådant påstående. Till exempel genom att hävda att olika människor, eller grupper av människor, befinner sig i olika kontexter och att dessa skilda kontexter påverkar vad olika människor, eller olika grupper av människor, kan erfara kring ett specifikt fenomen. En särskild kontext skulle alltså kunna hävdas påverka vilka komponenter av fenomenet som görs tillgängliga för de människor som befinner sig i den kontexten, vilket i förlängningen möjligen skulle kunna ge ett tämligen stort antal skilda sätt att erfara samma fenomen mellan människor i olika kontexter. Människan skulle således likväl leva i skilda världar. För att bringa ökad klarhet och föra resonemanget vidare måste ett tredje fenomenografiskt synsätt föras till de tidigare synsätten kring medvetandets natur och fenomenets natur. Det utgörs av fenomenografins syn på kontextens natur.¹⁴² Fenomenografin tillskriver kontexten en dubbel natur som, dels inrymmer ett

¹⁴⁰ Svensson (1984b) s. 26-29, Marton och Booth (2000) s. 101-105, 153, Marton Mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010).

¹⁴¹ Marton mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010).

¹⁴² Marton Mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010). Min tolkning.

sammanhållande element och dels ett separerande element. Det sammanhållande elementet gör att den kontext som omger mänskligheten som helhet har gemensamma drag som omger alla människor. Det finns följaktligen likhet i människors världar oavsett deras skilda kontexter. Denna likhet kan sägas ge en gemensam riktning åt olika människors medvetande oavsett kontext som gör att vissa av de historiskt begränsade komponenterna av ett fenomen uppmärksammas, medan andra inte gör det. I kombination med synen på medvetandets och fenomenens natur innebär detta sätt att se att det de facto borde gå att tala om att mänskligheten som sådan vid en historisk tidpunkt enbart kan erfara ett specifikt fenomen på ett högst begränsat antal skilda sätt.¹⁴³ Fenomenografin menar dock att kontexten även har ett separerande element, vilket byggs upp av en särskild kontexts avskiljande och isolerande effekter.¹⁴⁴ Detta separerande element innebär att en specifik homogen grupp människor också kan tänkas sakna tillgång till mänsklighetens totala - likväl begränsade - erfara av det specifika fenomenet vid en särskild historisk tidpunkt, till följd av den kontext, det sammanhang, den situation som denna specifika homogena grupp ingår i. För denna grupp blir då antalet tillgängliga komponenter hos fenomenet vid en viss historisk tidpunkt än mer begränsat än för mänskligheten som helhet och således begränsas de skilda sätt på vilket fenomenet kan erfaras ytterligare för den avskilda gruppen människor. Sett ur en enskild individs perspektiv sluts fenomenet än mer. Detta eftersom det är just denna individs livshistoria, den tid, den kontext, det sammanhang och den situation denna individ ingår i som speglar vilka komponenter hos fenomenet ifråga, som blir tillgängliga för denna individ.¹⁴⁵ Genom detta sätt att resonera kring medvetandets natur, fenomenens natur och kontextens natur hävdar fenomenografin giltighet kring grundpåståendet om att variationen i sätt att erfara ett särskilt fenomen är begränsat

¹⁴³ Marton mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010).

¹⁴⁴ Marton Mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010). *Min tolkning*.

¹⁴⁵ Marton och Booth (2000) s. 162, 165-167, Marton mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010).

gällande mänskligheten i stort. Dock med tillägget att det gäller vid en viss historisk tidpunkt. Samtidigt erkänner fenomenografin att homogena mindre enheter av mänskligheten i regel har en än mer begränsad tillgång till olika sätt att erfara ett särskilt fenomen, sett i jämförelse med mänskligheten i stort, vid samma historiska tidpunkt.¹⁴⁶

Fenomenografins teoretiska bas i föreliggande studie

Förutom att den teoretiska basen används som utgångspunkt, ram och bakgrund till hela studien används några av de ovan introducerade begreppen mer genomgående i texten och vid den empiriska analysen, medan vissa av begreppen skjuts mer i bakgrunden. Några kommentarer om detta kan vara av vikt innan jag går vidare.

Vid analysen av empiriska data har, med utgångspunkt i teorin, sökts efter det begränsade antalet skilda sätt varpå det går att erfara de aktuella fenomenen för studien ifråga. Det vill säga det begränsade antalet skilda sätt varpå det går att erfara de uppgifter som designats för att komma åt manifestationer av kritiska tänkande i samhällskunskap hos eleverna. Tidigare sades att skillnader i att erfara specifika fenomen stammar från att olika meningar - referentiell aspekt - tillskrivs fenomenet genom skillnader i hur fenomenet urskiljs från sitt sammanhang - extern horisont, strukturell aspekt - och skillnader i mängden urskilda komponenter och dessa urskilda komponenters inbördes relationer som tillsammans konstituerar det erfarna fenomenet - intern horisont, strukturell aspekt.¹⁴⁷ Mot bakgrund av detta ska understrykas att fokus vid analysen av empirin, i förevarande studie, legat på den strukturella aspektens interna horisont. Det innebär att fokus vid analysen, av de skilda erfarenheterna av en specifik uppgift, har lagts på skillnader i de olika erfarenheterna

¹⁴⁶ Marton mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010).

¹⁴⁷ Marton och Booth (2000) s. 118, 120, Svensson (1984a) s. 12-13, även om annat språkbruk.

avseende mängden urskilda komponenter och dessa urskilda komponenters inbördes relationer.¹⁴⁸ Till respektive enskilt erfalande, sett utifrån urskilda komponenter och deras inbördes relationer, finns enligt teorin också en dialektiskt knuten mening - den referentiella aspekten.¹⁴⁹ Även om denna till viss del finns med i den föreliggande empiriska analysen, som en spegling av den strukturella aspektens interna horisont för varje enskilt erfalande av respektive uppgift, så är den inte central i analysen. Den ses istället som sekundär och som en produkt av den strukturella aspekts interna horisont av respektive erfalande.

Hur förhåller sig då studien till den strukturella aspektens externa horisont – själva urskiljandet av fenomenet/uppgiften ur sitt sammanhang eller sin omgivande kontext? Jag har i studien valt att skjuta den externa horisonten i bakgrunden vid analysen av empirin. Detta först och främst med hänvisning till Marton och Booth, vilka hävdar att det vid den empiriska analysen är forskarens mest centrala uppdrag att, kring det specifika fenomenet ifråga, härleda de skilda erfandenens interna struktur (och de därmed sammanflätade meningarna).¹⁵⁰ Jag vill i detta sammanhang emellertid också hänvisa till den typ av fenomen som denna studies uppgifter utgör. Uljens diskuterar olika typer av fenomen och skiljer på primära och sekundära fenomen.¹⁵¹ Primära fenomen är avgränsade, påtagliga, konkreta och har en avsiktlig mening inbyggd i sig. Exempel på denna typ av fenomen är ett föremål eller en faktisk text eller problemställning.¹⁵² Denna typ av fenomen kan erfaras upprepade gånger av en eller flera individer utan att något förändras vad gäller

¹⁴⁸ Marton och Booth (2000) s.118, 120, 123, Svensson (1984a) s.12-13.

¹⁴⁹ För att förenkla och hålla resonemanget inom förevarande studie, bortses, i detta sammanhang, från den externa horisonten och dess möjliga påverkan på den referentiella aspekten.

¹⁵⁰ Marton och Booth (2000) s. 172-173.

¹⁵¹ Uljens (1989) s. 30-33. Uljens betonar att benämningen av de olika fenomen-typerna, som ”primära” och ”sekundära”, inte ska ses som någon rangordning av fenomentyperna.

¹⁵² Säljö har också berört denna problematik, även om han inte använder termerna ”primära” och ”sekundära” fenomen. Det senare exemplet är från Säljö (1996) s. 23.

fenomenet. Detta innebär inte att individernas utsagor om fenomenet inte kan variera eller att individerna refererar till exakt samma sak när de talar om fenomenet, enbart att fenomenet som individerna gör utsagor om är samma fenomen. Fenomen av denna typ kan därmed sägas ha en hög grad av stabilitet. Sekundära fenomen däremot saknar en tydlig avgränsning och ett tydligt förutbestämt meningsinnehåll. Det kan till exempel handla om att forskaren enbart genom att ställa olika frågor försöker komma åt en individs erfarenhet av ett abstrakt fenomen, såsom *lärarskicklighet* eller *socialisering*. Eftersom den erfarenhet individen i dessa fall inte ges ett konkret avgränsat meningsinnehåll att förhålla sig till, såsom vid primära fenomen, kan avgränsningar och meningsinnehåll för fenomenet variera från individ till individ. Fenomenet riskerar då att "glida", så att det blir olika fenomen som individerna gör utsagor om. Fenomen där individerna inte möter ett gemensamt konkret och avgränsat meningsinnehåll kan därför sägas vara av mer ostabil karaktär.¹⁵³

Jag vill hävda att vid fenomen av sekundär typ blir erfarendets externa horisont, det vill säga urskiljandet av fenomenet från kontexten och dess relation till kontexten, av extra stor vikt på grund av fenomenens ostabila karaktär. När det gäller fenomen av primär karaktär vill jag däremot hävda att betydelsen av erfarendets externa horisont minskar - även om den inte försvinner - till följd av deras mer stabila karaktär. Eftersom förvarande studies uppgifter kan föras till kategorin primära fenomen kan detta ses som ytterligare en anledning till att den externa horisonten av erfarendets strukturella aspekt kan skjutas i bakgrunden vid analysen av empirin och huvudfokus istället läggas på den interna horisonten av erfarendets strukturella aspekt.

Innan det är dags att titta på fenomenografin som forskningsansats belyses i nästkommande avsnitt fenomenografins syn på lärande och hur lärande åstadkoms.

¹⁵³ Uljens (1989) s. 26-27, 30-33. Liknande problem har även berörts av Säljö (1996) s. 23.

Fenomenografi och lärande – vad lärande är och hur lärande åstadkoms i en undervisningssituation

Vad lärande är

Fenomenografins syn på lärande tar sin utgångspunkt i det relationella ontologiska grundantagandet som tidigare presenterades. Lärande ses såsom en förändring av relationen mellan människa-omvärld. När en individ lär sig något innebär lärandet att relationen mellan individen och omvärlden förändras. Mer avgränsat innebär lärandet för individen att relationen mellan individen och det specifika fenomenet för lärande förändras. Det vill säga lärande innebär att individen förändrar sitt erfalande av det specifika fenomenet till ett nytt sätt att erfara det på.¹⁵⁴

Om detta ses ur perspektivet referentiell och strukturell aspekt innebär en individs lärande en förändring i erfalandet av fenomenet med avseende på den referentiella och strukturella aspekten i individens medvetande. Ytterligare nedbrutet i detalj avseende dessa båda aspekter innebär detta att en individs lärande är en förändring beträffande någon, några eller samtliga av i) hur fenomenet urskiljs ur sitt sammanhang, ii) vilka komponenter hos fenomenet som urskiljs, iii) hur de urskilda komponenterna urskiljs relatera, eller icke-relatera till varandra, iv) hur de urskilda komponenterna urskiljs relatera till det urskilda fenomenet som en helhet, samt v) den med denna förändring/dessa förändringar sammanlänkade förändringen av meningen av fenomenet.¹⁵⁵

Beskrivet på detta sätt ter sig lärandet enligt fenomenografisk syn dock sakna riktning, eller mer korrekt: mål. Är det vilken förändring som helst, i en individs erfalandet av ett fenomen, som kan ses som lärande? Både ja och nej, bör kunna ses som ett fenomenografins svar. Ja, för att varje förändring av en individs

¹⁵⁴ Uljens (1989) s. 78-80, Marton och Booth (2000) s. 146, 264-267.

¹⁵⁵ Marton och Booth (2000) s. 118, 134-135, 146-148, 181, 184-185, 264-266. Marton mfl (2004) s. 10-11.

erfarande av ett fenomen är lärande oavsett hur den förändringen ser ut. Nej, för att det i en didaktisk situation vanligen är så att det föreligger kriterier eller en norm, en så kallade *didaktisk norm*¹⁵⁶, kring vad som anses vara det eftersträvansvärda, det mest komplexa/kraftfulla sättet att erfara ett fenomen, sett i relation till andra mindre komplexa/kraftfulla sätt att erfara fenomenet. Ur det senare perspektivet är då lärande för individen förknippat med en önskvärd förändring av erfandet i riktning mot, eller helst i linje med, kriterierna för den didaktiska normen för erfarande av fenomenet.¹⁵⁷

Om detta utvecklas något kan sägas att det utifrån en didaktisk norm vanligen föreligger en hierarki mellan det begränsade antalet skilda sätt varpå det specifika fenomenet kan erfaras. Ett sätt att erfara det specifika fenomenet är det mest komplexa och likställt med didaktisk norm för fenomenet, ett annat sätt att erfara det specifika fenomenet är det näst mest komplexa, och så vidare. Det begränsade antalet skilda sätt att erfara det specifika fenomenet beskriver då ett hierarkiskt rum av skilda erfandesätt, i fallande skala, från det mest komplexa till det minst komplexa. Det mest komplexa erfandet uppvisar en fullständighet i erfarande gentemot fenomenets didaktiska norm. De övriga erfandena, från det näst mest komplexa, i fallande skala genom hierarkin, visar sedan på tilltagande avvikelser eller skillnader i erfarande, i förhållande till den

¹⁵⁶ Marton och Booth (2000) s. 164. Marton och Booth använder inte "didaktisk norm" utan använder när normbegreppet diskuteras termen "pedagogisk". Efter överläggningar med en av författarna, Shirley Booth, har jag dock valt att använda benämningen "didaktisk" i samband med norm och bilda termen "didaktisk norm". Booth menar att det är en "didaktisk" norm som avses, eftersom det är relativt en inlärnings- och undervisningskontext som normbegreppet används, men att detta är något som gått förlorat i översättningen från den engelska originalversionen av boken (Marton och Booth (1997)). I den engelska originalversionen används "educationally" i samband med normbegreppet (se s. 126, Marton och Booth (1997)). Didaktiska normer och hierarkisering av skilda erfanden behandlas också längre fram i detta kapitel, främst under rubriken: *Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna.*

¹⁵⁷ Marton och Booth (2000) s. 146-148, 164, 181, 264-267.

didaktiska normen för erfارande av fenomenet. Dessa hierarkiskt skilda erfaran­desätt kan också, ur fenomenografiskt inlärnings­perspektiv, beskrivas som skilda former av hierarkiserat *kunnande*¹⁵⁸ om fenomenet. Erfarandet enligt den didaktiska normen, det vill säga det mest komplexa, gestaltar, ur denna synvinkel, det mest avancerade kunnandet om fenomenet. Det näst mest komplexa erfarandet i sin tur, gestaltar det näst mest avancerade kunnandet, och så vidare. För *individens* del innebär detta att lärande definieras av en förändring av erfarandet av fenomenet, från ett i hierarkin mindre komplext erfarande, till ett i hierarkin mer komplext erfarande. Den, ur ett inlärnings­perspektiv, mest önskvärda förändringen av individens erfarande motsvarar en förändring, från något av de i hierarkin mindre komplexa erfandena av fenomenet, till ett erfarande likställt med den didaktiska normen.¹⁵⁹

Vad är det då individen ska lära sig för att förändra sitt erfarande av ett specifikt fenomen i riktning mot, eller helst i överensstämmelse med, den didaktiska normen? Fenomenografin fokuserar i detta sammanhang skillnaderna mellan de hierarkiskt ordnade olika erfandena av fenomenet. Detta för att komma åt det som, ur ett inlärningsperspektiv, benämns *didaktiskt kritiska skillnader*.¹⁶⁰ Här menar fenomenografin att

¹⁵⁸ Marton skriver 1996: "Furthermore, let us define knowledge as experience." (Marton (1996). s 176) Erfarande som kunnande eller kunskap utvecklas också av Svensson, (Svensson (1984a) s. 10-12, 17) samt av Kroksmark, (Kroksmark (1987) s. 228.) Båda de senare använder termen "uppfattning" som synonymt med erfarande.

¹⁵⁹ Marton och Booth (2000) s. 146-148, 164, 181, 184-185, 264-267.

¹⁶⁰ Begreppet "didaktiskt kritiska skillnader" är hämtat från Marton och Booth (2000) s. 146. "... skillnaderna dem emellan (de olika erfandena; min parentes) är didaktiskt (i original: pedagogiskt) kritiska skillnader." Som synes används i original termen "*pedagogiskt* kritiska skillnader. Efter överläggningar med en av författarna, Shirley Booth, har jag dock valt att ändra benämningen till "*didaktiskt* kritiska skillnader". Booth menar att det är "didaktiskt kritiska skillnader" som avses, eftersom det är en i inlärnings- och undervisningskontext som begreppet används, men att detta är något som gått förlorat i översättningen från den engelska originalversionen (Marton och Booth (1997)). I den engelska originalversionen används "educationally critical differences" (se s. 111 Marton och Booth (1997)). I förevarande studie används således

lärandets ”vad”, för det specifika fenomenet, framträder i skärningspunkterna mellan de olika erfarenheterna av detta fenomen, mot bakgrund av den didaktiska normen för fenomenet. Närmare förklarar innebär detta att det som är en didaktiskt kritisk skillnad träder fram när två på varandra följande erfarenheter i hierarkin jämförs med varandra. Den didaktiskt kritiska skillnaden, eller möjligen, de didaktiskt kritiska skillnaderna, bestäms och avgränsas av det som finns urskilt i det mer komplexa erfandet av fenomenet men saknas i det mindre komplexa och som samtidigt är en nödvändig förutsättning för att erfara fenomenet i linje med den didaktiska normen. Varje sådan didaktiskt kritisk skillnad, som är knuten antingen till den strukturella aspektens externa eller interna horisont, kan, i sin tur, beskrivas i termer av till exempel hur fenomenet urskiljs ur sitt sammanhang, en urskild komponent eller en urskild relation mellan en grupp urskilda komponenter.¹⁶¹

För att konkretisera detta något kan ett exempel tas där det specifika fenomenet är en *text* som har en särskild uppbyggd som kännetecknas av att författaren först redogör för några fakta och sedan utifrån dessa fakta drar en slutsats. Genom en fenomenografisk kartläggning av de skilda sätten att erfara denna text har fyra olika sätt att erfara texten kunnat härledas. Dessa benämns A, B, C och D, där A utgör det mest komplexa erfandet av texten och är likställt med den didaktiska normen

begreppet ”didaktiskt kritiska skillnader”. I dess enklaste mening används begreppet i förevarande studie med den tämligen rättfram innebörden i citatet ovan. Texter som hänvisas till framöver i förevarande studie när jag använder begreppet ”didaktiskt kritiska skillnader” gör emellertid i regel inte bruk av detta begrepp. Istället används i dessa texter en rad andra begrepp, såsom ”kritiska aspekter”/”critical aspects”, ”kritiska drag”/”critical features”. Inget av dessa begrepp är egentligen direkt att likställa med ”didaktiskt kritiska skillnader”, även om alla begreppen ligger nära varandra. Det centrala är emellertid att samtliga dessa begrepp har det gemensamt att de, inom den fenomenografiska traditionen, på olika sätt benämner *vad* som, i en undervisningssituation, ska läras eller urskiljas för att nå ett mer komplext erfande av ett fenomen.

¹⁶¹ Marton och Booth (2000) s. 118, 134-135, 146-148, 164, 181, 184-185, 231, 256, 264-267, Marton mfl (2004) s. 23-24, Marton (2005) s. 107-108, Runesson (1999a), s. 32-33.

för det aktuella fenomenet. Vid en jämförelse mellan erfارande A, B, C och D visar det sig att erfارande A och B båda urskilt textens uppbyggnad enligt *fakta följt av slutsats*. Detta medan erfارande C och D inte urskilt denna uppbyggnad, utan istället urskiljer fakta och slutsats som avskilda delar av texten utan något tydligt gemensamt samband. Om detta relateras till det i föregående stycke sagda kan det, för det första, sägas att den centrala förmågan att urskilja textens uppbyggnad av fakta följt av slutsats framträder och blir tydlig genom en jämförelse mellan de två, i hierarkin på varandra följande, erfarendena B och C. För det andra kan det även sägas att urskiljandet av denna uppbyggnad är en förutsättning för att erfara fenomenet i linje med den didaktiska normen. Detta eftersom urskiljandet av denna uppbyggnad karakteriserar också erfارande A. Således är urskiljandet av textens uppbyggnad av fakta följt av slutsats, ur ett fenomenografiskt inlärningsperspektiv, att se som en didaktiskt kritisk skillnad, som vidare kan beskrivas i termer av en *urskild relation* mellan två grupper av urskilda komponenter: faktakomponenterna och slutsatskomponenten. För en lärande individ som inte urskilt denna didaktiskt kritiska skillnad för fenomenet *texten*, är lärande visavi texten, centralt förknippat med att lära sig urskilja denna didaktiskt kritiska skillnad.¹⁶²

Med utgångspunkt i det nu diskuterade kan mer generellt sägas, att för individens del innebär lärande att lära sig att urskilja de didaktiskt kritiska skillnaderna för det aktuella fenomenet. Avgörande för vilka didaktiska kritiska skillnader som individen måste lära sig att urskilja för att förändra sitt erfارande av det aktuella fenomenet i riktning mot, eller i linje med, erfarendet enligt den didaktiska normen, är individens inledande erfارande av fenomenet. Det vill säga individens erfarande före en särskild inlärningsituation. En individ som till exempel i sitt inledande erfarande enbart saknar urskiljandet av en av de didaktiskt

¹⁶² Marton och Booth (2000) s. 118, 134-135, 146-148, 164, 181, 184-185, 231, 256, 264-267. Marton mfl (2004) s. 23-24, Marton (2005) s. 107-108, Runesson (1999a), s. 32-33. Exemplet med "texten" som fenomen är löst knutet till en fenomenografisk undersökning som diskuteras bland annat av Svensson (1986) s. 90-93 och Marton och Booth (2000) s. 38-39.

kritiska skillnaderna, behöver bara läras att erfara denna för att nå en förändring av sitt erfalande till att motsvara erfalandet enligt fenomenets didaktiska norm. En individ som däremot i sitt inledande erfalande saknar urskiljandet av flera av de didaktiskt kritiska skillnaderna, måste läras att urskilja samtliga av dess för att nå samma mål.¹⁶³

Innan jag går över till att diskutera hur fenomenografin menar att lärande kan åstadkommas i en undervisningssituation, är ytterligare två påpekanden i anslutning till det hittills sagda på sin plats.

För det första nämndes att de didaktiskt kritiska skillnaderna är knutna antingen till den externa eller den interna horisonten hos erfalandets strukturella aspekt. Detta är korrekt. Det är dock viktigt att understryka att när lärande sker för en individ, det vill säga när en individ lär sig att urskilja en didaktiskt kritisk skillnad som individen i fråga inte tidigare urskilt hos fenomenet, innebär detta även en simultan förändring av individens erfalande av fenomenets referentiella aspekt, det vill säga den mening som tillskrivs fenomenet.¹⁶⁴

För det andra ska även påpekas att fenomenografin inte menar att en person som genomgått en förändring i sitt sätt att erfara ett specifikt fenomen, det vill säga lärt sig, kommer att erfara fenomenet på exakt samma nya sätt varje gång individen stöter på fenomenet. Individen kommer istället som en frukt av sitt lärande kunna erfara det specifika fenomenet på det nya (mer komplexa) sättet när ett sådant sätt att erfara fenomenet frammanas av den situation i vilken individen erfar fenomenet.¹⁶⁵

Hur lärande åstadkoms

Hittills har konstaterats att fenomenografin ser lärande för en individ som en förändring av denna individs erfalande av ett

¹⁶³ Marton och Booth (2000) s. 118, 134-135, 146-148, 164, 181, 184-185, 231, 256, 264-267. Marton mfl (2004) s. 23-24, Marton (2005) s. 107-108, Runesson (1999a), s. 32-33.

¹⁶⁴ Marton och Booth (2000) s. 118, 134-135, 146, 184-185.

¹⁶⁵ Marton och Booth (2000) s.185.

specifikt fenomen. Det har också konstaterats att en sådan förändring av individens erfارande, i ett didaktiskt sammanhang, vanligen avses ske i riktning mot en didaktisk norm. Ytterligare har konstaterats att det centrala i en sådan förändring av individens erfارande är ett tilltagande urskiljande av de didaktiskt kritiska skillnader som är nödvändiga för att erfara fenomenet i linje med den didaktiska normen. Den fråga som naturligt inställer sig mot denna bakgrund är: Hur kan denna typ av lärande åstadkommas i en undervisningssituation?

Det fenomenografiska svaret på detta har utvecklats inom den fenomenografiska variationsteorin.¹⁶⁶ Denna teori tar sin utgångspunkt i *credot* om att ingenting kan urskiljas avseende ett fenomen om det inte finns en erfaren variation kring det som ska urskiljas.¹⁶⁷ Om detta *credo* följs i en undervisningssituation medför det rimligen att det måste skapas en variation kring varje didaktisk kritisk skillnad som en individ behöver urskilja för att förändra sitt erfارande till det i undervisningssituation eftersträvade, vilket vanligen motsvarar den didaktiska normens erfارande.

För att ta det från början och bryta ner det i detalj. Variationsteorin använder sig av fyra *variationensmönster* när det gäller att åstadkomma en möjlighet till en förändring av en

¹⁶⁶ Pang (2003) s. 145-155, Marton och Pang (2008) s. 533-544. Under det dryga senaste decenniet har ur den mer traditionella fenomenografien utvecklats en ”ny fenomenografi”. Som en del av denna ”nya fenomenografi” har även utvecklats en mer distinkt teori som riktar in sig mot hur lärande kan åstadkommas i en undervisningssituation. Denna teori benämns vanligen ”variationsteorin”. I de texter som hänvisas till ovan i denna not, kan läsas om denna utveckling och relationen mellan ”traditionell fenomenografi”, ”ny fenomenografi” och ”variationsteori”. Termen ”fenomenografisk variationsteori” används här inledningsvis för att betona min åsikt av att ”variationsteorin” är en del av ”fenomenografien” och inte en fristående teoribildning. Termen ”fenomenografisk variationsteori” är hämtad från Marton och Pang (2008) s. 539 och Booth (2008) s. 454. Framöver används dock den mer läsvänliga termen ”variationsteori”.

¹⁶⁷ Marton och Booth (2000) s. 187-188, Carlgren och Marton (2000) s. 134-135, 141, Runesson och Marton (2002) s. 35, Pang (2003) s. 145-146, 148, 150-151 Marton mfl (2004) s. 15, 17, Marton (2005) s. 108, Marton och Pang (2008) s. 537-538, Lo och Marton (2012) s. 10, Lo (2012) s. 29-30, 84.

lärande individs erfarenhet av det fenomen som behandlas i en undervisningssituation. Dessa variationsmönster benämns: *kontrast*, *separation*, *generalisering* och *fusion*.¹⁶⁸ I det följande kommer jag att försöka förklara dessa variationsmönster. De två variationsmönstren kontrast och separation är, enligt teorin, de mest centrala av de fyra variationsmönstren och de två som först måste erbjudas kring en specifik didaktiskt kritisk skillnad om denna ska bli möjlig att initialt¹⁶⁹ urskilja för en lärande individ.¹⁷⁰ Av denna anledning inleder jag med dessa båda, vilka egentligen är samtidiga och tänkta att skapas simultant i en undervisningssituation. För att underlätta framställningen och försöka renodla dem fokuseras de båda emellertid var för sig. Även om det, på grund av deras samtidighet, inte går att undvika att båda variationsmönstren berörs när respektive av dem fokuseras. Jag vill understryka att framställningen kring de fyra variationsmönstren är min tolkning av dessa variationsmönster i relation till min framskrivning av den fenomenografiska synen på lärande och till studien som helhet. Detta mot en bakgrund av att jag anser att det finns vissa skillnader inom teorin, i sättet att skriva fram de olika variationsmönstren och de begrepp och termer som är knutna till dessa.¹⁷¹

¹⁶⁸ Se t ex Marton mfl (2004) s. 16-17, Lo (2012) s. 85-102.

¹⁶⁹ ”Initialt” används här med betydelsen ”att erhålla ett grundläggande” urskiljande.

¹⁷⁰ Se t ex Lo och Marton (2012) s. 10-11.

¹⁷¹ För jämförelser mellan de olika sätten att skriva fram de fyra variationsmönstren hänvisas till läsning av Marton mfl (2004) s. 16-17, Marton (2005) s. 107-111, Marton och Pang (2006) s. 198-200, Lo och Marton (2012) s. 10-12 och Lo (2012) 85-102. Denna läsning bör även kompletteras med en läsning av de olika sätt varpå begreppen ”dimensioner av variation”-/”dimensions of variation”, ”aspekter”/”aspects” och ”drag”/”features” definieras och inbördes relateras i olika texter inom teorin. För jämförelser se Marton mfl (2004) s. 9-11, 15-17, Marton (2005) s. 107-111, Marton och Pang (2006) s. 198-200, Marton och Pang (2008) s. 537-538, 556 + not 3 (samma sida), Lo och Marton (2012) s. 10-12, Lo (2012) s. 56-61.

Variationsmönstret kontrast

Idéen bakom kontrast bygger på grundföreställningen om att en didaktiskt kritisk skillnad, i en undervisningssituation, blir möjlig att urskilja först om individen även kan urskilja vad den didaktiskt kritiska skillnaden inte är. Variationsteorin säger, i detta sammanhang, att en så kallad dimension av variation knuten till den didaktiskt kritiska skillnaden måste öppnas upp, där den didaktiskt kritiska skillnaden utgör ett av minst två kontrasterande värden, inom denna dimension av variation. I praktiken öppnas dimensionen av variation upp på så vis att en didaktiskt kritisk skillnad, tillsammans med minst ett annat kontrasterande värde förs in i dimensionen. Genom en kontrasterande jämförelse, för att frambringa skillnaderna, mellan den aktuella didaktiskt kritiska skillnaden och de övriga värdena, som förs in i dimensionen, görs sedan den didaktiskt kritiska skillnadens specifika distinktioner möjliga att urskilja. Implicit och simultant blir det, till följd av denna kontrasteringsakt, även möjligt att urskilja distinktionerna för både de övriga kontrasterande värdena, som förs in i dimensionen, och själva dimensionen av variation i sig. I de fall där flera didaktiskt kritiska skillnader kan knytas till samma dimension av variation blir således samtliga dessa möjliga att urskilja samtidigt eftersom de, i undervisningssituation, förs in som kontrasterande värden i samma dimension av variation.¹⁷² När kontrast på detta sätt

¹⁷² Att flera didaktiskt kritiska skillnader kan knytas till samma dimension av variation hämtas från Lo (2012), se s. 52-53, 60-61. Lo använder här annat ett språkbruk: dimension av variation=aspekt, värden=drag och kritiska drag för värden, inom dimensioner av variation/aspekter, som är kritiska att urskilja för förståelsen av ett objekt/lärandeobjekt. Min tolkning av Lo är här, med mitt språkbruk, att i det exempel Lo refererar till är fenomenet (som ska läras om) likställt med 'uppbyggnaden av en berättelse'. En nyckel till att nå det önskade erfandet av detta fenomen är att urskilja de olika avsnitten i en berättelse: 'början', 'mitten' och 'slutet'. Dessa olika avsnitt utgör då didaktiskt kritiska skillnader för att nå det önskade erfandet av fenomenet 'uppbyggnaden av en berättelse'. För att i en undervisningssituation kunna möjliggöra ett initialt urskiljande av dessa olika didaktiskt kritiska skillnader öppnas dimensionen av variation [avsnitt i en berättelse] upp genom att de olika didaktiskt kritiska skillnaderna antar kontrasterande värden i denna dimension av varia-

används i en undervisningssituation, innebär det samtidigt att den didaktiskt kritiska skillnad, eller de didaktiskt kritiska skillnader, som tillhör den dimension av variation som öppnas upp, för ett ögonblick *separeras* ut. Detta både från fenomenet den, eller de, tillhör och från andra didaktiskt kritiska skillnader, hos fenomenet, som är knutna till andra dimensioner av variation.¹⁷³

Innan jag riktar mig mot variationsmönstret separation, vill jag emellertid, först försöka konkretisera idén bakom variationsmönstret kontrast med ett exempel där fenomenet är en specifik *text*. Texten ifråga har en särskild uppbyggnad som konstitueras av att författaren först redogör för en princip och sedan ger fyra exempel på denna princip. Denna uppbyggnad av princip följt av exempel på princip har vidare, i sammanhanget, konstaterats vara en didaktiskt kritisk skillnad. Vad ska då göras om kontrasteringens idé ska används för att i undervisningen erbjuda en möjlighet till ett erfارande som urskiljer denna didaktiskt kritiska skillnad? Ett sätt är att öppna upp en dimension av variation kring [olika sätt att bygga upp texter], där den didaktiskt kritiska skillnaden [princip följt av exempel på principen] utgöra ett värde och ett annat sätt att bygga upp en text, till exempel [argument följt av slutsats utifrån argument], tillåts utgöra kontrasterande och jämförande värde.¹⁷⁴ Fokus läggs, i detta fall, på att i undervisningen kontrastera och frambringa skillnaderna mellan de båda värdenas särskilda distinktioner, så att de specifika distinktionerna för den aktuella didaktiskt kritiska skillnaden blir tydliga och urskiljningsbara.¹⁷⁵

tion:[början], [mitten] och [slutet]. För ett liknade fall se även Lo (2012) s. 69-70.

¹⁷³ Marton mfl (2004) s. 16, Marton och Pang (2006) s. 199, Lo och Marton (2012) s. 10-11, Lo (2012) s. 85-90, 101-102.

¹⁷⁴ Hakparenteser används genom hela studien för att markera en faktisk specifik [dimension av variation] och ett faktiskt specifikt [värde] i en dimension av variation.

¹⁷⁵ Marton mfl (2004) s. 16, Marton (2005) s. 110, Marton och Pang (2006) s. 199, Lo och Marton (2012) s. 10-11, Lo (2012) s. 85-90. Exemplet med en ”text” som fenomenen kan löst knytas till fenomenografiska texter av Wenestam (1980) s. 62, 67-73, 127-131, Svensson (1986) s. 91-95, Marton och Booth (2000) s. 136-137.

Påpekas ska att detta exempel visar en situation där det enbart är den beskrivna didaktiskt kritiska skillnaden, av fenomenets samtliga didaktiskt kritiska skillnader, som kan knytas till den dimension av variation som exemplet föreslår. Om flera didaktiskt kritiska skillnader, för det aktuella fenomenet, varit möjliga att knyta till den förslagna dimensionen av variation hade samtliga av dessa förts in som kontrasterande värden och gjorts möjlig att urskilja.

Variationsmönstret separation

Variationsmönstret separation som idé bygger på två grundläggande föreställningar. För det första att om en specifik didaktiskt kritisk skillnad hos ett fenomen ska bli möjlig att urskilja, i en undervisningssituation, måste den separeras ut från fenomenet med hjälp av kontrastering. Det vill säga en dimension av variation där den aktuella didaktiskt kritiska skillnaden är ett av, minst, två kontrasterande värden måste öppnas upp i undervisningssituationen. För det andra måste allt annat kring fenomenet hållas invariant eller stängt när detta sker. Det vill säga inga andra potentiella dimensioner av variation för fenomenet får samtidigt öppnas upp med den dimension av variation som den aktuella didaktiskt kritiska skillnaden tillhör. I realiteten innebär detta att de didaktiskt kritiska skillnader hos fenomenet som tillhör samma dimension av variation¹⁷⁶ behandlas samtidigt genom variationsmönstret kontrast, medan de didaktiskt kritiska skillnader hos fenomenet som tillhör andra dimensioner av variation hålls invarianta, på så sätt att deras dimensioner hålls stängda. Om ett brott mot detta sker och flera dimensioner av variation öppnas upp kring fenomenet samtidigt, gör det att de didaktiskt kritiska skillnaderna som tillhör de olika dimensionerna blandas samma och ett grundläggande urskiljande av dem blir omöjligt. I relation till det konkreta exemplet med fenomenet texten, som användes tidigare, innebär idén med separation att när den didaktiskt kritiska skillnaden *textens*

¹⁷⁶ I de fall där flera didaktiskt kritiska skillnader kan hänföras till samma dimension av variation.

uppbyggnad av princip följt av exempel på princip i undervisningen separeras ut från fenomenet och görs möjlig att urskilja genom variationsmönstret kontrats, måste samtidigt eventuella andra didaktiskt kritiska skillnader hos texten som är knutna till andra dimensioner av variation hållas invarianta. Detta genom att deras potentiella dimensioner av variation hålls stängda.¹⁷⁷

Variationsmönstret generalisering

När ett grundläggande urskiljande av en didaktiskt kritisk skillnad gjorts möjlig genom de båda variationsmönstren kontrast och separation kan, i undervisningssituationen, sedan skapas ytterligare ett variationsmönster kring den aktuella didaktiskt kritiska skillnaden. Detta benämns generalisering. Idén bakom variationsmönstret generalisering är, att om en genom kontrast och separation initialt urskild didaktiskt kritisk skillnad, *fullt ut* ska bli urskild måste undervisningssituationen även erbjuda den lärande individen en möjlighet att erfara varierande framträdanden, eller gestaltningar, av den aktuella didaktiskt kritiska skillnaden. I detta fall skapas en situation i undervisningen där en initialt urskild didaktiskt kritisk skillnad hålls invariant (konstant) inom dess dimension av variation, medan en eller flera andra dimensioner av variation öppnas upp, genom att varierande värden förs in i dessa andra dimensioner. Det vill säga, det gemensamma för de varierande värdena, inom den eller de (nya) dimensioner av variation som öppnas upp, är den invarianta, konstant hållna, didaktiskt kritiska skillnaden. Genom att i undervisningen, i detta sammanhang, rikta uppmärksamhet mot det som förblir oförändrat i bakgrunden av de varierande framträdandena, tydliggörs den initialt urskilda didaktiskt kritiska skillnadens distinktioner än mer.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Marton mfl (2004) s. 16, Marton och Pang (2006) s. 199, Lo och Marton (2012) s. 10-11, Lo (2012) s. 90-92, 101-102. Exemplet med en ”text” som fenomen kan löst knytas till fenomenografiska texter av Wenestam (1980) s. 62, 67-73, 127-131, Svensson (1986) s. 91-95, Marton och Booth (2000) s. 136-137.

¹⁷⁸ Främst Marton och Pang (2006) s. 199. Men även Marton mfl (2004) s. 16, Lo och Marton (2012) s. 10-11, Lo (2012) s. 85-90, 101-102.

Om exemplet med fenomenet texten åter används innebär detta att den, genom kontrast och separation, initialt urskilda didaktiskt kritiska skillnaden *textens uppbyggnad kring princip följt av exempel på principen*, i nästa skede i undervisningen behandlas som ett specifikt sätt på vilket man bygger upp en text. Detta sätt att bygga upp en text hålls nu invariant i sin dimension av variation, medan till exempel en ny dimension av variation öppnas upp kring [textinnehåll], genom att två (nya) textinnehåll förs in som värden i denna dimension av variation. I praktiken innebär detta att undervisningen, utöver originaltexten, behandlar två nya texter som har varierat innehåll men som båda karakteriseras av uppbyggnaden 'princip följt av exempel på princip'. Fokus läggs på att uppmärksamma hur uppbyggnaden tar gestalt och träder fram i de tre olika textinnehållen för att på så sätt kunna särskilja det invarianta relevanta: textuppbyggandes karaktär, från det varierande irrelevant: innehållet i texterna. Genom detta förfarande befästs och renodlas det initiala urskiljandet av den aktuella didaktiskt kritiska skillnadens specifika distinktioner.¹⁷⁹

Variationsmönstret fusion

Vanligen finns kring ett fenomen flera olika didaktiskt kritiska skillnader som behöver göras möjliga att urskilja i en undervisningssituation. Enligt variationsteorin är det, i ett sådant sammanhang, lämpligt att göra var och en av dessa didaktiskt kritiska skillnader möjlig att urskilja genom att i undervisningen använda de tre variationsmönster som ovan beskrivits. Många gånger kan detta vara tillräckligt och det som eftersträvas i en undervisningssituation. Framför allt om detta hela tiden görs med anknytning till helheten, det vill säga det specifika fenomenet.¹⁸⁰ Ibland är dock det eftersträvide målet med undervisningssituationen även att mer avsiktligt försöka sam-

¹⁷⁹ Främst Marton och Pang (2006) s. 199. Men även Marton mfl (2004) s. 16, Lo och Marton (2012) s. 10-11, Lo (2012) s. 85-90, 101-102. Exemplet med en "text" som fenomen kan löst knytas till fenomenografiska texter av Wenestam (1980) s. 62, 67-73, 127-131, Svensson (1986) s. 91-95, Marton och Booth (2000) s. 136-137.

¹⁸⁰ För liknande resonemang se Lo och Marton (2012) s. 19.

manföra de olika urskilda didaktiskt kritiska skillnaderna. Detta så att deras inbördes relation till varandra och till det specifika fenomenet som helhet blir tydlig. I avsikt att åstadkomma detta använder variationsteorin sig av ännu ett variationsmönster som benämns fusion. Om kontrast, separation och generalisering, i undervisningssituationen, möjliggjort ett urskiljande av varje enskild didaktiskt kritisk skillnad, avser fusion att göra det möjligt att föra samman dessa didaktiskt kritiska skillnader. Det vill säga att mer påtagligt skapa en samtidighet i erfandet av de olika didaktiskt kritiska skillnaderna, och erbjuda en möjlighet för den lärande individen att erfara varje enskild didaktiskt kritisk skillnads relation till de andra didaktiskt kritiska skillnaderna och till fenomenet som helhet. För att få till stånd detta är det lämpligt att i undervisningen skapa en variation som gör det möjligt för den lärande individen att urskilja relationerna mellan de olika didaktiskt kritiska skillnaderna och fenomenet som helhet. När det gäller variationsmönstret fusion finns det flera olika variationstyper som kan användas.¹⁸¹

För att konkretisera en sådan variationstyp får även denna gång exemplet med texten fungera som stöd. Tidigare har detta exempel utgått från den didaktiskt kritiska skillnaden 'textens uppbyggnad av princip följt av exempel på princip'. Låt säga att även en annan didaktiskt kritisk skillnad har härletts i sammanhanget. Denna andra didaktiskt kritiska skillnad definieras av att urskilja den princip som presenteras i texten med dess korrekta innebörd. Anta sedan att undervisningssituationen redan möjliggjort för individen att urskilja dessa båda didaktiskt kritiska skillnader var för sig, genom kontrast, separation och generalisering. Nu är nästa steg i undervisningen att, med hjälp av fusion, möjliggöra ett erfande av relationen mellan dessa båda didaktiskt kritiska skillnader, inom ramen för texten som en helhet. Mer i detalj handlar detta, för det första, om att göra det möjligt för den lärande individen att erfara att

¹⁸¹ Främst Lo (2012) s. 96-100, 102, 157, 162-165, 199-200 och Lo och Marton (2012) s. 19. Men även Marton mfl (2004) s. 16-17 och Marton och Pang (2006) s. 199-200.

tydliggörandet av principen (indirekt: det korrekta erfandet av principens innebörd) är relaterat till textens uppbyggnad. Det vill säga den i textens inledande del presenterade principen uttrycks och utkristalliseras i de fyra exemplen och detta är beroende av textens uppbyggnad av princip följt av exempel på princip. Utan en sådan uppbyggnad skulle det vara – om inte omöjligt – så betydligt svårare att erfara principens innebörd. Detta eftersom innebörden konkretiseras och tar gestalt i de fyra exemplen. Att erfara principen är således relaterat till uppbyggnaden av texten, eftersom principen tydliggörs genom de olika exemplen, vilket faller tillbaka på att texten är uppbyggd enligt princip följt av exempel på princip. För det andra handlar det om att göra det möjligt för den lärande individen att erfara att tydliggörandet av textens uppbyggnad (indirekt: det korrekta erfande av textens uppbyggnad) är relaterat till att principen är konstant återkommande i textens alla delar, såväl i inledningen som i de fyra exemplen. Det vill säga erfandet av textens uppbyggnad av princip följt av exempel på princip är relaterat till att principen initialt presenteras och sedan återkommer i vart och ett av de fyra exemplen. Om principen enbart presenterats i textens inledning och inte hade återkommit i konkretiserad form i de fyra exemplen, skulle även erfandet av textens uppbyggnaden av princip följt av exempel på princip omöjliggöras.¹⁸²

Hur kan då den lärande individen i praktiken erbjudas möjligheten att erfara relationen mellan de båda didaktiskt kritiska skillnaderna, inom ramen för texten som en helhet, i enlighet med det nu beskrivna? Ett sätt att åstadkomma detta på kan vara att arrangera följande undervisningssekvens. I ett första undervisningsskede isoleras principen och får stå för sig själv. Det vill säga den inledande textdelen där principen beskrivs avskiljs från de övriga fyra textdelarna där principen exemplifieras och den lärande individen möter enbart textdelen

¹⁸² Främst Lo (2012) s. 96-100, 102, 157, 162-165, 199-200. Men även Lo och Marton (2012) s. 10-11, Marton mfl (2004) s. 16-17 och Marton och Pang (2006) s. 199-200. Exemplet med en ”text” som fenomen kan löst knytas till fenomenografiska texter av Wenestam (1980) s. 62, 127-131, Svensson (1986) s. 91-95, Marton och Booth (2000) s. 136-137.

med principen. Avsikten med detta är att initialt åstadkomma, dels ett brott mot textens uppbyggnad av princip följt av exempel på princip och dels att avkontextualisera och frånta principen dess konkreta uttryck. I detta skede är det möjligt att försöka rikta den lärande individens uppmärksamhet mot vad som händer med textens uppbyggnad av princip följt av exempel på princip och också mot vad som händer med principens innebörd när den fråntas konkretiseringar. I nästa undervisningskede kompletteras den inledande textdelen där principen beskrivs med den textdel där det första exemplet på principen presenteras. Denna process fortgår till dessa att alla exempel åter finns med och texten som helhet utgörs av principen följt av de fyra exemplen på principen. Mellan varje sekvens riktas den lärande individens uppmärksamhet mot, dels vad som händer med textens uppbyggnad och dels vad som händer med principens innebörd när ytterligare exempel knyts till den i sekvensens inledningsskede avskilda principen. Genom ett sådant förfaringssätt, är meningen att två omständigheter steg för steg ska bli tydliga. Dels att erfandet av principens innebörd är knutet, inte enbart till den inledande beskrivningen av principen, utan till varje enskilt exempel genom exemplens konkretisering av principen och således är relaterat till textens uppbyggnad av princip följt av exempel på princip. Dels att erfandet av uppbygganden av texten i enlighet med princip följt av exempel på princip är relaterat till att den inledande principen återkommer i varje enskilt exempel. Den sammantagna avsikten är att nå en fusion mellan de båda didaktiskt kritiska skillnaderna och därmed möjliggöra ett erfande för den lärande individen som klargör dessa båda didaktiskt kritiska skillnaders interna relation inom texten som en helhet. Parallellt med detta blir det även indirekt möjligt för den lärande individen att erfara hur dessa båda didaktiskt kritiska skillnader relaterar till texten som helhet. Detta eftersom undervisningssekvensen genom sitt upplägg, där fenomenet som helhet först bryts ner och sedan åter sammanfogas med de båda didaktiskt kritiska skillnaderna i förgrunden, samtidigt visar på hur texten som helhet (principen följt av de fyra exemplen) är beroende av (det vill säga relaterar

till) de båda didaktiskt kritiska skillnaderna för att konstituera den helhet som den är. Den faktiska variationstypen som används för att åstadkomma fusion i det aktuella exemplet karakteriseras av att den inledande textdelen hålls *invariant*. Detta medan helheten *varieras* på så sätt att denna helhet först består av enbart den inledande textdelen som beskriver principen, till att gradvis, genom att i tur och ordning lägga till varje enskilt exempel, byggas upp till att omfatta samtliga fem textdelar (principen plus fyra exempel på principen) som utgör det egentliga fenomenet.¹⁸³

Med detta är presentationen av variationsteorins fyra variationsmönstren avslutad. Innan jag helt avrundar diskussionen om hur lärande kan åstadkommas i en undervisningssituation vill jag dock göra två ytterligare påpekanden.

För det första ska betonas att de variationsmönster som variationsteorin använder för att i en undervisningssituation förändra en individs erfارande av ett fenomen, inte ska ses som att per automatik leda till en förändring av individens erfارande av det aktuella fenomenet. Detta även om dessa variationsmönster förekommer på ett tillbörligt sätt i undervisningssituationen. Att i undervisningen gör bruk av dessa, eller några av dessa, variationsmönster handlar om att *erbjuda* individen förutsättningar för att förändra sitt erfارande av det aktuella fenomenet.¹⁸⁴

För det andra ska anmärkas att variationsteorin i själv verket är långt mer omfattande än min presentation här har gett sken av. Detta har sin bakgrund i att min presentation avser att beskriva variationsteorin enbart som en undervisningsteori. Det vill säga som en teori om hur variation, genom bruket av de olika variationsmönstren i en undervisningssituation, kan bidra till att

¹⁸³ Främst Lo (2012) s. 96-100, 102, 157, 162-165, 199-200. Men även Lo och Marton (2012) s. 10-11, Marton mfl (2004) s. 16-17 och Marton och Pang (2006) s. 199-200. Exemplet med en ”text” som fenomen kan löst knytas till fenomenografiska texter av Wenestam (1980) s. 62, 127-131, Svensson (1986) s. 91-95, Marton och Booth (2000) s. 136-137.

¹⁸⁴ Marton och Pang (2006) s. 200-201, Marton och Pang (2008) s. 552-553.

förändra erfandet av ett fenomen hos en lärande individ. I förhållande till teorin som helhet innebär min presentation framför allt att begreppen ”dimension av variation” och ”värde”/”värden” i en dimension av variation inte beskrivs i sin fulla vidd. Dessa båda begrepp används i teorin egentligen i ett större sammanhang. Främst för att på ett än mer elaborerat sätt¹⁸⁵ förklara hur de urskiljningar en individ gör avseende ett fenomen uppstår och gör att individen erfar det specifika fenomenet på det ena eller andra sättet.¹⁸⁶ Min presentation präglas således av begränsningar av dessa båda begrepps faktiska teoretiska innebörder. Dock kan jag inte se något direkt problem med detta då jag anser att deras primära funktion i förhållande till variationsmönstren består, trots dessa begränsningar.

Fenomenografi och lärande i förevarande studie

I denna studie återkommer jag framför allt till den fenomenografiska synen på inläring och undervisningen i kapitel 7. Där diskuteras element ur inlärnings- och undervisningssynen genom att delar av de empiriska resultaten från undersökningen förs in i tänkta undervisningssituationer. Detta för att ge exempel på de empiriska resultatens didaktiska tillämpning och möjligheter. Jag kommer i anslutning till detta mer precist beskriva hur den fenomenografiska synen på inläring och undervisning används i den diskussionen. Likväl kan några anmärkningar redan nu vara på sin plats.

På det sätt synen på inläring och undervisning presenterats och diskuterats ovan har den behandlats på ett mer generellt plan visavi erfandets konstituentier. Det vill säga ingen diskriminering har gjorts i relation till den referentiella- och

¹⁸⁵ I förhållande till hur jag beskrev detta i under rubriken *Fenomenografins teoretiska bas* i förevarande kapitel.

¹⁸⁶ Se text Marton mfl (2004) s. 3-24 och Marton (2005) s. 107-109. Embryot till detta synsätt finns redan hos Marton och Booth (2000) s. 143, 147-148. Ha i minnet att annan terminologi kan skifta mellan framställningen i dessa texter och andra texter, såsom påpekats i tidigare not.

strukturella aspekten av erfandet av ett specifikt fenomen. Som berörs tidigare fokuserar föreliggande studie (enbart) den interna horisonten av erfandets strukturella aspekt. När diskussionen återkommer i kapitel 7 är det därför viktigt att vara medveten om att diskussionen förs utifrån denna begränsning.

Som sades i avslutningen av min genomgång av variations-teorins olika variationsmönster är min beskrivning av variations-teorin inte fullständig. Förenklat sett använder jag den enbart som en *undervisningsteori*. Detta är också en begränsning som är viktigt att observera när diskussionen återupptas i kapitel 7. Vidare införs ytterligare en begränsning i förhållande till variationsteorin i kapitel 7. Mot bakgrund av att det är variationsmönstren kontrast och separation som möjliggör det grundläggande urskiljandet av en didaktiskt kritisk skillnad, kommer enbart dessa två variationsmönster att diskuteras i relation till de delar av de empiriska resultaten som berörs i kapitel 7.

Med detta sagt lämnar jag för närvarande fenomenografins syn lärande och hur lärande åstadkoms. Följande avsnitt behandlar fenomenografen som empirisk forskningsansats.

Fenomenografen som forskningsansats

Inledning

Två av fenomenografins grundantagande som ovan beskrivits är: 1. Världen är en erfaren värld och erfandet är till sitt väsen icke-dualistiskt, vilket innebär att individ och värld/verklighet inte är skilda från varandra utan tillsammans utgör en enhet. 2. När mänskligheten som grupp ställs inför ett specifikt fenomen i världen/verkligheten kan detta enbart erfaras på ett begränsat antal skilda sätt.

Fenomenografen som forskningsansats har som huvudinriktning att kartlägga denna begränsade variation av sätt att erfar olika specifika fenomen, genom att beskriva de begränsade antal skilda sätt varpå den interna relationen mellan

människa och fenomen kan gestalta sig.¹⁸⁷ Tidigare har mer ingående behandlats delar av den teoretiska bakgrunden till detta. För att komma vidare är det nu nödvändigt att titta djupare på hur fenomenografin tar sig uttryck som empirisk forskningsansats.

Fenomenografin som forskningsansats – centrala karakteristika

Inriktningen mot att beskriva på vilka begränsade antal skilda sätt ett fenomen kan erfaras av människor kallar fenomenografin att inta *andra ordningens perspektiv* och skiljer detta från första ordningens perspektiv. Ur första ordningens perspektiv inriktar sig forskaren på att göra uttalanden om de olika fenomenen som sådana. Ur andra ordningens perspektiv, som är fenomenografins perspektiv, inriktar sig forskaren istället på att göra uttalanden om hur olika människor erfar de olika fenomenen. Det innebär att den fenomenografiske forskaren medvetet försöker ta ett steg tillbaka och sätta parentes om sitt eget erfalande av fenomenet och sin egen förförståelse av fenomenet. Istället försöker forskaren se fenomenet ur det/de perspektiv som den individ/de individer har vars erfalande/erfaranden forskaren studerar. Sagt med andra ord: forskaren försöker (åter)uppleva individens/individernas erfalande/erfaranden i dennes/deras ställe.¹⁸⁸

Forskaren intar alltså den andra ordningens perspektiv vid sin analys av olika individers skilda erfaranden av ett fenomen. Det resultat som följer av en sådan analys presenteras i form av en uppsättning *beskrivningskategorier*, som tillsammans utgör ett *utfallsrum*. Beskrivningskategorierna är, utifrån andra ordningens perspektiv, inte uppgjorda på förhand utan uppstår vid forskarens möte med olika individers olika sätt att erfara ett specifikt fenomen. De beskriver de skilda sätt varpå fenomenet ifråga erfars genom att skildra olika strukturer av medvetandets organisation (strukturell aspekt) och de därtill dialektiskt knuta

¹⁸⁷ Marton och Booth (2000) s. 160 och 176.

¹⁸⁸ Marton och Booth (2000) s.154-159, Uljens (1989) s. 17-18.

meningarna (referentiell aspekt).¹⁸⁹ Beskrivningskategorierna bildar vidare vanligen en hierarki. Med detta menas att de blir allt mer komplexa i förhållande till varandra och till fenomenet. Att beskrivningskategorierna blir allt mer komplexa har sin grund i skillnader mellan de olika sätten att erfara fenomenet med avseende på den strukturella och referentiella aspekten.¹⁹⁰ Sett enbart ur synvinkeln av den interna horisonten av erfarendets strukturella aspekt, kan ett mer komplext sätt att erfara ett fenomen sägas konstitueras av en högre grad av antal urskilda komponenter, en högre grad av relevans bland de urskilda komponenterna och en högre grad av integrering mellan de urskilda komponenterna.¹⁹¹ Även om fenomenografin avser att i utfallsrummets beskrivningskategorier ge rika beskrivningar av de skilda sätten att erfara ett fenomen gör fenomenografin inte anspråk på att fånga hela rikedom i erfandet av ett specifikt fenomen i beskrivningskategorierna. Beskrivningskategorierna som presenteras gestaltar de avgörande skillnaderna mellan olika sätt att erfara ett bestämt fenomen.¹⁹²

Fenomenografin som forskningsansats – centrala karakteristika i fördjupad belysning och i relation till föreliggande studie

Denna studie använder sig av samtliga de karakteristika hos den fenomenografiska forskningsansatsen som ovan beskrivits och i hög grad också på de sätt dessa beskrivits. Likväl vill jag göra några kommentarer och fördjupningar kring dessa karakteristika

¹⁸⁹ Marton och Booth (2000) s. 159, 161, 163, 172. Det ska påpekas att rent praktiskt forskningsmässigt kan beskrivningskategorierna mer betona antingen den referentiella aspekten eller den strukturella aspekten. Att betona den referentiella aspekten har varit mer vanligt inom den empiriska fenomenografiska forskningen. För studier med betoning på den strukturella aspekten se t ex Wenestam (1980) och Hasselgren (1981).

¹⁹⁰ Marton och Booth (2000) s. 117-119, 142, 147-148, 164, Runesson (1999a) s. 33.

¹⁹¹ Svensson (1984a) s. 12-16, även om något annat språkbruk.

¹⁹² Marton och Booth (2000) s. 161, Marton (1996) s. 180.

med anknytning till förevarande studie. Detta görs under fem rubriker:

- Fenomenografins forskningsobjekt/den andra ordnings perspektiv kontra den ontologiska utgångspunkten,
- Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna,
- Individ, erfارande och beskrivningskategorier,
- Beskrivningskategorier/utfallsrum kontra alternativa beskrivningskategorier/utfallsrum - en diskussion om tillförlitlighet och giltighet och
- Beskrivningskategoriernas generaliserbarhet.

Fenomenografins forskningsobjekt/den andra ordningens perspektiv kontra den ontologiska utgångspunkten

Fenomenografins forskningsobjekt är att kartlägga hur andra individer erfar ett specifikt fenomen. Detta att inrikta sig mot hur andra individer erfar ett specifikt fenomen kallar fenomenografin att inta ett andra ordningens perspektiv. Forskaren avser följaktligen att beskriva andra individers erfارande. Den ontologiska utgångspunkten säger samtidigt att allt erfارande är en intern relation mellan individen och det erfarna, vilket innebär att världen eller verkligheten i sig inte går att beskriva, utan alla beskrivningar är beskrivningar av erfarenden. Mellan dessa båda uttalanden finns en tydlig motsägelse. Även forskaren måste enligt ontologin nämligen ses som en erfارande individ som inte kan göra anspråk på att ha tillgång till verkligheten/världen som sådan utan enbart kan erfara världen/verkligheten som en intern relation mellan sig själv och världen/verkligheten. Utifrån detta följer att forskaren inte kan hävda att denne har beskrivit andra individers erfارande - vilket andra ordningens perspektiv utgår ifrån - utan enbart sitt eget erfارande av andra individers erfارande. Forskningsresultaten kan följaktligen enbart ses som forskarens beskrivning av sitt erfارande av andra individers erfارande av det specifika fenomenet. Denna

motsägelse har bland annat uppmärksammats av Uljens.¹⁹³ Det fenomenografiska sättet att bemöta denna motsägelse, i den mån den bemöts, kan, som jag ser det, läsas utifrån två resonemangslinjer. Den första linjen är ett hävdande av att det inte finns någon fullständig beskrivning av något och att alla mänskliga beskrivningar alltid motiveras av syftena hos den individ som uttrycker dem. Därför blir också den fenomenografiske forskarens beskrivning av andra människors erfارande på detta sätt präglad av ofullständighet och motiv hos forskaren. Till exempel så återspeglar forskarens beskrivningskategorier *forskarens* förståelse av vilka skillnader som är avgörande mellan de olika erfärandena.¹⁹⁴ Detta sätt att bemöta motsägelsen kan egentligen sägas bygga på ett erkännande av - eller ett bortseende från - motsägelsen och ett hävdande av det ontologiska grundantagandet som överordnat den andra ordningens perspektiv. Det vill säga, det är forskarens erfärande av olika individers erfärande av ett fenomen, som blir resultatet av ett fenomenografisk utforskande av individers erfärande av ett specifikt fenomen.¹⁹⁵ Det som då kan krävas av forskaren är att denne tydligt redogör för sina utgångspunkter och sitt sätt att arbeta med och tolka det empiriska material som använts och presenteras. Detta eftersom giltigheten i forskarens påståenden vilar på öppenhet och genomlysning av grundantaganden och process.¹⁹⁶ Den andra linjen bygger på att forskaren är kapabel att sätta parentes om sitt eget erfärande och istället fokusera andra människors sätt att erfara.¹⁹⁷ Detta parentessättande av det egna erfärandet skulle sålunda göra det mer sannolikt för forskaren att nå fram till andra människors sätt att erfara ett fenomen. Denna resonemangslinje kan förenklat sägas möta motsägelsen genom att hävda överordning av den andra ordningens perspektiv i förhållande till det ontologiska grundantagandet. Det vill säga att forskaren, genom att sätta

¹⁹³ Uljens (1998) s.124.

¹⁹⁴ Marton och Booth (2000) s. 142, 161.

¹⁹⁵ Marton och Booth (2000) s. 264.

¹⁹⁶ Sandberg (1996) s.129-140.

¹⁹⁷ Marton och Booth (2000) s. 157.

parentes om det egna erfandet, får direkt tillgång till andra människors erfarenhet av verkligheten.

Inget av dessa två sätt att resonera löser den grundläggande motsägelsen. Helt enkelt på grund av att den är logiskt olöslig. Däremot kan, som jag ser det, båda sätten att resonera ge anvisningar för hur den fenomenografiska forskaren kan förhålla sig till problematiken kring denna motsägelse. I studien kommer jag utifrån detta att erkänna en överordning av den ontologiska utgångspunkten, i relation till andra ordningens perspektiv. Det gör att jag ser resultatet, i form av beskrivningskategorier som ska spegla andra individers/elevs sätt att erfara det specifika fenomenet/den specifika uppgiften, som *mitt* sätt att erfara andra individers sätt att erfara det specifika fenomenet. Detta innebär dock inte, menar jag, att resultaten ska ses som präglade av mitt högst godtyckliga erfarenhet av elevernas erfanden. Erkännandet ställer istället ett högt krav på mig, i form av genomlysning och tillgänglighet kring grundantaganden och process, men också på att min inställning vid analysen måste präglas av en strävan efter att verkligen försöka komma åt elevernas olika sätt att erfara den specifika uppgiften. Det vill säga en strävan efter att i så hög grad som möjligt sätta mitt eget erfarenhet inom parentes, även om jag, genom överordningen av den ontologiska utgångspunkten, medger att det är en omöjlighet i sin renaste form. På detta sätt kombineras följaktligen de två motsatta sätten som fenomenografien använt för att bemöta motsägelsen mellan den icke-dualistiska ontologin och den andra ordningens perspektiv, i ett möjligt sätt att för mig som forskare hantera hur andra individer/elever erfara ett specifikt fenomen/en specifik uppgift. Detta dock utan att lösa den underliggande konflikten, som till sin filosofiska natur synes olöslig.

Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna

Fenomenografien gestaltar i regel sina resultat i ett utfallsrum med kvalitativt skilda beskrivningskategorier, som är hierarkiskt ordnade. Att dessa utfallsrum är hierarkiskt ordnade kan vid en

första anblick synas oproblematiskt. Detta eftersom det är en tämligen allmän uppfattning att vissa sätt att erfara ett fenomen är mer komplexa eller fullständiga än andra. Likväl finns det problem med detta i förhållande till den ontologiska utgångspunkten och andra ordningens perspektiv. Jag ska här försöka berör något av detta och även försöka positionera föreliggande studie utifrån de problem som tas upp i resonemanget. Utgångspunkten för problematiken kan sägas vara att en hierarkisering på något sätt pekar mot en norm av hur fenomenet bör erfaras för att vara så fullständigt som möjligt.¹⁹⁸ Men varifrån kommer då denna norm? Fenomenografin hävdar här två möjligheter. För det första kan normen komma ifrån vad som didaktiskt sett anses vara norm, vilket berördes i diskussionen om fenomenografins inlärnings-syn. En sådan didaktisk norm innebär helt enkelt att det inom till exempel en ämnesdisciplin finns ett specifikt sätt att erfara det specifika fenomenet som är att föredra framför andra. För det andra kan normen även komma från forskarens egen värdering av vad som anses vara ett bra eller mindre bra sätt att erfara fenomenet.¹⁹⁹ Rimligen, för att minska godtycket gällande det senare påståendet, och för att förankra forskaren i en disciplinär kontext där didaktiska normer är förhärskande, slås dessa båda synsätt i de flesta fall samman, så att forskarens värdering försöker spegla den didaktiska normen. För att förenkla resonemanget något, utan att missa det väsentliga, utgår jag i det följande från att forskaren knyter an sin värdering till en didaktisk norm inom en disciplin. Detta är också det vanliga förfaringssättet inom fenomenografisk forskning.²⁰⁰

Hur blir då detta hävdande, om forskarens anknytning till en didaktisk norm för hierarkiseringens grund kontra den ontologiska utgångspunkten och den andra ordningens perspektiv, problematiskt? Problematiken, som jag ser det, är att när fenomenografin knyter an till en didaktisk norm av erfara av

¹⁹⁸ Marton och Booth (2000) s. 136-138, 148, 164.

¹⁹⁹ Marton och Booth (2000) s. 136-138, 142-143, 164.

²⁰⁰ Marton och Booth (2000) s. 164, 264-267.

ett specifikt fenomen knyter fenomenografin även an till första ordningens perspektiv – och implicit även till en annan ontologisk utgångspunkt, där fenomenen som sådana är tillgängliga för forskaren.²⁰¹ Det bör nämligen vara rimligt att anta att den didaktiska/disciplinära normen, i de flesta fall, har framkommit genom ett utforskande riktat mot fenomenet som sådant, med fenomenet ”i en verklighet som är oberoende av våra subjektiva medvetanden”²⁰² som en bakomliggande referensram, och inte genom ett utforskande av hur olika individer erfar fenomenet. Det som den fenomenografiske forskaren i så fall gör när denne hierarkiserar de skilda sätten att erfara ett specifikt fenomen, utifrån en didaktisk norm av erfara av fenomenet, är att denne då skiftar från andra ordningens perspektiv och den icke-dualistiska ontologin till första ordningens perspektiv och en ontologi knuten till detta. Visserligen kan hävdas att den icke-dualistiska ontologin finns kvar under hävande av att det är forskarens erfara av den didaktiska normen som hierarkiseringen görs utifrån, vilket rimligen ur fenomenografisk synvinkel bör vara det mer logiska synsättet. Hur som helst kringgås inte problematiken kring det faktum att den didaktiska normen hör hemma i ett första ordningens perspektiv och en därtill knuten ontologi, och att den fenomenografiske forskaren vid hierarkiseringen sålunda förhåller sig till en norm inom första ordningens perspektiv.

Denna problematik är högst väsentlig för föreliggande studie eftersom även den innehåller hierarkiseringar av skilda erfara kring de olika uppgifterna som utgör fenomen i studien. Då jag ser själva problematiken som teoretiskt svårlöslig, finner jag dock en möjlighet att förhålla mig till problematiken vid hierarkiseringen av olika erfara. Detta även om förhållningssättet inte gör att grundproblematiken försvinner. Det förhållningssätt jag menar rimligen bör intas av forskaren, och som jag eftersträvar att följa i studien, är att forskaren redovisar hur den didaktiska normen har etablerats,

²⁰¹ Marton och Booth (2000) s. 154-157.

²⁰² Esaiasson mfl (2007) s. 17.

vad som konstituerar den och hur de olika härledda erfarenheterna kring ett specifikt fenomen (i studien en specifik uppgift) förhåller sig till och hierarkiseras utifrån denna norm. Detta kan ses som särskilt viktigt i förevarande studie eftersom den didaktiska normen för erfarenhet av de olika uppgifterna inte kan ses som så konsensusetablerad som den didaktiska normen av erfarenhet kan hävdas vara kring exempelvis fenomenet Newtons rörelseteori.

Individ, erfarenhet och beskrivningskategorier

Individ, erfarenhet och beskrivningskategori är tre centrala begrepp inom fenomenografin. Nedan följer ett försök till en fördjupande förklaring och en diskussion kring dessa begrepp och deras relationer inom fenomenografin. Denna fördjupade förklaring och diskussion innehåller även ett försök till klargörande kring hur förevarande studie förhåller sig till dessa begrepp och deras relationer. Texten är uppdelad i två avdelningar. Den första avdelningen (i)) handlar om individens erfarenhet i förhållande till olika situationer. Här görs enbart några korta klargöranden. Den andra avdelningen (ii)) handlar om problemet med att individens specifika erfarenhet av ett fenomen avlägsnar sig bort från den specifika individen, när den fenomenografiska forskaren kartlägger detta i sin forskning. Något som i viss mån kan hävdas befina sig i konflikt med fenomenografins relationella karaktär. Kring detta problem fokuserar huvuddelen av diskussionen.

i) Individens erfarenhet i förhållande till olika situationer pekar mot huruvida en specifik individs erfarenhet av ett specifikt fenomen i en specifik situation är generaliserbart även till andra situationer för denna individ. Fenomenografin menar här att en individs erfarenhet är föränderligt och situationsberoende. Detta innebär att det individuella erfarenhet som visas i en specifik situation enbart med säkerhet kan sägas vara kännetecknade för individen i den specifika situationen. Således kan denne individ i en annan situation uppvisa ett annat erfarenhet av fenomenet

ifråga.²⁰³ Förevarande studie utgår generellt också från denna syn på individ kontra erfارande i olika situationer. Jag återkommer i övrigt till detta förhållningssätt, dels längre ner i denna diskussion, dels senare när jag diskuterar generaliseringsgraden av de beskrivningskategorier som en fenomenografisk studie genererar.

ii) Kring individ, erfارande och beskrivningskategorier finns ett tydligt problem. Detta problem har sin rot i att den specifika individens erfارande av ett specifikt fenomen, i viss mån, avlägsnas bort från denne genom forskarens beskrivning av detta erfارande, såsom beskrivningen kommer till uttryck i de av forskaren empiriskt utvunna beskrivningskategorierna. Detta ska ses främst som problematiskt i förhållande till den relationella ontologiska utgångspunkten och det därpå följande påståendet att fenomenografin sysslar med beskrivningar av den interna relationen mellan person och fenomen.²⁰⁴ Problemet med att beskrivningskategorierna i viss mån avlägsnar sig från individen menar jag kan ses i ljuset av tre olika ”rörelser” bort från individen. De två första kan sägas ha sin upprinnelse i fenomenografins ontologiska utgångspunkt och synen på medvetandets och fenomenens natur. Den tredje rör mer renodlat ett metodologiskt/analytiskt förhållningssätt till individens erfارande. Jag har i det följande för avsikt att beskriva dessa ”rörelser” och även att försöka positionera föreliggande studie i relation till dem.

Den första av dessa ”rörelser” bort från individens specifika erfارande av ett särskilt fenomen har sitt ursprung i fenomenografins ontologiska utgångspunkt, i kombination med fenomenografins föreställning om medvetandets natur och fenomenens natur. Resonemanget tar sin start i att erfarandet, i linje med den ontologiska utgångspunkten, är en intern relation mellan individ och värld. Mer exakt: mellan individ och ett specifikt fenomen. Till följd av detta och i kombination med medvetandets begränsning och fenomenens eviga oändlighet

²⁰³ Marton och Booth (2000) s. 166-167, Uljens (1989) s. 42.

²⁰⁴ Marton och Booth (2000) s. 160, Bowden (1996) s. 61, 65.

och historiskt bundna begränsning, är varje individs beskrivning av ett fenomen i grunden ofullständigt. Även forskaren befinner sig i denna situation av att vara begränsad till en erfaren värld, med ett begränsat medvetande och fenomen som i ett evigt perspektiv är oändliga men i det historiska sammanhanget är begränsade. I en forskningssituation blir fenomenet för den fenomenografiske forskaren variationen i hur ett specifikt fenomen kan erfaras, speglat genom olika individers erfalande av detta fenomen. De beskrivningskategorier som presenteras av forskaren kan då sägas vara forskarens erfalande av fenomenet andra människors erfalande av ett specifikt fenomen. Detta innebär i klartext att forskaren enbart kan sägas ha en begränsad tillgänglighet till de olika individernas erfalande av det specifika fenomenet (precis som de olika individerna har en begränsad tillgänglighet till det specifika fenomenet). Forskaren kommer följaktligen inte åt hela den rikedom och komplexitet som kännetecknar de olika individernas erfalande av fenomenet ifråga. På detta sätt kan sägas att forskarens beskrivning (beskrivningskategorierna) och det beskrivna (sätten att erfaras), avlägsnar sig från varandra eftersom beskrivningskategorierna aldrig kan påstås fullständigt omfatta helheten av det som beskrivs (olika individers erfalande).²⁰⁵

Den andra ”rörelsen” bort från individens specifika erfalande av ett särskilt fenomen kan också sägas ha sitt ursprung i fenomenografins syn på ontologi, medvetande och fenomen. I detta fall främst sett ur det centrala påståendet som emanerar ur dessa teoretiska ställningstaganden, nämligen påståendet att varje fenomen enbart kan erfaras på ett begränsat antal sätt.²⁰⁶ Ett sådant påståande härlett ur de teoretiska utgångspunkterna implicerar att den fenomenografiska forskaren i sin analys av olika individers erfalande av ett specifikt fenomen *ska* söka efter ett begränsat antal sätt att erfaras det specifika fenomenet. Detta innebär att forskaren i analysen *måste* avlägsna sig från de olika

²⁰⁵ Marton och Booth (2000) s. 142, 159-167, Marton (1996) s. 180, Uljens (1989) s. 41-42, 45, Marton mail-korrespondens 2010, maj, Marton (2010).

²⁰⁶ Se till exempel Marton och Booth (2000) s. 160.

individernas specifika och mer exakta erfارande av fenomenet ifråga och istället föra upp de olika individernas erfارande på en mer abstraherad nivå, i relation till de mer omfattande beskrivningarna som finns på individnivå. I praktiken sker denna abstrahering i analysprocessen genom att för en särskild beskrivningskategori, i förhållande till de erfanden som placeras där, reducera betydelselösa olikheter, såsom terminologi och andra ytliga drag och integrera och generalisera betydelsefulla likheter. Det vill säga specificera grundelementen gällande den strukturella- och referentiella aspekten, avseende de erfanden som placeras i den särskilda beskrivningskategorin. Hävdandet av att varje fenomen enbart kan erfaras på ett begränsat antal sätt, kombinerat med den analysprocess som följer med hänsyn till detta påstående, innebär således ytterligare en ”rörelse” bort från individens exakta erfارande av det specifika fenomenet.²⁰⁷

I linje med de båda nu berörda ”rörelserna” bort från individen menar anhängare av fenomenografin att de inte heller hävdar att de exakt beskriver olika individers erfارande av ett specifikt fenomen. Det är en omöjlighet utifrån ontologin och synen på medvetandets och fenomenens natur och de därav dragna slutsatserna. Den fenomenografiske forskarens strävar istället efter att i beskrivningskategorierna uppmärksamma de avgörande skillnaderna i människors sätt att erfara det fenomen denne är intresserad av, speglat genom sitt erfارande av vilka de avgörande skillnaderna är. Dessa beskrivningar är beskrivningar på kollektiv nivå, och i det hänseendet framträder inga individuella röster/erfanden. Dessutom är det avskalade beskrivningar, eftersom de tar fasta på den strukturella- och referentiella aspekten av de olika sätten att erfara fenomenet, och inte de enskilda individernas särskilda nyanser.²⁰⁸ De olika typer av abstrakta erfanden som kännetecknar respektive besk-

²⁰⁷ Uljens (1989) s. 39-42, Dahlgren (1986) s. 42.

²⁰⁸ Marton och Booth (2000) s. 150, 161, 162-163.

rivningskategori kan istället sägas motsvara erfandet hos abstrakta individer.²⁰⁹

Dessa förhållningssätt inom fenomenografin rörande avlägsnandet från individens erfande kommer inte fullt ut tillrätta med problematiken kring den underliggande relationella synen på det individuella erfandet som en intern relation mellan individ och fenomen och det fenomenografiska uttalandet om att det är det som är i fokus för kartläggning inom forskningsansatsen. Trots detta delar jag denna syn på förhållningssätt. Framst eftersom jag anser att förhållningssätten är i samklang med, och även en mer eller mindre tvungen konsekvens av, de teoretiska utgångspunkterna. Jag utgår sålunda i föreliggande studie från en medvetenhet om att de abstraherade erfandena i beskrivningskategorierna avlägsnar sig från de olika individernas specifika erfande av det aktuella fenomenet/den aktuella uppgiften, till följd av de ovan beskrivna ”rörelserna” bort från individens specifika erfande och jag ämnar vidare använda mig av de förhållningssätt fenomenografin anger. Dock vill jag, precis som Sandberg och Bowden, hävda att strävan är att så troget som möjligt, utifrån tillgängliga empiriska data, beskriva en individs erfande, trots distinktionen mellan individers erfande och beskrivningskategorier.²¹⁰ Detta sistnämnda hävdande för över till den tredje ”rörelsen” bort från individen. När den behandlas nedan kommer det att innebära ytterligare några klargöranden kring förevarande studie. Dels i relation till synen på individ kontra beskrivningskategori, dels i förhållande till två skilda fenomenografiska analystraditioner.

Inom den fenomenografiska forskningsansatsen har framst två olika analystraditioner varit gällande med avseende på hur en specifik individs utsaga ska behandlas när den, tillsammans med andra individers utsagor, analyseras för att skapa de olika beskrivningskategorierna. Grundfrågan har handlat om i fall en individs utsaga om ett fenomen ska ses som en sammanhållen helhet av erfande av fenomenet (helhetstraditionen), eller om

²⁰⁹ Marton och Booth (2000) s. 174.

²¹⁰ Bowden (1996) s. 64-65, Sandberg (1996) s. 130.

en individs utsaga ska kunna delas upp på flera olika typer av erfارande, eller fragment av erfارande, av fenomenet (uppdelningstraditionen).²¹¹

Vid behandlandet av en enskild individs utsaga om ett fenomen, analyseras i helhetstraditionen, som termen antyder, individens hela utsaga som ett sammanhållet erfارande av fenomenet genom hela analysprocessen. Det vill säga fokus ligger på hela utsagan och inte på särskilda fragment eller ett särskilt yttrande i den, utan utsagan behandlas och tolkas som varande en helhet som representerar ett specifikt erfارande av fenomenet. Detta innebär också att det specifika erfarandet kan spåras tillbaka till en specifik individs utsaga.

Inom uppdelningstraditionen sker istället en dekonstruktion av de olika individernas utsagor med avsikt att hitta olika yttranden som tillsammans kan forma olika beskrivningskategorier. Processen innebär vanligen att olika yttranden - dock med hänsyn taget till i vilken utsagokontext yttrandet är gjort - med relevans för fenomenet selekteras ut från samtliga individers utsagor kring fenomenet och förs samman i en meningspool.²¹² Från detta skede skiftar forskarens uppmärksamhet från de olika individernas utsagor till de selekterade yttrandena i meningspoolen och gränserna mellan olika individer överges. Processen går sedan vidare genom att utifrån meningspoolen analysera fram beskrivningskategorierna för det specifika fenomenet.²¹³ Denna process, utifrån hur jag förstår den, innebär att en individs utsaga, sedd som en helhet, svårligen kan spåras i de redovisade erfarendena som det gestaltar sig i beskrivningskategorierna. Samtidigt som övergivandet av en individs utsaga, sedd som en helhet, gör att det finns en möjlighet att yttranden(delar) från en individs utsaga(helheten) kan utgöra delbas i skapandet av fler än en beskrivningskategori. Detta eftersom flera yttranden kan tas från samma individ och föras till

²¹¹ Johansson (2009) s. 48-49, Bowden (1996) s. 60-62, Marton och Booth (2000) s. 162, 164. Benämningarna "helhetstraditionen" respektive "uppdelningstraditionen" är mina.

²¹² Det engelska uttryck som används är "pool of meaning".

²¹³ Bowden (1996) s. 60-62.

meningspoolen och vid analysen utifrån denna meningspool, är det inte nödvändigt att alla individens selekterade yttranden är med och skapar samma beskrivningskategori.

Den främsta fördelen med uppdelningstraditionen anser jag är att den ger en större möjlighet att hantera de fall där en individs utsaga rörande ett fenomen kan sägas innefatta flera olika sätt att erfara detta fenomen. Jag ser dock även ett flertal nackdelar med uppdelningstraditionen. Ett exempel är att det inom traditionen finns en föreställning om att olika individer kan bära på fragment av erfarenen, som genom sammanslagningar av dessa fragment kan bilda *nya* erfarenen. Det innebär att dessa erfarenen inte finns företrädda hos någon specifik individ, utan utsprida hos flera individer och genom forskaren sammanförs de utsprida fragmenten till en särskild typ av erfarenen av fenomenet och utifrån detta skapas en beskrivningskategori.²¹⁴ Den största nackdelen – som föregående nackdel kan ses som en yttring av – är emellertid att uppdelningstraditionen ytterligare avlägsnar sig från individens erfarenen och fenomenografins underliggande relationella karaktär.²¹⁵

De två tidigare beskrivna ”rörelserna” bort från individens erfarenen är, som jag redan redogjort för, svåra att komma runt på grund av att dessa mer tydligt har sin förankring i ontologin och synen på medvetandets och fenomenens natur. Att anta uppdelningstraditionens synsätt på analys och individ vore, menar jag, att än mer fjärma det erfarenen individerna faktiskt har av det specifika fenomenet, från det abstrakta erfarenen som kommer till uttryck i forskarens beskrivningskategorier. Detta skulle på så sätt i än högre grad distansera sig från fenomenografins relationella grundsyn. Jag avser således i föreliggande studie att hålla mig till helhetstraditionens synsätt och de därmed förknippade analysmetoderna. Jag menar att denna tradition ligger närmare den relationella grundsynen inom fenomenografien och att den, i linje med Bowden och Sandbergs

²¹⁴ Marton och Booth (2000) s. 150, 162, Sandberg (1996) s. 132-133.

²¹⁵ Bowden (1996) s. 61, Sandberg (1996) s. 129.

ståndpunkt, i högre grad uppfyller strävan att komma så nära detta individuella erfalande som möjligt.

Två påpekande rörande detta val kan emellertid vara på sin plats. För det första är det viktigt att understryka att varken jag, eller företrädare för helhetstraditionen, hävdar att en individ erfar ett specifikt fenomen på samma sätt oavsett kontext.²¹⁶ Det viktiga i helhetstraditionen är att en individs specifika erfalande, så som individen ger uttryck för det i den specifika forskningssituationen, ses som en helhet. Inte att detta specifika erfalande i tid och rum definierar individens erfalande av fenomenet ifråga. Det vill säga, individens erfalande av samma fenomen kan i en annan situation gestalta sig på ett annat sätt. Återigen, något annorlunda uttryckt: det centrala är utsagan som en helhet, vilken karakteriserar en typ av erfalande av fenomenet.

För det andra så innebär ställningstagandet för helhetstraditionen en viss svårighet med (individuella) utsagor som innehåller mer än en typ av erfalande, vilket vidare kan ge en svårighet vid uppdelningen i skarpt kvalitativt skilda erfanden, såsom dessa är tänkta att kommer till uttryck i beskrivningskategorierna. Visserligen begränsas problematiken kanske något av att förevarande studies uppgifter är fenomen av primär karaktär, vilka är relativt fasta och avgränsade till sin karaktär. Problematiken begränsas kanske även något av att jag använder skriftliga utsagor, som i jämförelse med till exempel intervju-utsagor är kortare och följaktligen ger mindre utrymme för individerna/eleverna att skifta erfalande under utsagans gång. Trots detta kvarstår grundproblematiken. För de fenomen-/uppgifter där det varit aktuellt har jag vanligen hanterat denna problematik genom att det mest komplexa erfandet, som kan härledas ur en enskild elevs utsaga, definierar elevens erfalande av uppgiften ifråga. I de fall där en elevs utsaga kunnat hävdas innehålla fler än ett erfalande har eleven således placerats i den beskrivningskategori som motsvarar det mest komplexa av elevens erfanden. Detta innebär att en elevs erfalande av en

²¹⁶ Bowden (1996) s. 61-62, 64-65.

specifik uppgift i resultatredovisningen kan innehålla även mindre komplexa erfarenanden än det som placerat eleven i en specifik kategori. Ett problem som rent teoretiskt då skulle kunna uppkomma är att en elev med ett mer komplext erfalande av den specifika uppgiften samtidigt har ett mindre komplext erfalande av uppgiften, som denna elev är ensam om. Om mitt förfaringssätt följs skulle detta mindre komplexa erfalande i så fall inte komma med bland beskrivningskategorierna och således inte uppmärksammas. Detta teoretiskt möjliga problem har jag dock inte funnit vid min analys. Som redan framhållits ovan för problematiken även med sig en problematik in i beskrivningskategorierna. Den handlar om i vilken grad dessa kategorier kan vara kvalitativt åtskilda om individerna som ingår i en specifik kategori uppvisar fler än ett erfalande av fenomenet. Kring de fenomen/de uppgifter i studien där detta har varit aktuellt har det generellt sett hanterats genom att beskrivningskategorierna tillåtits gestalta kvalitativt inkluderande erfarenanden. Enkelt beskrivet innebär detta att ett erfalande i en i hierarkin överstående beskrivningskategori även inkluderar erfarenandena i de understående beskrivningskategorierna.²¹⁷

Beskrivningskategorier/ utfallsrum kontra alternativa beskrivningskategorier/ utfallsrum – en diskussion om tillförlitlighet och giltighet i resultat

En fråga som fenomenografiska forskare ofta får när de lägger fram sina resultat i form av beskrivningskategorier och utfallsrum för ett specifikt fenomen är: ”Men om någon annan skulle analysera samma empiriska material, är det inte möjligt att resultatet blivit ett annat utfallsrum med andra, eller delvis andra, beskrivningskategorier?” Svaret från den fenomenografiske forskaren är: ”Jo, det skulle kunna vara så, men ...”²¹⁸ Jag vill med utgångspunkt i detta närmare diskutera giltighet och tillförlitligheten i de fenomenografiska forskningsresultaten. Det

²¹⁷ För liknade sätt att resonera kring kategorisering av erfarenanden se McKenzie (2003) s. 117, 157-159.

²¹⁸ Uljens (1989) s. 55.

främsta resultatet av fenomenografiska studier är utfallsrum och de beskrivningskategorier som ingår i dessa.²¹⁹ Av denna anledning kommer frågan främst beröras i förhållande till detta, även om giltighet och tillförlitligheten i en forskningsstudie av fenomenografiskt snitt mer allmänt, i vissa fall, också kommer att inkluderas i diskussionen. Framför allt i de delar där jag positionerar föreliggande studie ifråga om tillvägagångssätt för att eftersträva tillförlitlighet och giltighet i resultat.

Låt mig återgå till det ovanstående styckets inledande frågeställning och svar och knyta an detta till tillförlitligheten i resultaten avseende utfallsrum och beskrivningskategorier. Fenomenografin menar alltså att det finns en möjlighet att två, eller fler, forskare vid analysen av samma empiriska material skulle kunna finna olika, eller delvis olika, utfallsrum och beskrivningskategorier. Detta görs bland annat utifrån hävdandet att beskrivningskategorierna och utfallsrummet är den enskilde forskarens erfارande av det empiriska materialet. Andra forskare skulle genom sina respektive erfارande kunna nå andra utfallsrum och beskrivningskategorier.²²⁰ Detta hävdande kan sägas ligga i linje med den ontologiska utgångspunkten av världen som en erfaren värld, vilket alltså även gäller forskarens värld. Det kan också sägas ligga i linje med, det ur de teoretiska utgångspunkterna härledda, uttalandet om att varje enskilt fenomen kan erfaras på ett begränsat antal *olika* sätt. Detta om fenomenet i det aktuella fallet betraktas som empirin för det specifika fenomenet forskaren kartlägger.

Innebär detta relativiserande av utfallsrum och beskrivningskategorier att vilket utfallsrum som helst med vilka beskrivningskategorier som helst, kan ses som riktiga och

²¹⁹ Sandberg (1996) s. 130, Uljens (1989) s. 55.

²²⁰ I dessa sammanhang används dock andra ord än ”den enskilde forskarens erfارande”. Det är min tolkning att de ord som används i dessa sammanhang är ett annat sätt att uttrycka samma sak som ”den enskilde forskarens erfارande”. Säljö använder t ex ”kategorierna är (den enskilde) forskarens konstruktion ...”, s.131 Sandberg (1996), (min översättning från engelska.) Se också t ex Marton och Booth (2000) s. 176, där det uttryckligt står att ”... det är forskaren sätt att erfara variationen i andra människors sätt att erfara någonting.” Se även Marton och Booth (2000) s. 142.

relevant i en fenomenografisk studie? Nej, menar fenomenografin. Dels vore det att gå emot den teoretiskt härledda ståndpunkten att varje fenomen enbart kan erfaras på ett *begränsat* antal olika sätt, vilket, ur ett teoretiskt perspektiv, även sätter en gräns för variationen när det gäller olika forskares sätt att erfaras tillgängliga empiriska data. Dels ska giltighet för utfallsrum och beskrivningskategorier också hävdas i förhållande till tillgängliga empiriska data. I det senare fallet ska följaktligen utfallsrummet och beskrivningskategorierna spegla en rimlig karakteristik av sätt att erfaras det specifika fenomenet, med hänsyn taget till tillgängliga empiriska data.²²¹ Men oavsett detta är det så att utfallsrummet med dess beskrivningskategorier speglar forskarens erfarenhet av tillgängliga empiriska data. Därför är det också möjligt att en annan forskare, ur samma empiriska data, skulle kunna härleda andra, eller delvis, andra utfallsrum och beskrivningskategorier.²²² Frågetecknen kring giltighetsfrågan kvarstår således likväl. Hur är det möjligt att hävda giltighet gällande ett specifikt utfallsrum med dess beskrivningskategorier om detta nu, helt eller till viss del, kan skilja mellan olika forskare som analyserar/tolkar samma empiriska data? Fenomenografin har här menat att tillförlitlighet inte fullt ut kan hävdas vid forskarens etablerande av utfallsrum och beskrivningskategorier. Däremot har fenomenografin menat att när väl forskaren etablerat sitt utfallsrum med dess beskrivningskategorier bör det vara rimligt att andra ska kunna identifiera dem i tillgängliga empiriska data.²²³ Det vanligaste sättet för fenomenografin att visa på tillförlitlighet i detta avseende har varit att använda sig av medbedömare. Processen har förenklats varit den att forskaren först analyserat/tolkat insamlade empiriska data – det vill säga utsagor om det specifika fenomenet stammande från olika individer – för det specifika fenomenet och etablerat sitt utfallsrum med dess beskrivningskategorier. Det medbedömarna sedan gjort är att de placerat in

²²¹ Marton och Booth (2000) s. 176-177.

²²² Sandberg (1996) s. 131, Marton och Booth (2000) s. 142, 176-177.

²²³ Uljens (1989) s. 55.

samma empiriska data som forskaren använt för att etablera utfallsrummet med dess beskrivningskategorier i de nu, av forskaren explicitgjorda, utfallsrummet med dess beskrivningskategorier. Efter detta har samstämmigheten mellan forskaren och medbedömarna beräknats. Ju högre procentuell samstämmighet, ju högre tillförlitlighet har utfallsrummet med dess beskrivningskategorier ansetts ha.²²⁴

Detta sätta att mäta tillförlitligheten har utsatts för kritik från flera håll. Det har bland annat hävdats att förfarandet inte granskar tillförlitligheten i utfallsrummet med dess beskrivningskategorier som helhet. Medbedömaren tar ju inte ställning till vilket utfallsrum eller vilka beskrivningskategorier som bäst beskriver tillgängliga empiriska data. Detta är inte heller något fenomenografin hävdar att medbedömarmetoden gör. Som ovan framhållits menar fenomenografin istället att det finns en möjlighet att olika forskare ur samma empiriska data skulle kunna finna olika, eller delvis olika utfallsrum och beskrivningskategorier. Tillförlitlighet i det avseendet är svår att nå genom någon mätmetod.²²⁵ Uljens har dock tryckt på att utfallsrummet som helhet, och beskrivningskategoriernas inbördes relationer, är av avgörande betydelse och en central del av resultatet. Han har därför menat att det också är av vikt att utfallsrummets inre uppbyggnad, i form av beskrivningskategoriernas interna logiska relationer, underkastas en tillförlitlighetsprövning. Hur detta ska göras har han dock inte formulerat.²²⁶

Ett annat exempel på kritik har gällt att medbedömaren inte har samma djupgående familjaritet med de empiriska data för de studerade individernas utsagor, som forskaren har. Det kan till exempel leda till problem när en individ i sin utsaga ger uttryck för mer än ett sätt att erfara det specifika fenomenet. Detta problem uppstår främst när ett hierarkiskt utfallsrum har etablerats för ett fenomen. Medbedömaren kan då klassificera en individ som speglade ett mindre komplext erfalande, trots att

²²⁴ Sandberg (1996) s. 132, Uljens (1996) s. 56-57.

²²⁵ Larsson (1986) s. 39, Uljens (1989) s. 57.

²²⁶ Uljens (1989) s. 57.

individens även ger uttryck för ett mer komplext erfalande, i sin utsaga om fenomenet. Forskaren och medbedömaren kan i ett sådant fall tänkas placera denna individs erfalande i olika beskrivningskategorier. Detta till följd av forskarens större kännedom om tillgängliga data och medbedömarens större distans till dessa data. Som problem är detta mer överhängande vid analyser/tolkningar inom den helhetstradition som beskrevs ovan.²²⁷

Den kanske kraftfullaste kritiken mot användandet av medbedömare, för att hävda tillförlitlighet i resultaten, har dock troligen formulerats av Sandberg. Han är omfattande i sin kritik men kan sägas rikta in sig på två huvudpunkter: i) medbedömersystemet riktar bort uppmärksamheten från forskarens process för att nå fram till ett utfallsrum och dess beskrivningskategorier och ii) medbedömersystemet bryter mot fenomenografins teoretiska grundantaganden.

När det gäller den första punkten menar Sandberg att det exempelvis kan vara så att forskaren har samlat in bristfälliga empiriska data som är färgade av forskarens förförståelse av fenomenet. Till följd av detta kommer också utfallsrummet med dess beskrivningskategorier att vara starkt påverkat av forskarens förförståelse. Likväl kan en hög procentuell samstämmighet mellan forskare och medbedömare uppnås, eftersom utfallsrummets beskrivningskategorier kan vara enkla att känna igen. Det gör att resultatet ger sken av att vara tillförlitligt trots att det inte är det. Detta då forskarens processer för att nå ett tillförlitligt utfallsrum med dess beskrivningskategorier inte bedöms av medbedömaren. Den överhängande risken är här att ett högt samstämmighetsvärde leder bort uppmärksamheten från dåliga forskningsprocesser, eftersom samstämmighetsvärdet lätt blir det som fokuseras vid frågan om tillförlitlighet.

Gällande den andra kritikpunkten menar Sandberg att medbedömersystemet skapar en teoretisk och metodologisk inkonsekvens inom fenomenografien. Medbedömersystemet hör samman med en objektivistisk ontologi och epistemologi inom

²²⁷ Sandberg (1996) s. 132-133.

en positivistisk forskningstradition, där verkligheten existerar som sådan skild från människan och kunskap är möjlig att nå om denna verklighet. Fenomenografin tillhör däremot en kvalitativ tolkande forskningstradition som hänvisar sin teoretiska bas tillbaka på fenomenologin där den enda tillgängliga verkligheten för människan är en erfaren verklighet och den enda kunskap som kan nås om verkligheten är en erfaren kunskap. Att använda ett system för att bedöma tillförlitlighet, som är utvecklat för att bedöma om forskningsresultat adekvat stämmer överens med en objektiv verklighet inom en forskningsansats där någon sådan verklighet i någon egentlig mening inte existerar, anser Sandberg vara direkt felaktigt.²²⁸ Med hänvisning till den anförda kritiken hävdar Sandberg i förlängningen av sitt resonemang att medbedömersystemet inte är lämpligt att använda för fenomenografiska studier.

Frågan är i så fall vad som ska användas som instrument för att bedöma giltighet och tillförlitlighet i fenomenografiska forskningsstudier? Ovan sades att fenomenografin erkänner att olika forskare kan finna olika, eller delvis olika, utfallsrum och beskrivningskategorier i samma empiriska material. I detta avseende går alltså inte fullständig tillförlitlighet i någon objektiv mening att uppnå. Däremot menade fenomenografin att det bör vara möjligt för andra att i det empiriska materialet finna de av forskaren etablerade utfallsrummet med dess beskrivningskategorier. Men om nu, följande Sandbergs resonemang, även den vanligaste metoden för att visa tillförlitlighet i detta avseende, nämligen medbedömersystemet, varken är lämplig eller pålitlig för den fenomenografiska forskningens resultat, hur ska då fenomenografin gå tillväga för att hävda giltighet och tillförlitlighet i frågan om de resultat som presenteras? Uttryckt på ett annat sätt: Hur kan förtroende skapas mellan mottagare (läsare) och forskare kring utfallsrum och beskrivningskategorier?

Sandberg menar att det handlar om att utveckla den princip av öppenhet kring genereringen av utfallsrum med dess

²²⁸ Sandberg (1996) s. 133-136.

beskrivningskategorier, som redan, simultant med medbedömar-systemet, använts inom fenomenografin.²²⁹ Sandberg tar i sitt resonemang, avstamp i fenomenografins ontologiska och epistemologiska bas och den kvalitativa forskningstradition som fenomenografin hävdar sitt ursprung i. Han menar att det utifrån detta är nödvändigt med ett fullständigt erkännande av forskaren som en som *erfar* empiriska data och som sådan fullt ut är involverad i en fortgående tolkningsprocess.²³⁰ Förtroende, giltighet och tillförlitlighet måste då skapas för forskarens tolkningar och den process av tolkningar som forskaren hela tiden är involverad i under sitt forskningsvärv. Fundamentet för detta förtroendeskapande är öppenhet och genomlysning.²³¹

Hur menar då Sandberg att denna öppenhet och genomlysning, avseende tolkningsprocessen av empiriska data som leder fram till utfallsrummet med dess beskrivningskategorier kring ett specifikt fenomen, ska skapas?²³² Utgångspunkten för Sandberg är att utveckla den fenomenografiska tankegången om att forskaren genom tolkningsprocessen strävar efter att sätta sitt eget erfalande inom parentes.²³³ Det vill säga, tanken om att forskaren ska sträva efter att hålla tillbaka sina egna teorier och fördomar angående det aktuella fenomenet för att vara fullt ut fokuserad på de olika individernas erfanden, så som det kommer till uttryck i empiriska data. Det som krävs, enligt Sandberg, är att tillvägagångssättet kring hur själva parentes-

²²⁹ Sandberg (1994) s. 66.

²³⁰ Sandberg (1996) s. 134-137.

²³¹ Sandberg (1996) s. 137, 139-140, Sandberg (1994) s. 66.

²³² Sandbergs diskussion är egentligen något vidare än enbart i relation till utfallsrummet och dess beskrivningskategorier och berör större delen av forskningsprocessen. Jag försöker här hålla det hela inriktat mot enbart den empiriska analysen som leder fram till de skilda erfandena av ett fenomen, gestaltat i ett utfallsrum med dess beskrivningskategorier. I det stora hela vill jag hävda att inget centralt i Sandbergs tankegångar går förlorat genom mitt förhållningssätt, även om omfattningen/räckvidden krymper något. Sandberg (1994) s. 65-68, Sandberg (1996) s. 137-140.

²³³ Uljens (1992) s. 123-124. Uljens påpekar här att tankegången om parentessättande av forskarens eget erfalande är tämligen utvecklad inom fenomenografin.

sättandet av forskarens eget erfärande går till, förtydligas och demonstreras. Sandbergs utveckling avseende detta består främst i att ange vissa förhållningsregler för forskaren kring parentes-sättandet. Avsikten med förhållningsregler, som jag förstår det, är två. Dels att det ska fungera som vägvisare för forskaren kring hur denne kan kontrollera och använda sig själv som tolkare genom tolkningsprocessen. Dels att det ska öka genomlysning och öppenhet kring hur tolkningsprocessen går till.²³⁴ En svepande beskrivning av de förhållningsregler Sandberg föreslår för tolkningsprocessen kring utfallsrum och beskrivningskategorier är: i) En orientering och en öppenhet mot det specifika fenomenet och hur det framträder genom hela tolkningsprocessen. ii) En orientering mot beskrivande och inte förklarande av de olika individuella erfäranden som undersöks. iii) En initial horisontalisering av komponenterna i en individs erfärande. Detta innebär att forskaren initialt behandlar alla de komponenter som ingår i ett individuellt erfärande som likvärdiga, och inte initialt ser vissa som mer betydelsefulla än andra. iv) Ett sökande efter att finna det invariabla mönstret eller kärnan i erfärandet under undersökning med hjälp av *fri fantasifull variation*²³⁵. Detta innebär en strävan från forskaren att hela tiden använda olika tolkningar när hon/han behandlar den empiriska utsagan för en individs erfärande av ett specifikt fenomen. Denna process kännetecknas av ett ifrågasättande och fortgår tills individens erfärande har reducerats och stabiliserats till den avgörande karaktäristiken. v) En uppdelning av analysen på två nivåer kring varje individs utsaga. Först en analys som syftar till innehållet (vad:et) som redovisas i den faktiska utsagan. Sedan en analys av språkhandlingen kring den språkliga formen (innehållet/vad:et) i utsagan. Det vill säga en analys av *hur* individen sagt det *vad*, som den första analysen visat. Avslutningsvis sker därefter av en korrelering mellan dessa två

²³⁴ Sandberg (1996) s. 137-139. Sandberg (1994) s. 67.

²³⁵ Sandbergs engelska uttryck är: "free imaginative variation".

separata analyser som tillsammans sedan avgör och konstituerar individens erfارande av det specifika fenomenet.²³⁶

Jag håller med Sandberg (och övriga) i den kritik han (de) riktar mot medbedömersystemet. Därför har jag i föreliggande studie valt att inte använda mig av detta tillvägagångssätt för att bedöma giltighet och tillförlitlighet i de resultat som presenteras. Istället kommer mitt sätt att nå giltighet och tillförlitlighet kring studiens resultat grundas i öppenhet och genomlysning av utgångspunkter och process. Jag menar, i likhet med Sandberg, att detta mer ligger i linje med den fenomenografiska ontologin och epistemologin och den kvalitativa tradition där fenomenografin har sina rötter. De facto kan den text som du just nu läser och övriga texter i detta kapitel, och i stort övriga kapitel i studien, ses som just en strävan efter öppenhet och genomlysning för att försöka bygga förtroende mellan dig som mottagare och mig som forskare kring studiens utgångspunkter och de resultat som presenteras. Öppenheten och genomlysningen är följaktligen fundamentet utifrån vilket giltighet och tillförlitlighet hävdas i föreliggande studie.

Till detta fundament finns sedan några övriga strategier knutna. Jag har till exempel tidigare hävdat att jag ämnar sträva efter att sätta parentes kring det egna erfارandet vid tolkningen av elevernas erfارande av de olika uppgifterna. Även om jag

²³⁶ Sandberg (1994) s. 67-69, 85, Theman (1983) s. 153-156, 162-163. Theman (1983) refererar samma förhållningsregler som Sandberg, vilka ursprungligen hämtats från Ihde (Theman (1983) s. 153) och delvis anpassats för fenomenografiskt bruk. Språkbruket mellan Sandberg och Theman är något annorlunda. Min framställning karakteriseras av en tolkning av de båda, då jag anser att den övergripande andemeningen är den samma. Sandberg hänvisar också till Theman som en utgångspunkt (se Sandberg (1994) s. 85). Avseende förhållningsregel v) har jag valt att uteslutande använda mig av Themans tolkning av Ihdes förhållningsregel v) så som Theman skriver fram den 1983. Sandbergs tolkning 1994 av Ihdes förhållningsregel v) ser jag som något mer omfattande, även om det är ”vad:et” och ”hur:et” i optimerarnas erfارande av sitt arbete som ska korreleras. Valet att följa Theman 1983 angående förhållningsregel v) är baserat på min tolkning av att detta ligger närmare ett förfaringsätt relevant för föreliggande studie. Se även mer övergripande om analystekniken Theman (1985) och specifikt avseende förhållningsregel v) s. 15-16, 19, 23, 40-42, 52.

finner detta i sin renaste form omöjligt.²³⁷ Här kan Sandbergs fem förhållningssätt kring parentessättande vid tolkningsprocessen tjäna som riktmärken. Detta även om jag i linje med Ödman vill hävda att fastställandet av generella regler kring tolkningsprocessen är ett fåfängt företag, eftersom forskaren för varje enskilt fall måste välja den logiska strategi som det valda problemet - här fenomenet/uppgiften - och tillgängliga data möjliggör och fodrar.²³⁸ Det är också min uppfattning att Sandbergs fem förhållningsregler och hur de används, framför allt avseende den femte förhållningsregeln, i högre grad är tillämpliga när forskaren har tämligen omfattande empiriska data från varje individ i förhållande till det specifika fenomenet.²³⁹ I förevarande studie är empiriska data från varje enskild elev för varje enskild uppgift däremot mycket begränsad, varför reglerna möjligen ur detta perspektiv kan ses som svåra att rakt av applicera på mitt material. Likväl anser jag att förhållningsreglerna är goda riktlinjer för analysen och de har på så sätt varit betydelsefulla för denna studies analys. Även om jag framöver explicit inte redogör för dem som Sandbergs förhållningsregler återkommer också delar av dessa, både i texten där jag beskriver analysförfarandet kring de olika uppgifterna mer i detalj och i själva presentationen av de empiriska resultaten för varje enskild uppgift.²⁴⁰

Även om jag alltså avser använda parentessättandet av det egna erfandet som en strategi vid tolkningen av empiriska data (och finner Sandbergs förhållningsregler avseende detta i stort sett lovvärda) finns dock det grundläggande problemet med detta förhållningssätt kvar.²⁴¹ Jag har ovan sagt att parentes-

²³⁷ Se ovan under rubrik: *Fenomenografins forskningsobjekt/den andra ordningens perspektiv kontra den ontologiska utgångspunkten.*

²³⁸ Ödman (2007) [1979] s. 112.

²³⁹ Se Sandberg (1994) s. 83-90. Se även Theman (1983) t ex s. 153-155 och hela Theman (1985).

²⁴⁰ För analysförfarandet se kapitel 5 under rubriken: *Att ur elevernas lösningar härleda och hierarkisera de skilda erfandena av uppgifterna – analysförfarandet i ett allmänt perspektiv.* För de empiriska resultaten se kapitel 6.

²⁴¹ Se ovan: *Fenomenografins forskningsobjekt/den andra ordningens perspektiv kontra den ontologiska utgångspunkten.*

sättandet inte kan hävdas vara möjligt i sin renaste form, trots detta förespeglar detta förhållningssätt dock att forskarens eget erfarande i hög grad går att låsa och att det på så sätt går att komma åt de undersökta individernas erfarande. Detta menar jag är ett brott mot den fenomenografiska ontologiska utgångspunkten om världen och verkligheten som erfaren. Sandbergs rekommenderade förhållningsregler kommer inte runt detta, även om det kan förtydliga tillvägagångssättet i strategin att försöka hålla borta forskarens eget erfarande. Jag menar att fenomenografin i denna strategi missar att beakta forskarens förförståelse. En förförståelse som jag anser vara oundviklig i varje forskningsprocess. Forskaren kan inte förstå utan att redan ha förstått. Jag har tidigare antytt detta.²⁴² Det jag avser göra nu är att fördjupa denna antydan något. För att göra detta vänder jag mig till hermeneutiken såsom Ödman presenterar den.²⁴³ En fråga som genast infinner sig är då: Är det lämpligt att utan större åtbörder lyfta in element från denna forskningsinriktning i fenomenografin? Flertalet forskarskribenter har emellertid hävdat fenomenografins släktskap med hermeneutiken och en möjlig utveckling mot en mer hermeneutisk fenomenografi.²⁴⁴ Jag finner inte heller att den hermeneutiska idén kring *förförståelsens oundgänglighet*, som jag avser införa, strider mot fenomenografins grundläggande teoretiska utgångspunkter. Snarare anser jag att den harmoniserar med dessa, eftersom idén om förförståelse tydligt fokuserar världen och verkligheten som en erfaren värld/verklighet i linje med den fenomenografiska ontologin.²⁴⁵

Hermeneutiken menar, enligt Ödman, att förförståelsen är oundgänglig, den ingår i varje tolkande process, i varje vetenskapligt arbete. Förförståelsen kan enkelt sägas vara en individs perspektiv på omvärlden, medmänniskor, samhälle och

²⁴² Se ovan: *Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna.*

²⁴³ Ödman (2007) [1979].

²⁴⁴ Se t ex Johansson (2009) s. 46, Uljens (1992) s. 126-127, 138, Uljens (1996) s. 127-128, Marton och Booth (2000) s. 174, Theman (1983) s.106-168.

²⁴⁵ Ödman (2007) [1979] s.102, 124.

kultur som på olika sätt inverkar på dennes förståelse av det specifika forskningsfenomenet. Mer begränsat till en forsknings-situation och forskaren berör det dennes tidigare eller egna förståelse av forskningsfenomenet/fenomenen och dess oundvikliga påverkan på forskarens - för att tala med fenomenografiskt språkbruk - erfارande av forskningsfenomenet/fenomenen.²⁴⁶ I förevarande studie kan min förförståelse i ett större sammanhang sägas påverka val av teoretiska utgångspunkter, val av ämne, val av metod etcetera. Mer avgränsat till tolkningsprocessen av empirin kan min förförståelse sägas ge riktning åt mitt sökande, och avgöra på vilket sätt empirin för de olika uppgifterna studeras och tolkas. För att göra mottagaren/läsare medveten om denna förförståelse och på så sätt öka tillförlitlighet och giltighet i resultat krävs att forskaren generellt kommunicerar förförståelsen. Detta sker i det större sammanhanget i förevarande studie främst i form av *argumentation* för val av tolkningar, teorier, inomteoretiska ställningstaganden, infallsvinklar, analysmetoder etcetera, med vilken avsikten är att förmedla hur jag ser på och förhåller mig till dessa olika element i studien.²⁴⁷ Mer avgränsat till tolkningen av empirin sker det främst genom *argumentation* kring de komponenter av erfارandet jag härlett avseende de olika uppgifterna och kring hur jag ser på, relaterar och värderar dess komponenter, när jag hierarkiserar elevernas olika erfارandena av den specifika uppgiften. Detta kan, som påpekats tidigare,²⁴⁸ sägas vara av extra vikt eftersom den didaktiska normen avseende det som kan anses vara ett mer eller mindre komplext erfارande kring de i studien ingående fenomenen/uppgifterna inte är etablerad. Den måste istället redovisas, eller snarare argumenteras, av mig som forskare i avsikt att skapa förtroende mellan mig och mottagaren/läsaren.

Att sätta parentes kring forskarens erfارande vid tolkningen av det empiriska materialet, kombinerat med erkännande av

²⁴⁶ Ödman (2007) [1979] s. 102, 124. Även Herrmann (1998) s. 79.

²⁴⁷ Ödman (2007) [1979] s. 124, 126.

²⁴⁸ Se ovan: *Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna.*

förförståelsens oundgänglighet, är således två av de strategier som knyts till fundamentet kring öppenhet och genomlysning för att skapa giltighet och trovärdighet kring studiens resultat. Dessa två strategier kan ses som i det närmaste motsatta på ett kontinuum. Antingen låser forskaren det egna erfandet - det vill säga bortser från den egna förförståelsen - eller låter forskaren den egna förförståelsen påverka tolkningarna. Jag ser emellertid inte dessa två strategier - trots deras motsatsförhållande - som oförenliga. Detta eftersom jag anser att de båda har brister som gör att ett försök till en kombination av dem kan vara fruktbart när de används för tillförlitlighet och giltighet i en kvalitativ empirisk studie. Jag menar att det faktum att de drar åt olika håll kan generera en godtagbar medelväg. På grund av att de tillsammans genom sin ”motsatshet” till viss grad kan tygla varandra. Strävan efter parentessättande av det egna erfandet tjänar som motvikt till förförståelsens risk för subjektivitet. Erkännandet av förförståelsens oundgänglighet tjänar som en motvikt till förespeglningen om att forskarens erfande/förförståelse på ett reellt sätt går att låsa.

Innan jag går vidare till att diskutera generaliserbarheten av utfallsrummet med dess beskrivningskategorier vill jag behandla ytterligare ett spørsmål som har att göra med att skapa förtroende för giltigheten och tillförlitligheten avseende studiens resultat. Inspirationen för detta resonemang är hämtat både från hermeneutiken och fenomenografin.²⁴⁹ Det övergripande temat är det upprättade tolkningssystemets, eller tolkningssystemens, logiska inre konsistens. Det vill säga att systemet, eller systemen, av tolkningar äger ett inre sammanhang med varandra. Jag tänker här beröra detta ur tre olika synvinklar. De två första gäller resultat och primärdata, medan det tredje rör studien som helhet. Den första kan sägas handla om beskrivningskategorier kontra utfallsrummet som helhet. Det krav som kan ställas på inre konsistens här är rimligen att beskrivningskategorierna logiskt hänger samman och bildar en hierarki som är relevant avseende

²⁴⁹ Se Ödman (2007) [1979] s. 108-111, 123-129 och Marton och Booth (2000) s. 163-164, 176-177.

det specifika fenomenet (här den specifika uppgiften). Utfallsrummet med dess beskrivningskategorier är också ett påtagligt resultat i fenomenografiska studier, så även i denna studie, vilket gör att mottagaren/läsare relativt enkelt kan ta till sig och även bedöma den inre konsistensen ifråga om utfallsrummet och dess beskrivningskategorier. Likväl är det, enligt min mening, här viktigt att forskaren presenterar *sitt* sätt att resonera om den inre logiken mellan olika beskrivningskategorier och utfallsrummet som helhet. Detta för att beskriva hur hon/han har tänkt avseende den inre logiken, då den inte alltid kan ses som självklar, även om utfallsrummet och beskrivningskategorierna är explicitgjorda. Jag avser följaktligen ifråga om detta att använda mig av genomlysning genom att visa mitt sätt att tänka kring den inre konsistensen rörande varje specifikt utfallsrum i studien. Det görs i praktiken främst genom ingående resonemang om respektive utfallsrums hierarkisering. Denna inre konsistens, mellan olika beskrivningskategorier och utfallsrummet som helhet, kan således ses som ännu ett kriterium för att bedöma giltighet och tillförlitlighet i resultat. Det kan också ses som ett sätt att försöka möta Uljens kritik av fenomenografins brist i tillförlitlighet i resultat avseende beskrivningskategoriernas interna logiska relationer, som berördes ovan.

Hur väl forskaren än lyckas med att skapa en inre konsistens i detta avseende finns det en överhängande risk att forskaren i sin strävan att skapa ett logiskt sammanhängande utfallsrum slarvar med att förankra detta i tillgängliga empiriska data för fenomenet. Detta leder över till den andra av frågorna jag avser diskutera. Den kan enklast beskrivas som individens erfarande, såsom det kommer till uttryck i primärdata, kontra placering i beskrivningskategori. Det krav som rimligen kan ställas här är att det finns ett logiskt samband mellan det individuella erfarande som kommer till uttryck i primärdata och den beskrivningskategori vari detta erfarande placeras. Tidigare avfärdade jag medbedömersystemet. Detta system skulle kunna anses vara just ett mått på detta logiska samband. Det jag menar med avfärdandet av medbedömersystemet är dock inte att beskriv-

ningskategorier och utfallsrum inte behöver ha ett logiskt samband med primärdata. Avfärdandet gjordes på andra premisser. Jag har tidigare beskrivit några strategier för att visa hur jag i studien avser att åstadkomma tillförlitlighet och giltighet i resultat utan att använda medbedömersystemet. Det enda jag ytterligare vill kommentera i denna fråga är vikten av att jag som forskare genom hela tolkningsprocessen kollar mina tolkningar och antaganden mot primärdata, samt att jag ger mottagaren/läsaren möjlighet att ta del av primärdata i framställningen så att läsaren/mottagaren själv kan bedöma rimligheten i mina tolkningar. Jag avser i den senare frågan att använda mig av utdrag från primärdata för att exemplifiera mina tolkningar och i viss mån för att beskriva hur jag tolkat de särskilda primärdata som presenteras. Dessa strävanden bör också ses som försök att skapa giltighet och tillförlitlighet kring studiens resultat.

Den tredje och sista frågan jag vill hänföra till denna tematik är studien som helhet och dess logiska konsistens. Det vill säga att i ett större perspektiv kan hela studien ses som ett resonemang och som tolkningar som logiskt ska vara sammanhängande. Den korta kommentar jag vill göra angående detta är att min strävan i denna fråga är att genomgående föra ett resonemang som visar mina ståndpunkter, ställningstaganden och överväganden, samt att försöka fokusera det relevanta för studien och hålla samman detta på ett logiskt sätt. Att som forskare själv avgöra om detta mål nås är en tämligen fåfång uppgift. I detta avseende lämnar jag till mottagaren/läsaren att bedöma hur jag lyckats med denna föresats. Likväl bör denna övergripande konsistens vara ett kriterium för att bedöma giltighet och tillförlitlighet i studien som en helhet.

Med detta sagt lämnar jag den mer ingående diskussionen om giltighet och tillförlitlighet för studiens utfallsrum med dess beskrivningskategorier och för studien som helhet. Detta även om du som läsare/mottagare förstår att allt som skrivs i en forskningsstudie är en fråga om tillförlitlighet och giltighet med mitt sätt att se det.

Beskrivningskategoriernas generaliserbarhet

En central fråga kring de fenomenografiska resultaten är dess generaliserbarhet. Med andra ord: är det möjligt att generalisera det/de utfallsrum och beskrivningskategorier, som är resultatet av en fenomenografisk studie, till andra sammanhang eller grupper utanför den specifika situation eller den specifika grupp var ur resultaten genererats? Denna fråga har varit något prekär inom den fenomenografiska forskningsansatsen.²⁵⁰ Innan jag nu går vidare och kortfattat diskuterar frågan vill jag understryka att alla generaliseringsanspråk görs kring variationen i sätt att erfara ett särskilt fenomen gestaltat i utfallsrum och beskrivningskategorier. Generaliseringsanspråken inom fenomenografin handlar således inte om fördelning eller andelar förekomst hos mänskligheten i stort eller hos en mer avgränsad population av mänskligheten.²⁵¹ Nåväl. Jag vill för diskussionen ta avstamp i det, ur de teoretiska utgångspunkterna, härledda påståendet om att varje fenomen enbart kan erfaras på ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt vid en specifik historisk tidpunkt. Detta teoretiskt härledda påstående kan sägas implicera en initialt hög grad av generaliserbarhet kring det/de utfallsrum med dess beskrivningskategorier som är resultatet av en fenomenografisk studie. Den höga generaliserbarheten bygger, som ovan beskrivits, på en kombination av det mänskliga medvetandets begränsning, fenomenets historiskt bundna begränsning och det sammanhållande elementet i kontextens natur. Framför allt kan i detta sammanhang uppmärksamhet riktas mot de två sistnämnda. Fenomenets historiskt bundna begränsning innebär, enligt teorin, att ett särskilt fenomen vid en specifik historisk tidpunkt enbart är tillgängligt för mänskligheten i begränsad form, vilket således avsevärt begränsar de annars teoretiskt sett oändliga varianter varpå mänskligheten kan erfara fenomenet. Det sammanhållande elementet i kontextens natur innebär samtidigt att de universellt gemensamma omständigheterna i olika människors kontext inriktar dessa olika människors

²⁵⁰ Se t ex Uljens (1992) s. 131-139.

²⁵¹ Marton och Booth (2000) s. 162, 166-167.

medvetande mot vissa av de historiskt begränsade komponenterna hos fenomenet. Mot denna bakgrund borde det vara rimligt att anta att de varianter av erfارande kring ett särskilt fenomen som gestaltas i utfallsrummet med dess beskrivningskategorier äger en tämligen hög generaliserbarhet. Detta oavsett vilka människor som undersökningen hämtar sin empiri från. Emellertid säger de teoretiska utgångspunkterna även att för en homogen avskild grupp av människor är det rimligt att anta att den möjliga variationen att erfara ett specifikt fenomen begränsas ytterligare, i jämförelse med mänskligheten som helhet. Detta till följd av kontextens separerande element. Det vill säga den avskilda gruppen, om den är relativt homogen, kan inte anses ha tillgång till samtliga de varianter av erfارande av ett fenomen som den samlade mänskligheten har vid en bestämd historisk tidpunkt. Detta bör rimligen innebära att resultaten, i form av utfallsrum med dess beskrivningskategorier, från en studie med en avskild, relativt homogen, grupp människor bör anses äga en lägre grad av generaliserbarhet, än resultaten från en studie med en varierad och heterogen grupp.²⁵²

Föreliggande studie hämtar sin empiri från, vad jag vill kalla, en avskild, relativt homogen grupp. Detta implicerar, utifrån det ovan förda resonemanget, att generaliseringsgraden kring studiens olika utfallsrum och beskrivningskategorier äger en lägre grad av generaliserbarhet än om empirin hämtats från en mindre avskild och mer heterogen grupp. Likväl bör det utifrån den teoretiska basen vara rimligt att hävda att studiens resultat, i form av utfallsrum och beskrivningskategorier, ger en god bild av variationen i sätt att erfara undersökningens olika uppgifter bland svenska högstadieelever i grundskolans årskurs 9. Även om detta är fallet vill jag likväl vara blygsam i dessa anspråk. Målet har varit att de olika utfallsrummens beskrivnings-

²⁵² Det är också i huvudsak på detta sätt Marton och Booth diskuterar generaliseringsfrågan, även om de inte diskuterar i strikt så teoretiska termer. Se Marton och Booth (2000) s. 162-163, 166-167. Se även Larsson (1986) s. 29-31 för ett mer metodologiskt resonemang kring denna fråga. För vidare läsning om fenomenografins syn på medvetandets, fenomenens och kontextens natur hänvisas till rubriken *Fenomenografins teoretiska bas* i förevarande kapitel.

kategorier ska vara fullständiga i bemärkelsen att inget i det kollektiva erfandet, så som de uttrycks av den undersökta gruppen, ska lämnas outtalat.²⁵³

²⁵³ Marton och Booth (2000) s. 163.

Kapitel 5: Studiens undersökning - riggning

Inledning

Kommande kapitel presenterar och diskuterar mer direkt tillvägagångssätt och förutsättningar för studiens empiriska undersökning. Kapitlet inleds med ett avsnitt om urvalsförfarandet kring de elever som deltagit i studiens undersökning och avslutas så småningom med ett avsnitt om förfarandet vid analysen av empirin.

Urval av elever

Studien inriktar sig mot elever i grundskolans årskurs 9. Här ämnar jag precisera överväganden kring urval av elever inom denna grupp.

Totalt ingick 19 elever i studiens undersökning. Samtliga av dessa gick den avslutande terminen i grundskolans årskurs 9 när studien genomfördes. De kom från tre geografiskt spridda högstadieskolor i Göteborgsområdet och hämtades ur 6 olika klasser som alla undervisades av olika lärare i samhällskunskapsämnet. Vid tillfället för undersökningens genomförande hade 6 av eleverna betyget Godkänt, 8 av eleverna betyget Väl Godkänt och 5 av eleverna betyget Mycket Väl Godkänt i det enskilda ämnet samhällskunskap.²⁵⁴ 11 av eleverna var flickor, 8 av eleverna var pojkar. Deltagandet i undersökningen var frivilligt för eleverna och skedde på skoltid i respektive skolas lokaler. Av tillfrågade elever avböjde enbart en. Vilka elever som tillfrågades avgjordes i samråd med de undervisande lärarna i samhälls-

²⁵⁴ Den empiriska undersökningen genomfördes under perioden januari-mars 2010. Betygssystemet som då gällde var uppdelat i tre steg: Godkänt, Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänt.

kunskap med utgångspunkt i en önskan om rimlig betygsmässig (i ämnet samhällskunskap) och könsmässig spridning.

Tidigare framhöll jag att mina generaliseringsanspråk var blygsamma vad gäller utfallsrum och beskrivningskategorier i förevarande studie. Detta oaktat att det finns teoretisk bas i fenomenografen för att hävda tämligen hög grad av generaliserbarhet avseende dessa inom den avgränsade gruppen som studien riktar sig mot. Trots de låga generaliseringsanspråken har urvalet av informanter gjorts mot bakgrund av att ge en rimligt god bild av variationen i sätt att erfara undersökningens skilda uppgifter gällande den avgränsade gruppen ”elever i den svenska grundskolans årskurs 9”. I detta avseende kan två kriterier ses som centrala. För det första att välja ut en tämligen rikligt divergerad grupp av elever inom den större avgränsade gruppen ”elever i svensk grundskolas årskurs 9”. För det andra att fastställa ett lämpligt antal elever.²⁵⁵

Ett försök att nå det första kriteriet - spridningskriteriet - gjordes genom att hämta de deltagande eleverna från tre skilda skolor, i avsikt att få en undersökningsgrupp som inte var miljömässigt homogen. Det vill säga ett försök till spridning gällande sådant som socialgrupp och skolmiljö. Vidare användes sex lärare och inte enbart en från varje skola, i avsikt att i än högra grad divergera skolmiljön för eleverna som ingick i undersökningen. Detta då en underordnad nivå av skolmiljön kan sägas vara den särskilda undervisning som eleverna tar del av. En spridning av antalet lärare som undervisar eleverna i samhällskunskap bidrar, ur denna synvinkel, till att undvika att de deltagande eleverna är präglade av en speciell typ av undervisning. Ett försök till spridning gjordes också avseende könstillhörighet för att försöka undvika könsmässig bias. Den kanske viktigaste ambitionen gällande spridningskriteriet var att erhålla deltagande från elever med skilda betyg i ämnet samhällskunskap. Detta i avsikt att få en spridning i det som tudelat kan beskrivas som intellektuell förmåga och ämnesförståelse. Med tanke på sättet med vilket empiriska

²⁵⁵ Larsson (1986) s. 29-31.

data insamlats – skriftliga lösningar av uppgifter baserade på läsning av en tämligen stor textmassa – har emellertid elever med diagnostiserad dyslexi och elever som nyligen anlant till Sverige från annat land uteslutits. Att dessa elever uteslutits bör dock inte påverka den spridningseffekt av intellektuell förmåga och ämnesförståelse²⁵⁶ som urvalet av elever avsett att generera. Detta eftersom dessa båda grupper inte kan anses skilja sig från övriga medtagna grupper gällande spridning av intellektuell förmåga och ämnesförståelse, utan enbart i förmågan att hantera karaktären av studiens sätt att samla in empiriska data. Dock har även uteslutits elever som ännu inte uppnått Godkänt betyg i ämnet samhällskunskap. I samband med detta uteslutande kan en invändning mot avsikten att få en spridning gällande intellektuell förmåga och ämnesförståelse göras, vilket då kan påverka resultatet i form av att detta skulle kunna begränsa variationen i utfallsrummens beskrivningskategorier. Likväl har denna grupp uteslutits efter konsultation, dels med en av mina handledare och dels med de sex samhällskunskapslärare som undervisar klasserna varur eleverna till undersökningen hämtats. Den främsta anledningen till uteslutandet är forsknings-tekniska. Sammantaget anser jag att spridningskriteriet gällande den avgränsade gruppen *elever i grundskolans årskurs 9*, i och med dessa hänsynstaganden, blivit till rimlig grad uppfyllt, utifrån den nivå av generalisering av de olika utfallsrummen, som jag avser att hävda.

Hur har då antalet deltagande elever i studiens undersökning fastställts? Varför är det 19 elever som deltagit i undersökningen och inte till exempel 10 eller 40 elever? Med beaktande av den redan etablerade spridningen kan antalet motiveras på två sätt: Dels utifrån ett argument byggt på den fenomenografiska teoretiska basen. Dels utifrån ett argument byggt på den praktiska forskningserfarenheten inom den fenomenografiska forsknings-traditionen.

²⁵⁶ Snarare *förmåga* till ämnesförståelse.

Det teoretiska argumentet tar sin utgångspunkt i det, ur den teoretiska basen, härledda påståendet att varje fenomen enbart kan erfaras på ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt. Om sätten att erfara ett fenomen är högst begränsat i sin variation och urvalsgruppen av informanter är rikligt divergerad, bör det vara rimligt att anta att det inte krävs något enormt antal informanter för att komma åt att gestalta den högst begränsade variationen i erfalande avseende det specifika fenomenet. Tidigare sades också att för en avgränsad, relativt homogen grupp kan denna variation i erfalande av ett specifikt fenomen rimligen krympas än mer. Detta till följd av den separerande sidan av kontextens natur. Om urvalet inom denna homogena, avgränsade grupp - till exempel elever i grundskolans årskurs 9 - är rikligt divergerat, bör det vara rimligt att anta att än färre informanter är av nöden för att fastställa den variation av erfalande som finns för det enskilda fenomenet. Detta eftersom denna grupp, till följd av kontextens separerande natur, har tillgång till färre komponenter av fenomenet än mänskligheten i stort. Likväl bör det också utifrån detta teoretiska resonemang vara rimligt att ponera att en viss riklighet i antalet individer dock är nödvändig. Detta utifrån att det inte går att anta att ett fenomen som till exempel kan variera i erfalande på fyra kvalitativt skilda sätt, kan nås genom att enbart använda fyra informanter. Två eller fler av dessa fyra kan ju råka erfara fenomenet på samma sätt, trots att de är valda med hänsyn till att vara divergerande inom den avskilda gruppen. En viss riklighet i antalet informanter bör därför teoretiskt anses vara lämpligt för att fånga den begränsade variationen för det specifika fenomenet, även om dessa informanter väljs med hänsyn till att de ska vara divergerande inom den homogent avskilda gruppen. Mer precist än så kan jag inte finna att det teoretiska argumentet kring antal informanter till en fenomenografisk studie är. Därför är det lämpligt att kombinera detta med ett argument som har sin grund i praktisk forskningserfarenhet inom den fenomenografiska traditionen.

I de fenomenografiska studier som genomförts har i regel variationen i sätt att erfara ett fenomen stannat vid två till sex

beskrivningskategorier.²⁵⁷ Detta har varit fallet oavsett om det varit fler eller färre än 19 informanter som deltagit i studierna. Likväl finns det vid begagnandet av ett lågt antal informanter, exempelvis 10, en ökad risk att forskaren missar någon avgörande variation i sätt att erfara det specifika fenomenet för den grupp individer som studien riktar sig mot, trots att forskaren försökt söka spridning inom denna avgränsade grupp. Däremot kan begagnandet av så många som exempelvis 40 informanter, med tanke på tidigare forskningserfarenheter, rimligen anses onödigt för att fånga variationen i sätt att erfara ett specifikt fenomen.

Mot bakgrund av dessa båda argument och även till följd av konsultation med expertis²⁵⁸ inom den fenomenografiska forskningstraditionen ansågs ett rimligt antal informanter för studien ligga runt 20 stycken, om spridningskriteriet godtagbart uppfyllts. Studiens 19 elever bör därför anses vara inom rimlighetens gräns. Påpekas ska att en elev valt att inte besvara del a) och c) för uppgift 4. Mot bakgrund av det ovan förda resonemanget menar jag dock att bortfallet av en elev inte nämnvärt kan anses försämra tillförlitligheten i resultaten för del a) och c) för uppgift 4.

Uppgifterna

För att kunna komma åt skilda erfaren den bakom skilda manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap hos eleverna har fyra olika uppgifter konstruerats (se bilaga 4).²⁵⁹ Att antalet uppgifter bestämts till fyra har sin bakgrund i en avsikt att, i relation till definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap, försöka skapa en någorlunda bredd avseende de förmågor som elevernas manifestationer av kritiskt tänkande kan antas omfatta. De fyra uppgifterna tar sin utgångspunkt i en

²⁵⁷ Sandberg (1994) s. 72.

²⁵⁸ Antalet informanter har diskuterats med professor Ulla Runesson, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.

²⁵⁹ Uppgifterna presenteras också i samband med att resultaten för studiens undersökning redovisas i kapitel 6.

text som omfattar omkring tre och en halv A4 (se bilaga 3). Texten handlar om olika synsätt på rättvisa och bland annat berörs filosoferna/samhällsdebattörerna John Rawls, Ann Christensen och Robert Nozicks syn på ett rättvist samhälle. De fyra uppgifterna är konstruerade utifrån texten om olika synsätt på rättvisa och mot bakgrund av studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Jag avser här att fördjupat diskutera några överväganden kring val av text, design och konstruktion av uppgifter och relationen till studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Vid konstruktionen av uppgifterna och val av text har fem kriterier varit centrala:

- Uppgifterna bör vara konstruerade så att *processen* blir tydlig för det kritiska tänkande i samhällskunskap som manifesteras
- Uppgifterna och texten bör korrelera, dels varandra och dels mot studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap
- Texten i uppgifterna och texten eleverna ska läsa för att lösa uppgifterna bör på ett rimligt sätt vara anpassade till elevernas ålder
- Informationen som krävs för att lösa uppgifterna bör, så långt som möjligt, finnas tillgänglig i den text eleverna ska läsa för att lösa uppgifterna
- Ämnet som texten och uppgifterna berör bör vara relevant och bekant för eleverna, samtidigt som det i texten och uppgifterna bör finnas nya okända element för eleverna

I det följande behandlar jag dessa kriterier vart och ett för sig. Det första kriteriet handlar om att uppgifterna bör konstrueras så att lösningarna av dem i så hög grad som möjligt blottläger elevernas tankekedjeförmåga, jämförelseförmåga etcetera. Det vill säga i lösningarna ska de manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap som är möjliga för eleverna att manifesteras, i förhållande till respektive uppgift, framgå så tydligt som möjligt. Detta eftersom det är ur dessa manifestationer som de skilda

erfarenheterna sedan ska härledas.²⁶⁰ Att använda sig av det som varit vanligast vid bedömningen av elevers manifesterade kritiska tänkande - standardiserade flervalstest - har därför inte ansetts som en möjlig väg. Detta då dessa enbart ger en produkt i form av ett bland flera alternativa svarsval och omöjliggör en kvalitativ analys för härledning av skilda erfarenheter.²⁶¹ Istället har uppgifterna konstruerats som essäuppgifter. Detta utifrån att denna typ av uppgifter bedöms möjliggöra ett blottläggande av det manifesterade kritiska tänkandets *process*, genom till exempel ett blottläggande av elevernas tankekedjeförmåga och jämförelseförmåga. I studiens uppgifter har eleverna också tydligt uppmanats att förklara och reda ut sina tankegångar så långt de finner det möjligt. En uppmaning som gjorts av förskriften anledning, att få tillgång till så tydliga manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap som möjligt.²⁶²

Inom detta kriterium kan även frågan ifall uppgifterna är designade så att de framkallar faktiska manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap, i enlighet med studiens definition, beröras. Om uppgifternas design är sådan att den inte, eller enbart i mycket ringa grad, möjliggör för eleverna att manifesteras kritiskt tänkande i samhällskunskap, enligt studiens definition, så är uppgiftens konstruktion svag i förhållande till avsikten. Det gör att resultaten av studien blir lidande. För att minska risken för detta har tre strategier använts. Dels har avsikten varit att konstruera uppgifterna med tydlig utgångspunkt i studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Dels har texten och uppgifterna prövats i två pilotundersökningar för att kontrollera och göra vidare anpassningar av text och uppgifter, i avsikt att designa uppgifterna så att de hos eleverna framkallar manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap, i enlighet med studiens definition. Dels har texten och uppgifternas konstruktion, ur perspektivet att frammana manifestationer av

²⁶⁰ Hur detta görs och blir möjligt belyses nedan i detta kapitel.

²⁶¹ Norris (1985) s. 42, 44, Tsui (1998) s. 17(20)-18(21), Tsui (2002) s. 742. För en längre diskussion om brister i standardiserade flervalstester se Norris mfl (2004) s. 283-308.

²⁶² Norris (1985) s. 42, 44, Tsui (1998) s. 18(21), Newmann (1991) s. 11-12.

kritiskt tänkande i samhällskunskap hos eleverna, diskuterats med handledare och andra forskare, både före och efter pilotundersökningarnas genomförande.

Det andra kriteriet hakar i hög grad i det första och handlar om behovet av korrelation, dels mellan texten och uppgifterna och dels mellan dessa båda och studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. När det gäller korrelationen mellan text och uppgifter har avsikten varit, dels att konstruera uppgifterna med utgångspunkt i texten och dels att texten överlag ska innehålla tillräcklig information för att eleverna ska kunna formulera sig kring uppgiften. Med tanke på detta förfaringsätt vid konstruktionen och den nära relationen mellan texten och uppgifterna, genom uppgifternas direkta bottnande i texten, bör detta element i kriteriet rimligen ses som mindre problematiskt. Ett större problem kan emellertid vara texten och uppgifternas relation till studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Detta på grund av att det är rimligt att anta att det finns ett inbyggt avstånd mellan den begreppsliga definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap och texten och uppgifterna, vilka är avsedda att operationalisera den begreppsliga definitionen. Utgångspunkten har självklart varit att välja en text och konstruera uppgifter som ligger så nära definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap som möjligt. När det gäller texten ska problemet inte överdrivas. Definitionen säger att det kritiska tänkandet i samhällskunskap ska utgå ifrån och rikta sig mot: *innehåll inom ämnet samhällskunskap*. Texten som eleverna utgår ifrån för att lösa uppgifterna handlar i stort om rättvisa sett ur ett samhällsperspektiv, främst utifrån olika fördelningsprinciper och utifrån olika samhällsdebattörers-/filosofers perspektiv. På så sätt kan det sägas att textens relevans utifrån definitionen av typen av innehåll som det kritiska tänkandet i samhällskunskap ska utgå ifrån och rikta sig mot, rimligen bör anses som god.

Om detta godtas återstår i så fall relationen mellan uppgifternas konstruktion och studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap. En första påminnelse, i detta sammanhang, är att studiens undersökning inte har för avsikt att

täcka in samtliga de förmågor som tillskrivs definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Avsikten är emellertid inte heller att enbart beröra en eller ett par av de förmågor som definitionen stipulerar. Istället är avsikten, som framhölls ovan, att försöka ge en något bredare täckning, där varje enskild uppgift kan tänkas framkalla manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap som, på olika sätt, inkluderar *moment* av flera av definitionens förmågor. På ett allmänt plan menar jag att det inte direkt föreligger något problem mellan uppgifternas konstruktion och definitionen. Den övergripande definitionen säger att kritiskt tänkande i samhällskunskap är en individs förmåga att *"göra rimliga tolkningar, bedömningar och reflektioner i förhållande till innehåll inom ämnet samhällskunskap och utifrån dessa dra rimliga slutsatser."* Om detta till exempel ställs mot uppgift 3 (se bilaga 4), som förenklat säger att eleven ska motivera och försöka utveckla och förklara sina tankegångar så långt det är möjligt avseende Rawls, Christensen och Nozicks möjligheter att försöka komma överens om vad ett rättvist samhälle är, anser jag att denna uppgift möjliggör det som den övergripande definitionen stipulerar. Eleven måste för att lösa uppgiften göra rimliga tolkningar av både uppgiften i sig och texterna om Rawls, Christensen och Nozick. Eleven måste vidare göra rimliga bedömningar och reflektioner kring de tre debattörernas-/filosofernas möjligheter att komma överens och utifrån dessa bedömningar och reflektioner sedan dra en rimlig slutsats om möjligheterna för dem att komma överens. På liknande sätt menar jag att det förhåller sig med de övriga uppgifterna visavi den övergripande definitionen. Med detta menar jag att det råder kompatibilitet mellan samtliga uppgifter och den övergripande definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Svårigheten i relationen mellan uppgifterna och definitionen är, som jag ser det, främst att mer exakt avgöra vilka av de olika förmågorna till analys, såsom jämförelseförmåga och perspektivbytesförmåga, som varje uppgift prövar. Detta då dessa förmågor ligger mycket nära varandra och i viss mån är svåra att förutsäga innan uppgifterna möter elevernas tolkningar och lösningar av dem. Ennis och Weir har, i liknande sammanhang, påpekat att när det

gäller essäuppgifter med öppna frågor, som denna studies uppgifter, är det enbart möjligt att i förväg grovt skissera vilka förmågor som uppgifterna prövar.²⁶³ Med hänvisning till detta går jag inte närmare in på vilka olika förmågor till kritiskt tänkande som varje specifik uppgift är avsedd att pröva i förhållande till studiens definition. I beaktande av att jag ovan, genom resonemang, hävdade att samtliga uppgifter är kompatibla med studiens övergripande definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap, menar jag, trots det nu berörda, fortsatt att rimlig samstämmighet råder mellan uppgifterna och definitionen. Oavsett detta kan det vara på sin plats att ändå vara så specifik som sammanhanget medger. Grovt sett har således uppgifterna tillsammans designats för att pröva moment av följande av definitionens mer specifika förmågor:

Förmågan att hantera tillgängligt samhällskunskapligt innehåll genom att pröva moment av:

att förstå innebörd av, att ordna, att skilja ut och värdera relevans avseende tillgängligt samhällskunskapligt innehåll

Förmågan att analysera tillgängligt samhällskunskapligt innehåll genom att pröva moment av:

sambandsförmåga
jämförelseförmåga
perspektivväxlingsförmåga
tankekedjeförmåga
problematiseringsförmåga
omdömesförmåga

Som synes saknas här en av de tre mer specificerade förmågorna i definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap: Förmågan att presentera resultat utifrån tillgängligt samhällskunskapligt innehåll. En förmåga som i definitionen närmare beskrivs som att skriftligt

²⁶³ Ennis och Weir (1985) s.1-2.

eller muntligt med klarhet sammanställa och presentera resultatet utifrån hantering och analys av tillgängligt samhällskunskapligt innehåll. Självklart är det så att uppgifterna möjliggör lösningar som ligger i linje med denna förmåga inom definitionen. Dock är det så att den fenomenografiska analysen för att nå de skilda erfarenaderna kring ett fenomen inriktar sig mot att se bortom skillnader i direkt språkliga uttryckssätt. I den empiriska analysen, för att nå elevernas skilda erfarenaden av de olika uppgifterna, är förmågan till presentation således nedtonad, eftersom skillnader i språkliga uttryckssätt möjligen skulle kunna härledas till denna förmåga. För att markera detta har jag valt att också här lyfta ut förmågan från det uppgifterna är designade att pröva. Detta även om det är så att uppgifterna ger en faktisk möjlighet att pröva denna förmåga. Som avslutning ska beträffande det andra kriteriet dessutom sägas att korrelationsförhållandena också *utvärderats*, dels mot bakgrund av pilotundersökningarna och dels mot bakgrund av diskussioner med handledare och andra forskare.

Det tredje kriteriet handlar om texten och dess avpassning mot eleverna. Det gäller texten i uppgifterna, men framför allt den text om rättvisa som eleverna har tillgång till för att lösa uppgifterna. För att eleverna på bästa sätt ska kunna manifesteras kritiskt tänkande i samhällskunskap genom att lösa uppgifterna, får varken uppgiftstexterna, eller den text varur informationen ska hämtas, utgöra påtagliga, eller onödiga hinder, för detta. För att försöka möta detta kriterium har texten - även om vissa ändringar gjorts - om rättvisa, ur vilken uppgifterna sedan konstruerats hämtats ur en bok utgiven av förlaget Natur och Kultur. Den är avsedd för diskussioner kring moraliska och etiska dilemman för elever i grundskolans årskurs 7-9 och upp mot gymnasiet. Boken är skriven av Uriel Hedengren och heter "Dilemma – om rätt och fel, etik och moral".²⁶⁴ Vidare har texten och uppgifternas lämplighet gentemot den avsedda elevgruppen också prövats genom pilotundersökningarna, genom diskussioner med lärare som undervisar i grundskolans

²⁶⁴ Hedengren (2002).

årskurs 9 samt med handledare och andra forskare. Utifrån detta bedömer jag sammantaget informationstexten och uppgiftstexterna som språkligt väl anpassade för åldergruppen.

Det fjärde kriteriet handlar om att informationen för att lösa uppgifterna i så stor utsträckning som möjligt ska finnas tillgänglig i texten om rättvisa. Detta kriterium hänsyftar på att uppgifterna inte i grunden ska bygga på elevernas förförståelse av det specifika ämnet rättvisa. Det vill säga de tidigare kunskaper eleverna har kring det specifika ämnet rättvisa ska inte vara avgörande för de manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap som eleverna kan ge uttryck för i sina lösningar. Att isolera för detta är i sig en omöjlighet. Eleverna kommer i olika grad att ha tidigare kunskaper avseende ämnet rättvisa eller närbesläktade ämnen, vilket kommer att påverka deras möjlighet att manifesteras kritiskt tänkande i samhällskunskap, utifrån texten och uppgifterna. Dock kan texten och uppgifterna väljas och designas i avsikt att minska detta beroende av förförståelse, med intention att ge samtliga elever, oavsett förkunskaper i ämnet rättvisa, liknande möjligheter att manifesteras kritiskt tänkande i samhällskunskap, utifrån texten och uppgifterna. Olika åtgärder för att nå detta har vidtagits. För det första genom att ge en tämligen informationsrik text kring ämnet rättvisa. Detta utifrån antagandet att mer likvärdig information kring ämnet för samtliga elever delvis neutraliserar förförståelsens betydelse. För det andra genom att denna information ska innehålla vissa element som troligen få av eleverna känner till kring rättvisa. Detta också utifrån antagandet att det kan neutralisera förförståelsens betydelse. Ett exempel på en sådan manöver är att en stor del av texten kretsar kring samhällsdebattörerna/filosoferna Rawls, Christensen och Nozick och deras syn på rättvisa. Antagandet bygger på att de flesta elever i grundskolans årskurs 9 inte är familjära med dessa specifika individers perspektiv på rättvisa. För det tredje genom att tydligt botten uppgifterna i texten om rättvisa. Detta utifrån antagandet att eleverna när de löser uppgifterna på så vis aktivt måste förhålla sig till den text som samtliga elever har tillgång till, vilket kan antas bidra till ett minskat beroende av för-

förståelsen. Ett exempel på hur uppgifterna bottnar i texten är att tre av fyra uppgifter kretsar kring Rawls, Christensen och Nozicks olika perspektiv på rättvisa, där informationen för att lösa dessa finns att hämta i texten.

Det femte och sista kriteriet går i mycket in i det föregående. Detta kriterium handlar om dynamiken mellan det bekanta och det okända i form av att ämnet som texten och uppgifterna berör bör vara relevant och bekant för eleverna, samtidigt som det i texten och uppgifterna bör finnas nya okända element som eleverna inte stött på tidigare. Den första delen av kriteriet har sitt ursprung i ett antagande om att ett ämne som upplevs som relevant och bekant kan sporra och motivera till ett engagemang i lösningen av uppgifterna. Bakom detta finns i sin tur antagandet om att det som känns relevant och bekant upplevs som något som känns nära, angeläget, något som tidigare funderats kring och som individen har en personlig relation till. För att möta denna del av kriteriet har ämnet rättvisa valts. Detta eftersom jag menar att rättvisa kan ses som just ett sådant ämne som samtliga elever bör ha viss relation till, både ur ett vardagsperspektiv och ett skolperspektiv, och på så sätt bör kunna sporra till engagemang i lösningen av uppgiften. Elevernas bekantskap med ämnet måste dock i texten och uppgifterna utmanas för att kunna bli föremål för manifestationer av kritiskt tänkande. För att tillmötesgå denna del av kriteriet har texten, till viss del, haft för avsikt att föra bort från det vardagliga eller den tidigare skolkännedomen om ämnet. Främst genom att anlägga olika teoretiska perspektiv på rättvisa och föra in element såsom samhällsdebattörerna/filosoferna Rawls, Christensen och Nozick och deras rättvisesyn. Element som för de flesta elever kan antas vara tämligen okända. Vidare har uppgifterna, med hänsyn till denna del av kriteriet, också konstruerats på ett sådant sätt att eleverna i huvudsak ska göra bruk av de i texten presenterade perspektivens syn på rättvisa när de löser uppgifterna och inte helt kunna falla tillbaka på sin allmänna bekantskap med ämnet rättvisa.

De uppgifter som nu diskuterats har alltså designats med den övergripande avsikten att hos eleverna framkalla manifestationer

av kritiskt tänkande i samhällskunskap, i enlighet med studiens definition. Uppgifterna har designats på detta vis för att kunna komma åt studiens syfte **a)**, **b)** och **c)**.

I inledningen talades om fenomenografins syn på relationen mellan erfارande och handling. Jag avser i nästa avsnitt återkomma till denna relation något fördjupat för att därefter gå vidare bland annat med hur elevernas skilda erfarenanden av de olika uppgifterna har härletts.

Intresset i att söka elevernas skilda erfarenanden av uppgifterna

Analysen av den empiriska undersökningen inriktar sig mot att kartlägga och hierarkisera de, till antalet begränsade, skilda erfarenandena av respektive uppgift. Denna inriktning mot erfarenandena av uppgifterna kan möjligen vid en första anblick tyckas märkligt. För att det ska bli mer begripligt är det nödvändigt att först förstå den fenomenografiska synen på relationen mellan erfارande och handling/agerande. Utgångspunkten är att fenomenografien, något förenklat, menar att individen i stort kan sägas handla i förhållande till och i överensstämmelse med hur denne erfar olika fenomen. Ur denna utgångspunkt kan sedan två logiska omständigheter härledas. För det första att ett erfارande av ett specifikt fenomen avgränsar den handling som är möjlig i förhållande till fenomenet. För det andra att en handling i förhållande till ett fenomen återspeglar ett erfarande av det aktuella fenomenet.²⁶⁵

När det gäller förklaringen till studiens intresse för en analys av de skilda erfarenandena av varje uppgift, är det främst den första av dessa logiska omständigheter, för relationen mellan erfarande och handling, som är aktuell. Förklaringen bygger på två premisser. Den först premissen är att jag tillskriver respektive uppgift rollen som fenomen i studien. Anledningen till detta är

²⁶⁵ Marton och Booth (2000) s. 146, Marton (1996) s. 178, Marton mfl (2004) s. 8, Marton (1976) s. 1, Theman (1984) s. 237, Carlgren och Marton (2000) s. 131.

att uppgiften är det eleverna rent faktiskt ställs inför. Det är, så att säga, i förhållande till uppgiften som den interna relationen mellan individ och fenomen upprättas. I detta sammanhang är det viktigt att uppmärksamma att när jag talar om en enskild uppgift som *fenomen* konstitueras den av två ömsesidiga element. Dels vad som kan kallas uppgiftens problemställningsdel, det vill säga själva uppgiften eller frågan som sådan. Dels vad som kan kallas uppgiftens textdel, det vill säga texten om rättvisa, eller den del av texten om rättvisa, som kan anses som relevant för att lösa den specifika uppgiften. Den andra premissen är att jag tillskriver respektive lösning (av en uppgift) två samtidiga roller. Å ena sidan ses en lösning som en handling i förhållande till en uppgift. Anledningen till detta är att en lösning av en uppgift per definition är en akt och handling i förhållande till uppgiften. Å andra sidan ses en lösning som en sammansättning av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Anledningen till detta är att respektive uppgift konstruerats för att framkalla manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Det två premisserna innebär sammantaget att en uppgift ses som ett fenomen och att en lösning av uppgiften samtidigt ses som både en handling i förhållande till uppgiften och en sammansättning av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap.

Detta kan nu betraktas utifrån det fenomenografiska antagandet om att erfandet av ett fenomen avgränsar den handling som är möjlig i förhållande till fenomenet. Om en uppgift är det fenomen som en lösning/en handling/en sammansättning av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap sker i förhållande till är det, i så fall, erfandet av uppgiften som avgränsar den handling/den lösning/den sammansättning av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap som blir möjlig i förhållande till uppgiften. Därav blir de, till antalet begränsade, skilda sätten att erfara en uppgift intressant att kartlägga. Det är dessa som avgränsar och kan sägas teoretiskt förklarar de lösningar/de handlingar/ de sammansättningar av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap som blir möjliga, i relation till uppgiften.

Resonemanget kan sedan föras vidare. Om det enbart finns ett begränsat antal skilda sätt att erfara varje uppgift, implicera sambandet mellan erfarenhet och handling, att det, utifrån teorin, även enbart finns ett begränsat antal skilda sätt att lösa uppgiften. Detta medför att studiens 19 enskilda lösningar-/manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap av respektive uppgift, trots att de ytliga dragen dem emellan varierar, kommer att kunna sorteras i ett begränsat antal grupper av abstraherade lösningstyper med gemensamma karakteristika, avgränsade av det begränsade antalet skilda sätt varpå respektive uppgift kan erfaras. Om en uppgift exempelvis befinner sig kunna erfaras på fem skilda sätt avgränsar respektive sådant erfarenhet en specifik lösningstyp/typ av manifestation av kritiskt tänkande i samhällskunskap. Det vill säga, till de fem skilda erfarenheterna finns knutet fem skilda lösningstyper/typer av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Om de fem erfarenheterna dessutom är hierarkiskt ordnade, utifrån en didaktisk norm, kan även sägas att det mest komplexa erfarenheten avgränsar den mest komplexa lösningstypen/typen av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, att det näst mest komplexa erfarenheten avgränsar den näst mest komplexa lösningstypen/typen av manifesterat kritiskt tänkande och så vidare ner genom hierarkin.

Framhållas ska att det nu förda resonemanget tagit för givet att varje enskild lösning av en uppgift faktiskt utgör en sammansättning av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap och att varje enskild lösningstyp, i förhållande till en uppgift, faktiskt utgör en typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Det torde emellertid vara rimligt att anta att några av de olika elevlösningarna kommer att innehålla brister som gör att de inte fullt ut, eller ibland ens till ringaste del, kan sägas motsvara en faktisk sammansättning av manifesterat kritiskt tänkande, utifrån studiens definition. Om detta är fallet medför det också att några av lösningstyperna inte kommer att motsvara faktiska typer av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i förhållande till definitionen. Även om detta är det troliga kommer studien, precis som ovan, att utgå från att varje enskild lösning av en uppgift faktiskt utgör en

sammansättning av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap och att varje enskild lösningstyp, i förhållande till en uppgift, faktiskt utgör en typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Detta är således en förenkling som präglar studien som helhet.

Att komma åt de skilda erfarenheterna av uppgifterna

Vilket tillvägagångssätt har i föreliggande studie då använts för att komma åt elevernas skilda erfarenheter av de olika uppgifterna? När det gäller att komma åt liknande typer av skilda erfarenheter, som i förevarande studie, har fenomenografin i regel använt sig av två metoder.²⁶⁶ Den ena metoden har gått ut på att informanterna har presterat utfall/lösningar av uppgiften, därefter har de fått frågor kring hur de hanterat uppgiften och hur de erfarit/förstått den. Sedan har forskaren ur informanternas svar på dessa frågor härlett de skilda erfarenheterna av uppgiften. Den andra metoden har gått ut på att informanterna har presterat utfall/lösningar kring uppgiften och sedan har forskaren härlett de skilda erfarenheterna av uppgiften ur lösningarna. Metoderna har även i vissa fall kombinerats och resultaten visar på stor samstämmighet mellan de båda metoderna. Det är därför som utgångspunkt rimligt att se båda metoderna som tämligen likvärdiga avseende tillförlitlighet.²⁶⁷ I förevarande studie används en liknande metod som den senare av dessa, främst på grund av erfarenheter jag vunnit vid test med den förra. I ett inledningsskede av studien gjordes försök med intervjuer kring hur eleverna hanterat uppgifterna och hur de erfarit, upplevt eller förstått dessa. Min bedömning var att det i dessa intervjuer var svårt att gå på djupet i denna fråga. Dels rimligen på grund av att eleverna var ovana vid att tala om detta. Dels för att jag vid strävan till djupgående upplevde att eleverna

²⁶⁶ Marton och Säljö (1986) s. 58-59, 65. För alternativa sätt att komma åt "individens erfarenhet av ett fenomen" inom den fenomenografiska traditionen se t ex Kroksmark (1987) s. 263-264 och Marton och Booth (2000) s. 171.

²⁶⁷ Marton och Säljö (1986) s. 58-59, 65-67.

försökte anpassa sig till vad jag möjligen kunde vara ute efter och för att jag i samband med detta också upplevde att risken för styrning och påverkan från min sida blev påtaglig.²⁶⁸ Visserligen kunde jag i förevarande studie möjligen använt mig av en kombination av de två metoderna eller åtminstone använt mig av intervjuer kring de skilda erfarenheterna av uppgifterna som en kontroll gentemot de skilda erfarenheterna av uppgifterna jag härlett utifrån lösningarna. Likväl har inte detta gjorts, främst med hänsyftning på ovan anförda erfarenhet från intervju-förfarandet, vilket pekar mot risken för överhängande brister i ett sådant intervjumaterial vad gäller denna studie.

Det kan här vara på sin plats att lyfta fram att det i inledningsskedet av studien även gjordes överväganden kring ytterligare en insamlingsmetod för att erhålla data kring elevernas skilda erfarenheter av uppgifterna. Den metod som övervägdes var ”tänka-högt-metoden”. En metod som inte tidigare använts inom fenomenografin.²⁶⁹ Sett i förhållande till intervjun skulle denna metod möjligen på grund av sin teknik kunnat ge en mer obunden och fri respons kring de skilda erfarenheterna av uppgifterna. Detta skulle då kanske kunnat leda bort från den ena av de nackdelar som ovan ansågs behäftad med intervjun, nämligen problemet med anpassning/påverkan i relationen mellan mig som forskare och eleverna.²⁷⁰ Denna metod prövades aldrig, men valdes bort på grund av främst två anledningar. Dels kräver metoden, för att den ska bli fruktbar, att informanten tränas i att ”tänka-högt”, eftersom det är en speciell teknik som inte informanten kan tänkas vara familjär med sedan tidigare.²⁷¹ Detta kan antas vara extra viktigt och samtidigt extra tidskrävande gällande unga individer, såsom i förevarande studie. Dels bedömer jag att ”tänka-högt-metoden” riskerar att i högre grad generera bristfälliga lösningar – framför allt lösningar på

²⁶⁸ Se Larsson (1986) s. 28-29 och Säljö (2001) s. 113.

²⁶⁹ Sandberg övervägde ett användande av metoden 1994, Sandberg (1994) s. 73.

²⁷⁰ Wineburg (2001) s. 64, 93, VanSledright mfl (2006) s. 207-209.

²⁷¹ Wineburg (2001) s. 93.

uppgifter av den sammansatta karaktär som förevarande studies. Detta på grund av att eleven under ett sådant förfarande, å ena sidan ska lösa uppgiften och å andra sidan förmedla sina tankar kring hur den uppfattar och erfar uppgiften, i en parallell process. Detta måste ses som en tämligen komplicerad dubbel process och ett högst ovanligt förfarande för eleverna vid lösning av uppgifter.

Med detta sagt har således i förevarande studie begagnats en variant av den metod som innebär att informanterna (eleverna) enkom presterar lösningar varur forskaren (jag) sedan genom analys av lösningarna härleder de skilda erfarenheterna av den specifika uppgiften. Möjligheten att göra denna härledning knyter an till det ovan förda resonemanget om relationen mellan erfarenhet och handling inom fenomenografin. Det centrala här är det fenomenografiska antagandet om att det i en handling finns återspeglat ett erfarenhet, eftersom erfarenheten avgränsar och pekar ut handlingens möjligheter. Genom analys av en handling går det då att komma åt det erfarenhet som finns återspeglat i handlingen. Sett i förhållande till förevarande studie går det följaktligen att komma åt det till antalet begränsade skilda erfarenheterna av en uppgift genom att analysera handlingarna, lösningarna, sammansättningarna av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Detta eftersom erfarenheten av uppgiften avgränsar och sätter ramen för handlingen/lösningen/sammansättningen av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. I relation till det teoretiska antagandet om att erfarenheten av uppgiften avgränsar handlingen, lösningen, sammansättningen av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, blir analyscykelns process den omvända. Det innebär att ur handlingen, lösningen, sammansättningen av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap härleds erfarenheten av uppgiften. Det är, i detta sammanhang, viktigt att understryka att varje enskild lösning av en uppgift inte ses som representerande ett för lösningen unik specifikt erfarenhet av uppgiften, utan att fenomenografisk teori stipulerar att det enbart finns ett begränsat antal skilda sätt att erfara varje uppgift, återspeglat i de nitton enskilda lösningarna av varje uppgift. Stipulerandet av att

det enbart finns ett begränsat antal skilda sätt att erfara varje uppgift implicerar, i sin tur, att det enkom finns ett begränsat antal skilda sätt att lösa uppgiften. Detta gör att de enskilda lösningarna, som sammansättningar av manifesterat kritisk tänkande i samhällskunskap, när väl det begränsade antalet skilda sätten att erfara uppgiften härletts, kommer att kunna sorteras i grupper av lösningstyper/typer av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap med gemensam karakteristik. Hur själva härledningsakten, när de skilda erfarenheterna härleds ur de olika lösningarna, ser ut mer i detalj, återkommer jag till nedan i avsnittet *Att ur elevernas lösningar härleda och hierarkisera de skilda erfarenheterna av uppgifterna – analysförfarandet i ett allmänt perspektiv*. Kort sagt är det en härledning av de skilda erfarenheterna som, på ett övergripande plan, granskar lösningarna utifrån att ställa sig frågan: ”Hur har eleven erfart, förstått, uppfattat uppgiften för att kunna göra denna lösning?”²⁷²

Att prestera en lösning - ett val mellan skriftligt och muntligt förfarande

I föregående avsnitt fastställdes att det är ur elevernas lösningar de skilda erfarenheterna kring de olika uppgifterna ska härledas. Centralt blir då hur dessa lösningar har presterats. Ett första avgörande val är om dessa lösningar ska presteras muntligt eller skriftligt. Jag har valt att låta eleverna prestera lösningarna skriftligt. Bakgrunden till detta går bland annat att finna i de problem jag kan se med att använda mig av ett muntligt förfarande. Därför behandlar jag här först ett muntligt förfarande för att därefter ta upp några överväganden kring ett skriftligt förfarande.

Det enklaste sättet vid ett muntligt förfarande vore att låta eleverna läsa och begrunda texten och den specifika uppgiften, reflektera och göra anteckningar kring uppgiften och sedan låta dem återberätta lösningen för mig. Ett tydligt problem jag kan se med detta förfaringsätt faller tillbaka på uppgifternas karaktär

²⁷² Marton och Säljö (1986) s. 58, 65, Svensson (1986) s. 81-101.

av allmän komplexitet och det ofta föreliggande behovet av längre resonemang vid levererandet av en lösning. Mot denna bakgrund kan jag se en svårighet för eleven att hålla linje och tydlighet i framförandet vid ett muntligt återberättande. Framför allt då eleverna troligen är ovana vid ett liknande förfarande kring denna typ av uppgifter. I synnerhet inför en forskare, som de enbart träffat vid ett tillfälle tidigare, kan detta hämma redovisningen. Jag ser heller inga direkta vinster med ett muntligt förfarande på detta vis, jämfört med att låta eleverna lösa uppgifterna skriftligt, eftersom den främsta skillnaden vore att de talar sina lösningar, istället för att de skriver ner dem. Emellertid kan detta grundläggande muntliga förfarande kombineras med ett intervju förfarande, vilket också kan sägas vara det sätt som använts mest inom fenomenografin vid liknande undersökningar.²⁷³ Ett intervju förfarande skulle kunna ge möjlighet att ställa klagörande och kompletterande frågor kring elevernas lösningar för att få ökad fyllighet i dessa. Vid ett sådant intervju förfarande kommer dock de problem som berörts tidigare kring intervjun i blickfånget. Dels är intervjusituationen en atypisk situation för eleverna (som sannolikt bör kunna påverka deras agerande). Dels är risken stor att eleverna försöker anpassa sina lösningar till vad de erfar att jag är ute efter och att jag, medvetet eller omedvetet, tenderar att styra dem i en viss riktning.²⁷⁴ Resultatet i form av en lösning skulle i så fall mer spegla samspelet mellan mig och eleven ifråga om lösningen av uppgiften, än elevens isolerade resonemang om lösningen av uppgiften.

Mot bakgrund av de berörda problemen med muntliga förfaranden har dessa valts bort. Istället har ett skriftligt förfarande använts. Varför? Att producera skriftliga lösningar kring dylika uppgifter, eller överlag att producera skriftliga lösningar kring olika uppgifter, bör vara något eleverna är tämligen bekanta med från den egna skolverkligheten. Detta till skillnad från att prestera en muntlig lösning av beskrivande art,

²⁷³ Se t ex Johansson (1981) s. 5-25.

²⁷⁴ Se Larsson (1986) s. 28-29 och Säljö (2001) s. 113.

eller i intervjuform, inför en forskare. Också uppgiftens karaktär bidrar. Jag antog ovan att muntligt berättande av lösningen, enligt det första förslaget, till följd av uppgiften och de förväntade svarens karaktär, skulle innebära svårigheter för eleverna att hålla linje och tydlighet i lösningarna. När det gäller skriftliga lösningar menar jag att denna problematik delvis kan undvikas. Detta eftersom det vid skriftliga lösningar blir möjligt för eleverna att skriva en lösning, reflektera över lösningen, göra korrigeringar etcetera, för att få en lösning de själva kan överblicka och bedöma och sedan anse sig nöjda med. Genom att använda skriftliga lösningar elimineras, eller minskas till ett minimum, också problemet med påverkan och anpassning i relationen mellan mig som forskare och eleven vid själva lösningen av uppgiften.²⁷⁵ Då eleven under ett skriftligt förfarande skriver ner sin lösning utan min direkta påverkan på lösningens gestaltning.

Självklart finns det också nackdelar med det skriftliga förfarandet, framför allt jämfört med intervju förfarandet. Den främsta nackdelen jag ser är risken att den skriftliga metoden inte ger möjlighet till kompletterande och fördjupande frågor. Således kan det skriftliga förfarandet generera en grundhet och bristfällighet i lösningarna med exempelvis korta mycket knapphändiga lösningar, luckor i lösningarnas resonemang och snårighet i lösningarnas formuleringar, vilket både gör analysarbetet för forskaren mer krävande och lämnar större utrymme åt forskarens egna tolkningar.²⁷⁶ Sammantaget tycks det således som en form av minskad bias från forskaren vid skriftliga lösningar – genom undvikandet av anpassning/påverkanrelationen i intervjun – får köpas till priset av en ökad risk för forskarens bias i en annan form – grundhet och bristfällighet i skriftliga lösningar, som lämnar mycket åt den tolkande forskarens subjektivitet. Likväl har jag bedömt den förevarande risken med intervjun som större och mer långtgående än risken med skriftliga lösningar. Detta tillsammans med övrigt i ovan

²⁷⁵ Sandberg (1994) s. 73.

²⁷⁶ Sandberg (1994) s. 73, Biggs och Collis (1982) s. 181.

förda resonemang har gjort att skriftliga lösningar begagnas i föreliggande studie.

Att prestera en lösning - undersökningens kontextuella genomförande

Eleverna har alltså skriftligt löst de uppgifter ur vilka deras erfarenhet av dessa uppgifter ska härledas. Under vilka kontextuella omständigheter har då dessa skriftliga lösningar presterats? När jag här talar om kontextuella omständigheter avser jag främst de faktiska omständigheterna kring elevernas arbete med uppgifterna.

Genomförandet – en beskrivning

De berörda eleverna tillfrågades om de ville delta i studiens undersökning en till två månader innan det praktiska arbetet med uppgifterna skulle genomföras. Vid tillfället för denna förfrågan presenterade jag mig själv, i närvaro av respektive elevs undervisande lärare i samhällskunskap, vilket universitet jag företrädde och vad syftet med min forskning var. Eleverna informerades vid detta tillfälle bland annat om att deltagandet var frivilligt och att deras identiteter skulle anonymiseras. De orienterades i vida ordalag om upplägget av undersökningen, hur den skulle användas och att deras prestationer inte skulle komma deras undervisande lärare till del. De fick även med sig en skriftlig information att visa för sina föräldrar. Vilka elever som tillfrågades om medverkan avgjordes i samråd med de undervisande lärarna i samhällskunskap, med utgångspunkt i en önskan om rimlig betygsmässig- (i ämnet samhällskunskap) och könsmässig spridning.²⁷⁷ Av tillfrågade elever avböjde enbart en medverkan.

Själva sessionen när respektive elev arbetade med undersökningens fyra uppgifter genomfördes individuellt, på olika dagar för varje elev, i en avskild lokal på respektive elevs egen skola under perioden januari till mars 2010. Elevernas deltagande

²⁷⁷ För mer utförlig diskussion se ovan under rubriken *Urval av elever*.

i undersökningen var förlagd till förmiddagen med start vid den tidpunkt då respektive skola påbörjade skoldagen. På grund av logistiska skäl fick emellertid en av elevernas deltagande förläggas till efter lunch. Lokalerna varierade något mellan de olika skolorna. På två av skolorna användes konferensrum och på en av dem ett studierum angränsande till en sal som för tillfället inte användes.

Eleverna löste uppgifterna genom att skriva in sina lösningar i ett word-dokument på en dator, som sedan sparades med en specifik kod för varje elevs lösningar. Datorn eleverna använde var en dator som jag tillhandhöll, som var låst för Internet och där varje elev hade ett eget gästkonto med lösenord som enbart jag kände till. Förutom datorn hade eleverna tillgång till en svensk ordlista, kladdpapper och penna för att lösa uppgifterna. Anmärkas kan även att en ordlista direkt knuten till uppgifterna fanns med på uppgiftspappret (se bilaga 4), samt att eleverna även för lexikal ordförståelse hade möjlighet att fråga mig för förklaringar. Det senare utnyttjades i praktiken enbart av två elever.

Eleverna satt mesta delen av den tid de använde för att lösa uppgifterna i enrum. På den skolan där eleverna satt i ett studierum, satt jag i den angränsande salen med öppen dörr mellan mig och respektive elev. På de två skolor där eleverna satt i konferensrum satt jag i angränsande rum. Dock var dörren mellan mig och respektive elev i dessa båda senare fall stängd. Vid samtliga tillfällen gick jag med jämna mellanrum in i rummet där eleven satt för att fråga hur det gick och ifall hon/han hade några frågor. Jag satt också med några längre stunder i rummen där respektive elev arbetade med uppgifterna. I regel omfattade dessa stunder 5-20 minuter uppdelat på två tillfällen.

Beträffande den tid eleverna hade till sitt förfogande för att lösa uppgifterna fanns varken någon nedre eller övre gräns. De fick alltså sitta den tid de själva ansåg sig behöva för att lösa uppgifterna. När de ansåg sig klara sa de till mig. Den tid eleverna i praktiken använde för att arbeta med uppgifterna varierade mellan 1 timme och 15 minuter upp till 3 timmar och 17 minuter.

Innan eleverna påbörjade undersökningen påminde jag dem om vem jag var, var mitt forskningsintresse fanns och i mycket vida ordalag om vad studien gick ut på. Jag informerade här även mycket kort om texten och uppgifterna, om att det inte fanns någon tidsgräns utan att de själva avgjorde när de ansågs sig klara, att de hade tillgång till ordlista, kladdpapper och möjlighet att fråga mig gällande lexikala ordförklaringar. Jag erbjöd dem också möjligheten att skriva för hand istället för på dator. Samtliga elever avböjde detta. Jag inskräpte även att ingen av deras lärare skulle få ta del av deras lösningar av uppgifterna. Som avslutning på denna information uppmanades eleverna att försöka besvara uppgifterna så utförligt som möjligt.

För övrigt kan det också nämnas att det för eleverna fanns tillgång till frukt, dricka och tilltugg under tiden de arbetade med uppgifterna.

Genomförandet – kommentarer och överväganden

Några kommentarer och överväganden kring genomförandets kontext kan vara på sin plats.²⁷⁸ Inledningsvis kan sägas att jag eftersträvat en för eleverna bekant miljö vid genomförandet. Detta för att eleverna ska känna sig så bekväma och hemma i situationen som möjligt. Något som, i sin tur, bör kunna öka förutsättningar för att eleverna prestationsmässigt ska kunna komma till sin rätt vid arbetet med uppgifterna. Att genomföra undersökningarna på respektive elevs skola är ett led i denna strävan. En invändning skulle då kunna riktas mot att eleverna fick sitta i enrum i en avskild lokal på skolan. En mer ”naturlig” - och således möjligen mer bekväm - situation vid liknande uppgifter torde för eleverna vara att tillsammans med andra i en sal individuellt lösa de olika uppgifterna. Jag har dock velat undvika detta för att försöka skapa en så lugn miljö för eleven att arbeta i som möjligt, där direkt påverkan från andra elevers agerande undanröjs. Att i en sal tillsammans med andra lösa uppgifterna kan göra att en elev till exempel väljer att gå när

²⁷⁸ För allmänna kommentarer och överväganden kring testsituationer se t ex Biggs och Collis (1982) s. 177-179.

dennes kamrat/kamrater går och på så vis inte prestationsmässigt kommer till sin rätt. För att försöka skapa en så bekväm och lugn miljö för eleverna som möjligt har jag även låtit dem arbeta i enrum större delen av tiden när de löst uppgifterna. Visserligen kan då invändas att min kontroll över elevernas arbete med uppgifterna minskar. Jag anser dock att den varit tillräcklig. Dels har datorerna varit låsta för Internetanvändning, dels har varje elev haft ett eget gästkonto, dels har rummen eleverna suttit i varit ”rena” ifråga om annan utrustning än penna, papper och ordbok. Dessutom har jag med jämna mellanrum gått in i rummet och även i viss utsträckning suttit med under delar av deras arbete med uppgifterna. Vidare anser jag att vinsten med att låta eleverna sitta i enrum är större än den möjliga kontroll som går förlorad. Detta eftersom jag tror att eleverna känner sig mer lugna och bekväma och på ett bättre sätt kan komma till sin prestationsmässiga rätt, när de får arbeta ostört och för sig själva, än i ett läge då jag, som för dem är en obekant individ, hela tiden är närvarande och övervakar dem.

Samma strävan efter att skapa bekvämlighet och lugn för eleverna har även beaktats när jag understrukt att deras lärare inte får ta del av lösningarna. Jag har med detta velat undvika att eleverna, i en för dem ovan situation, ska känna den ytterligare pressen av att deras prestation i undersökningen kan påverka till exempel deras betyg i samhällskunskap, en oro som några elever gav uttryck för vid min inledande kontakt med dem. Tanken om att ge eleverna så goda förutsättningar att komma till sin rätt som möjligt, genom att försöka skapa en bekväm och lugn situation, har även dikterat mig i mitt beslut att inte ha någon tidsgräns för arbetet med uppgifterna. Detta eftersom jag menar att främst en övre tidsgräns för många elever kan skapa en stressfull situation som negativt påverkar deras prestation. Även andra avvägningar, såsom att genomföra undersökningarna på förmiddagen och att ge eleverna tillgång till dricka och tilltugg, har guidats av att ge dem så gynnsamma förutsättningar som möjligt att prestationsmässigt komma till sin rätt.

Att ur elevernas lösningar härleda och hierarkisera elevernas skilda erfarenheter av uppgifterna – analysförfarandet i ett allmänt perspektiv

Jag har redan tidigare till viss del berört hur jag ämnat angripa analysen för att härleda och hierarkisera de skilda erfarenheterna av uppgifterna. Min avsikt här är inte att återigen rekapitulera det jag redan behandlat i dessa avseenden. Avsikten här är mer att med det redan sagda som bakgrund, på ett generellt plan för samtliga uppgifter, försöka kommunicera hur den direkta tolkningsprocessen gått till, samt hur de olika didaktiska normerna, som utgör grund för hierarkisering av utfallsrummens beskrivningskategorier, har etablerats. Innan jag påbörjar denna presentation vill jag göra ett par påpekanden som är viktiga att bära med sig genom läsningen framöver.

För det första vill jag inskräpa att jag, i fenomenografisk anda, inte närmar mig det empiriska materialet med på förhand uppgjorda kategorier. Avsikten är istället att i det empiriska materialet finna den variation av erfarenheter av de olika uppgifterna, som finns bland de i undersökningen medverkande eleverna. Detta innebär att analysen och tolkningen görs med en stor närhet till datamaterialet och har en stark induktiv och explorativ karaktär.²⁷⁹

För det andra bör också betonas att från och med nu och fram genom studiens empiriska del blir, både analysens och härledningens inriktning mot erfarenhetens interna horisont inom den strukturella aspekten samt diskussionen om didaktisk norm, mycket framträdande. Dessa berördes utförligt i kapitel 4.

Analysprocessen

Fas 1

Den första fasen av analysen tog formen av att jag med öppen attityd försökte närma mig de olika lösningarna av en uppgift, på

²⁷⁹ Runesson (1999a) s. 110.

så sätt att jag läste igenom dessa, i en följd, ett flertal gånger, så förutsättningslöst som möjligt. I detta skede gjorde jag inga försök att markera avsnitt i lösningarna eller att göra anteckningar kring dem. Avsikten var främst att få en allmän bild av hur uppgiften erfarits, sett ur hur detta gestaltade sig i lösningarna. Lösningarna sammantaget betraktades, i det närmaste, som en helhet i detta skede. I samband med detta påbörjades också en process där min initiala förståelse - min förförståelse - av den specifika uppgiften som ett eget fenomen för mitt erfalande, såsom jag sett den och såsom jag resonerat kring vilket erfalande som krävdes för dess lösning när jag formulerade den, i viss mån anpassades och antog en följsamhet mot det erfalande jag på ett generellt plan erfor fanns gestaltat i elevernas lösningar. Det vill säga, i mötet mellan mitt initiala erfalande av uppgiften och det erfalande jag allmänt erfor i elevernas olika lösningar, började mitt initiala erfalande av uppgiften som ett fenomen, till viss del, förändras för att i ökad grad svara mot det erfalande jag fann i elevernas lösningar på en generell nivå. Sett ur perspektivet didaktisk norm innebar den process som här inleddes att min initiala didaktiska norm, i förhållande till uppgiften, började anta en följsamhet gentemot det erfalande av uppgiften jag erfor att inriktningen i elevernas lösningar gav uttryck för. Jag menar att detta är en fullt rimlig process vad gäller fenomen av den typ som studiens uppgifter utgör, där det inte klart går att fastställa en didaktisk norm utifrån en hävdvunnen norm inom det specifika fältet eller ämnet. Jag menar också att denna anpassningsprocess är trogen det fenomenografiska idealet. Ett kvarhållande av en (för-förstådd) didaktisk norm som avlägsnar sig allt för mycket ifrån hur erfalandet gestaltar sig hos de individer, som undersökningen riktar sig mot, vore att avlägsna sig från avsikten med undersökningen. Det vill säga att i detta fall i möjligaste mån spegla de olika sätt eleverna erfar uppgiften och inom dessa finna den hierarkisering som gestaltas i utfallsrummets beskrivningskategorier med dess tilltagande komplexitet. Med detta sagt vill jag understryka att denna inledande fas enbart innebar en preliminär formulering, eller följsamhetsanpassad

formulering, av den didaktiska normen, där jag såg konturer till vilka urskilda komponenter och deras relationer sinsemellan, som var avgörande för ett mer komplext erfalande av uppgiften.

Fas 2

Nästa fas i analysarbetet innebar att jag mer specifikt gick in i varje enskild lösning. I det första skedet med en attityd att bekanta mig med lösningen och försöka se den i sin egen rätt utan att försöka tolka den, men i ett andra skede med ett perspektiv att tolka lösningen utifrån den strukturella aspektens interna horisont. Det senare innebar att jag försökte härleda vilka komponenter av erfalande av uppgiften som gick att urskilja i lösningen och hur dessa komponenter var relaterade till varandra och hur detta tillsammans konstituerade erfandet av uppgiften. Detta skede innebar inledningsvis att varje element i lösningen tolkades, dels för sig själv med sitt eget ordmässiga innehåll, men framför allt i relation till den språkhandling som omgav elementet och hur elementet passade in i lösningen som en helhet. Därefter härledde jag ur denna analys vilken typ av erfalande som speglades i lösningen, genom att urskilja vilket erfalande av uppgiften som varit nödvändigt för att lösa uppgiften på det specifika sättet. I denna process sökte jag de komponenter och deras inbördes relationer som tillsammans byggde upp erfandet av uppgiften. Detta skede innefattade också ett visst mått av reducering av ovidkommande element i lösningen och en inriktning mot de avgörande erfandekomponenterna och deras relationer sinsemellan, som tillsammans konstituerade erfandet av uppgiften, såsom jag kunde härleda detta ur den specifika lösningen. När jag fått fram vad jag ansåg vara det erfalande som lösningen gestaltade, prövade jag dess konsistens genom att åtskilliga gånger försöka se lösningen och det erfalande jag härlett ur den från olika perspektiv och med olika tolkningsingångar. Genom hela denna process försökte jag att hålla den tidigare preliminärt formulerade didaktiska normen utanför analysen. Även om jag är medveten om att detta är en omöjlighet, eftersom den är en del av den förförståelse jag bär med mig i analysen och

följaktligen kommer att påverka vad jag uppmärksammar. Den preliminära avsikten i detta skede var dock emellertid inte att se erfandet i den specifika lösningen i förhållande till den preliminärt formulerade normen av erfande, utan att finna det specifika erfandet såsom det speglade sig i den specifika lösningen.

Fas 3

Den tredje fasen inleddes med en ny anpassning av den didaktiska normen för uppgiften. Detta i ljuset av den nära bekantskap jag nu erhållit med varje lösning och de erfande jag erfor speglades däri, genom djupanalysen i den andra fasen. Denna nya anpassning av den didaktiska normen kunde innebära vissa, ibland större, ibland mindre, förändring från den tidigare preliminära normen, eller enbart ett djupare bestående av den hittills antagna preliminära normen. I nästa skede försökte jag, efter den djupanalys jag nu gjort av varje enskild lösning, att placera lösningar som föreföll gestalta ett liknande erfande, avseende urskilda komponenter och deras inbördes relationer, i avskilda grupper/kategorier av liknande erfande. Nästa steg var att jämföra de olika lösningar som jag placerat i samma avskilda grupp/kategori sinsemellan för att se om de verkligen kunde sägas spegla ett liknande erfande av uppgiften. Denna process kännetecknades av ett skiftande fram och tillbaka mellan de olika lösningarna. Det viktiga här var att se likheter och skillnader i lösningarna i sig och det erfande jag härlett ur dem, avseende urskilda komponenter och deras relation till varandra, och samtidigt bortse från yttre språkliga och uttrycksmässiga likheter och olikheter. Denna process resulterade i regel i att några erfanden fick lyftas ut ur varje grupp/kategori och tills vidare placeras i en restgrupp/restkategori. Emellertid innefattade även detta steg av analysen att jag gjorde två andra jämförande moment. Dels ett jämförandemoment mellan de olika avskilda grupperna/kategorierna. Detta för att dra upp och precisera gränserna mellan de olika typer av erfanden, jag tyckte mig kunna erfa, av uppgiften. Dels ett jämförandemoment mellan samtliga, ur de enskilda lösningarna härledda,

enskilda erfarenheterna. Det vill säga, en jämförelse över och mellan grupper/kategorier. Återigen avseende skillnader och likheter i urskilda komponenter och deras relation sinsemellan. Dessa två ytterligare jämförelsemoment gjorde i regel att de erfarenheterna, vilka lyfts ur den grupp/kategori där de initialt placerats, kunde placeras in i en annan grupp/kategori och elimineras från restgruppen/restkategorin. Detta samtidigt som en del andra erfarenheterna också fick byta gruppstillhörighet-/kategoristillhörighet. Parallellt med detta jämförande analysarbetet tog den didaktiska normen en allt mer avgörande och fast form. Avslutningen på denna fas innebar upprättandet av ett preliminärt utfallsrum med dess beskrivningskategorier och dess hierarkiska organisation, utifrån den i detta skede etablerade - men likväl än så länge provisoriska - didaktiska normen för uppgiften.

Fas 4

Den fjärde fasen i tolkningsarbetet innebar ett starkt ifrågasättande av det resultat analysen genom de tre föregående faserna gett. Det vill säga ett ifrågasättande, dels av själva det preliminära utfallsrummet med dess beskrivningskategorier och deras inbördes logik och dels av fundamentet för detta preliminära utfallsrum. Detta ifrågasättande gick tillbaka på samtliga faser för att ifrågasätta de tolkningar som gjorts. Detta genom att försöka anta andra perspektiv på lösningarna, på de enskilda erfarenheterna härledda ur lösningarna, på grupperna/kategorierna, på erfarenheterna inom grupperna, på erfarenheterna jämfört med varandra och avseende den genom tolkningsprocessen formulerade didaktiska normen. Ifrågasättande fortgick tills dess att jag som tolkare erfor att varje enskilt erfarenhet stabiliserats och funnit sin plats i en grupp/kategori, att grupperna/kategorierna stabiliserats och nått tydliga avgränsningar och den didaktiska normen funnit fasthet. När detta skett etablerades det slutgiltiga utfallsrummet med dess beskrivningskategorier och deras interna hierarkiska relation.

Den ovan redovisade analysprocessen/tolkningsprocessen, vilken lett fram till de olika uppgifternas utfallsrum med deras beskrivningskategorier, ger intrycket av denna process som en enhetlig, mycket schematisk och i hög grad strömlinjeformad process. Jag vill understryka att så inte är fallet. För det första är det en generaliserad bild av analysprocessen som ges, vilken avser att spegla processen i förhållande till samtliga uppgifter. I det stora hela är det en riktig bild, men i vissa fall har det förekommit en viss anpassning till den specifika uppgift som analyserats. För det andra är analysprocessen i själva verket långt mer dynamisk än vad framställningen ger sken av. Även om den i grunden gått till som redovisats är den i praktiken mer kaosartad och inrymmer en större pendling mellan de olika faserna som beskrivits. För det tredje är analysprocessen i stor utsträckning en intern process som pågår i forskarens medvetande. Denna process är betydligt svårare att komma åt och täcks inte in av den ovan presenterade processen. Likväl vill jag hävda att den redovisade analysprocessen ger en rimlig bild av hur analysen gått till.

Kapitel 6: Studiens undersökning – empiriska resultat

Inledning

Kommande kapitel presenterar resultatet av studiens empiriska undersökning. Kapitlet svarar mot studiens syfte **a)** och **b)**. Resultatredovisningen är indelad efter de fyra uppgifter eleverna löst. Det innebär att först presenteras resultaten för uppgift 1, följt av resultaten för uppgift 2 och så vidare. Uppgift 4 är indelad i tre likadana delar a), b) och c) (se bilaga 4). Dessa har analyserats var för sig. Av denna anledning presteras uppgift 4a:s tre delar i var sitt eget utfallsrum och behandlas på så sätt som separata uppgifter. Resultatpresentationerna för varje enskild uppgift har ett liknande upplägg. De inleds med en redovisning av uppgiften i den form eleverna mött den. Därefter presenteras utfallsrummet. Detta inleds med en text som förklarar och resonerar om bakgrunden till utfallsrummets gestalt. Efter detta presenteras respektive beskrivningskategori, med början på kategori A, som är den mest komplexa och utgör didaktisk norm för erfarande av uppgiften. Varje enskild beskrivningskategori är i regel designad så att först presenteras en benämning på kategorin följt av en kort sammanfattning av den lösningstyp varur det erfarande som avgränsar/avgör lösningstypen härletts. Därefter presenteras ett empiriskt exempel på denna lösningstyp i form av en elevlösning eller större del av en sådan. Efter detta redogörs för det för kategorin specifika erfandet av uppgiften. Erfandet presenteras i form av urskilda komponenter och deras relation, det vill säga ur perspektiv av den interna horisonten av erfandets strukturella aspekt. När samtliga beskrivningskategorier för uppgiften redovisats följer ett resonemang som förklarar den hierarkiska ordningen av utfallsrummets beskrivningskategorier.

Anledningen till att resultatpresentationen ser ut som den gör är en följd av överväganden och bedömningar av mig som forskare, färgad bland annat av det perspektiv jag begagnar för studien och den praxis som finns där. Jag lutar mig därför i stort mot den fenomenografiska traditionen, även om denna till viss del växlar.²⁸⁰ Det som möjligen skiljer sig något från tidigare tradition är den genomgående detaljerade presentationen av urskilda komponenter och deras relation, gällande varje specifikt erfارande av en särskild uppgift. En annan möjlig skillnad är den utförliga diskussionen om grunden för hierarkiseringen av de skilda erfärandena av varje specifik uppgift. Längre resonemang kring detta och annat runt resultatredovisningen kunde ha varit belysande. Jag nöjer mig emellertid här med att göra några ytterligare kortare kommentarer kring vilket empiriskt exempel som fått företräda varje enskild kategoris lösningstyp. Detta val har gjorts utifrån avsikten att välja den elevlösning som bäst och tydligast speglar det erfärande av den specifika uppgiften som avgränsar den specifika lösningstypen. Fördelen med ett sådant val är att om lösningen representerar den bästa möjliga återspeglning av det erfärande av uppgiften som definierar den specifika kategorin, så tydliggörs det typiska för, kärnan eller essensen i, den specifika kategorin. Nackdelen är exempelvis att de elevlösningar som är mer tveksamma exempel på kategorins lösningstyp, och där erfärandet av uppgiften som avgränsar lösningstypen således inte är lika tydligt företrätt, inte blir belysta. Föreliggande studies val av empiriutdrag kan utifrån detta således sägas ge en viss brist i resultatredovisningen vad gäller sådant som gränsdragningsproblematik mellan kategorierna.²⁸¹ Ett möjligt sätt att hantera denna typ av problem hade varit att presentera två empiriska exempel för varje lösningstyp. Ett sådant förfarande hade även kunnat stärka möjligheten för dig som läsare att bedöma tillförlitlighet i resultaten, genom att

²⁸⁰ Larsson (1986) s. 38-39. För exempel på sätt att redovisa resultat se t ex Alexandersson (1985) s. 83-129, Svensson (1984b) s. 6-15, Johansson (1981) s. 5-25.

²⁸¹ För liknande resonemang se t ex Larsson (1986) s. 39 och Sandberg (1994) s. 90-91.

ytterligare tydliggöra resultatens förankring i empirin. För att undvika alltför långa resultatredovisningar kring varje uppgift har jag dock stannat för att enbart ta med ett empiriskt exempel för varje kategori.²⁸² Utifrån analysarbete är det också min uppfattning att detta förfaringssätt inte inneburit att några väsentliga delar av de skilda erfarenheterna av uppgifterna och de skilda lösningstyper som dessa avgränsar förblivit ouppmärksammade. Samtidigt vill jag understryka att det valda förfaringssättet ger skärpa åt framställningen och gör de olika kategoriernas distinktioner och typiska särdrag tydligare, något som bidrar till en önskan om klarhet i resultatbilden.²⁸³

Resultat uppgift 1

Uppgiften

Den första uppgiften som eleverna fick lösa var konstruerad på följande vis:

I texten du läst fanns ett stycke som hette Tre olika sätt att se på rättvisa lika till alla, efter behov eller prestation.

Ett land vill nu organisera sig enligt jämlikhetsprincipens syn på rättvisa. Vilka problem skulle det landet stå inför? Vilka fördelar skulle det innebära?

Försök att utveckla dina tankegångar så långt du kan och förklara på vilket sätt problemen är problem och fördelarna är fördelar.

Utfallsrum Uppgift 1

Utifrån min analys av elevernas lösningar av uppgiften kunde ett utfallsrum med i sex olika beskrivningskategorier etableras (För respektive elevs placering avseende kategori se bilaga 5).

²⁸² För liknande resonemang se t ex Larsson (1986) s. 39 och Sandberg (1994) s. 90-91. Ett undantag görs dock från den generella principen med att enbart redovisa ett empiriskt exempel per beskrivningskategori. Detta gäller kategori B för uppgift 2, där två olika empiriska exempel är medtagna.

²⁸³ Sandberg (1994) s. 91.

Utfallsrummet beskriver elevernas skilda erfarenheter av uppgiften. Vid analysen av elevlösningarna är det min tolkning att deras erfarenheter av uppgiften på ett övergripande plan kretsar kring, å ena sidan jämlikhetsprincipen och dess innebörd och å andra sidan uppgiftens problemställningsdel som sådan. Avseende elevernas övergripande erfarenheter kring problemställningsdelen kan detta vidare ses som bestående av tre element. Dels att resonemanget ska föras utifrån ett land som inför jämlikhetsprincipen. Dels att det innebär att redogöra för konsekvenser av ett sådant införande, i form av vilka problem och fördelar detta kan medföra. Dels att det gäller att förklara dessa konsekvenser så långt som möjligt. Det är framför allt skillnader i den sistnämnda av dessa delar som utgör grunden för de olika erfarenheterna av uppgiften som beskrivs i utfallsrummet. Detta eftersom den övervägande majoriteten av elevernas erfarenheter visat sig urskilja, dels jämlikhetsprincipen med en resurstilldelning som innebär att alla får lika, dels att resonemanget är tänkt att föras kring ett land som inför denna princip och dels att det gäller att beskriva konsekvenser av principens införande i form av problem och fördelar. Det grundläggande urskiljandet av komponenterna kring erfarenheten av uppgiften är således gemensamt i den klart övervägande delen av lösningarna. Utifrån de tre elementen i uppgiftens problemställningsdel, som tidigare angavs, återstår konsekvensanalysens förklaringsdel, eller sett som erfarenhet: förklaringskomponenten. Förklaringsdelen i uppgiftens problemställningsdel, som den är skriven, innebär en uppmaning att utveckla tankarna kring konsekvenserna, så långt den enskilde finner det möjligt. Det är främst i denna utveckling av förklaringen kring en konsekvens, som jag i analysen av lösningarna funnit de mest påtagliga skillnaderna mellan erfarenheterna av uppgiften. Dessa skillnader kan i huvudsak skisseras kring hur eleverna gör alltmer förfinade urskiljningar inom förklaringskomponenten. I linje med detta speglar huvuddelen av utfallsrummets beskrivningskategorier skillnader i urskiljande av komponenter inom förklaringskomponenten. Erfarenheten i en kategori, kategori F, faller dock något utanför detta. Erfarenheten i denna kategori speglar ett erfarenhet av

uppgiften som även skiljer sig åt med avseende på någon, eller några, av de ovan beskrivna gemensamma erfarendekomponenterna. Jag återkommer mer kring detta i resonemanget kring utfallsrummets hierarkisering.

KATEGORI A: Att förklara genom en diskussion om alternativa lösningar/hanteranden kring en och samma konsekvens (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land)

Innehållet i lösningstyp A i stora drag

I lösningstyp A utgår resonemanget från att jämlikhetsprincipen, med betydelsen ”alla får lika”, införs i ett land. Vidare redogörs för olika konsekvenser av detta införande. Avseende konsekvensernas förklaringar finns kring olika konsekvenser olika förklaringsvarianter. Det för lösningstyp A särskiljande (i förhållande till lösningstyper i kategori B-E) är att en konsekvens avseende förklaringsdelen kan resoneras kring utifrån olika sätt (minst två) att hantera den, att dessa sätt att hantera konsekvensen kan prövas i resonemanget och att slutsatser kring konsekvensen kan nå utifrån detta resonemang.

Empiriskt exempel på lösningstyp A

Den med understrykning markerade delen av lösningen visar på det främsta exemplet på det för kategorin (i förhållande till kategori B-E) särskiljande sättet att förklara en konsekvens:

”Ett av de problem man kan tänkas stå inför är ett problem som bygger på människans girighet, men också vårt behov av att bli belönade i materiella ting. Man vill inte jobba hur mycket som helst och sedan få lika mycket i lön som den irriterande killen som inte gör ett skvatt i båset bredvid, man vill ha det man själv tycker att man är värd. Jobbar man mycket ska man få mer, alltså. Detta är inte det jämlikhetsprincipen bygger på, alltså kan detta vara ett problem. Dock, som det står tidigare, enbart på grund av det samhälle vi lever i och de människor vi formas till att bli.

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

Ett annat problem vi kan tänkas stå inför är självklart att alla inte tycker att jämlikhetsprincipen är det bästa sättet för att skapa ett rättvist samhälle och därför motarbetar principen, som det är i vilket samhälle som helst. Men till skillnad från, tex., att någon som socialdemokrat för en kampanj mot moderaterna, är detta ingenting man valt fram, eller som kan väljas bort. Och likt de flesta ideologier är det en princip som bara fungerar om alla är med på den.

En av fördelarna är självklart att inga klasser, åtminstone baserade på ekonomisk inkomst, kommer att bildas. Men detta i sig (med risk för att låta alltför konservativ) är en så stor förändring, som sker så snabbt, att det antagligen bara skulle vara en nackdel. Speciellt om man tänker tillbaka till det första problemet jag tog upp.

En annan fördel är ju att det blir helt rättvist. Millimeterrättvisa, utan att ta hänsyn till andra faktorer (tex. handikapp el dyl.) men ändå det perfekt rättvisa samhället.

Andra problem skulle kunna bli rent ekonomiskt, man skulle behöva bestämma en lön som alla som arbetade över hela landet skulle ha gemensam vilket kan gå helt åt pipsvängen. För det första, hur hög ska lönen vara? Om vi tänker att vi genomför förändringen i ett land som liknar Sverige, ska vi då höja de lägsta lönerna lite och sänka de högsta lönerna lite? Eller ska vi kanske helt strunta i att höja de lägsta och låta alla få den lönen (detta kan ge problem vad det gäller marknaden i övrigt eftersom vi då skulle behöva sänka priser på allt möjligt eftersom det är för dyrt för hela landets befolkning att köpa)? Eller ska vi låta bli de högsta lönerna och höja alla andra löner dit (då får vi högre inflation eftersom alla priser kommer att höjas drastiskt eftersom folk plötsligt har råd)? Eller ska man kanske göra på ett helt annat sätt, låta alla inom samma bransch ha lika lön? Nej, det blir ju inte rättvist, alltså är någon av de andra varianterna den enda möjliga, och de är inte möjliga.

Andra problem kan vara arbetslöshet. Om vi har den procent arbetslösa som vi har nu (vilken är skyhögt, speciellt bland ungdomar där jag tror den är uppe i 32 % nu) ska vi ge dem bidrag med samma värde som andras lön? Då behöver ju ingen arbeta egentligen och då kollapsar samhället. Ska vi istället hitta jobb åt alla? Går det verkligen, med tanke på att i princip all produktion ligger utomlands och det helt enkelt inte går att anställa alla som läkare eller så? Ännu ett problem alltså.

Fler problem, det känns som allting bara blir problem, är att andra antagligen skulle flytta utomlands (om vi inte kör land á la Moores Utopia eller typ, DDR) när de förstår att man kan få högre lön där. Antagligen är det då bara den fd överklassen som skulle flytta, eftersom de nog vill fortsätta vara överklass.

Ett sista problem är att det över huvud taget inte går." (E2L)

Erfarande A av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori A. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften. Den understrukna delen motsvarar den komponent kring den övergripande förklaringskomponenten som särskiljer erfarandet i kategori A från erfarandet i kategori B-E:

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som "lika för alla" (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*förklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenser-komponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*ettledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av flera påföljande konsekvenser eller flera påföljande direkta förklaringar som

sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*flerledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land i sin förklaring kan belysas utifrån (två) olika perspektiv (*flerperspektivskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land, gällande förklaring, kan diskuteras utifrån olika sätt (minst två) att hantera den, att dessa olika sätt kan prövas i diskussionen och att slutsatser kring konsekvensen kan härledas från detta (*utökadeflerperspektivskomponenten*).

KATEGORI B: *Att förklara genom att belysa en och samma konsekvens (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land) ur olika (två) perspektiv*

Innehållet i lösningstyp B i stora drag

I lösningstyp B utgår resonemanget från att jämlikhetsprincipen, med betydelsen ”alla får lika”, införs i ett land. Vidare redogörs för olika konsekvenser av detta införande. Avseende konsekvensernas förklaringar finns kring olika konsekvenser olika förklaringsvarianter. Det för lösningstyp B (i förhållande till lösningstyperna i kategori C-E) särskiljande handlar om att en specifik konsekvens avseende förklaringsdelen kan ses ur olika (två) perspektiv.

Empiriskt exempel på lösningstyp B

Den med understrykning markerade delen av lösningen visar på det främsta exemplet på det för kategorin särskiljande (i förhållande till kategori B-E) sättet att förklara en konsekvens:

”Landet skulle stå inför olika problem, ett utav problemen är att behovsprincipen inte alls finns med i bilden. Alla människor är olika, vi är skapta till att vara olika, vi är individer, alltså behöver vi inte alltid lika mycket som grannen. Eller, i vissa fall, lika lite. Människorna i landet skulle inte få ut det dem behövde. Du som individ i landet skulle också kunna

tappa din identitet – alltså dig själv. Jag menar inte att vår identitet ligger i hur stor bit tårta vi får, det jag syftar på är till exempel yrken. Jag tror vi har en stor del av vår identitet i våra yrken och jag tror också, hur hemskt det än låter, att vår identitet också vilar i hur mycket vi tjänar. Det är på något sätt vår personlighet. Det är jag som tjänar såhär mycket, det här är mitt yrke. En stor fördel är att gliporna mellan olika samhällsgrupper skulle minska eller inte existera. Människor skulle kanske ha lättare att acceptera varandra och möjligtvis kunna se saker och ting från samma perspektiv då det inte är några större glipor mellan olika individer. Kulturkrockar och främlingsfientlighet skulle troligtvis vara begrepp som få kunde känna sig träffade av och känna en samhörighet med. Det är en tanke, en annan är att kulturkrockar, främlingsfientlighet och gliporna inte alls skulle skilja sig från hur det är idag. (För att återgå till det jag skrev tidigare) Jag personligen är övertygad om att alla människor är skapta till en individ, till en personlighet och därför tycker vi och tänker olika om saker och ting, alltså kan jämlikhetsprincipen skapa en oro i landet istället för ett lugn och en känsla av samhörighet. Som jag antar att man förespråkar och vill uppnå med den här principen. Människor kanske tappar sig själva i jämlikhetsprincipen, för det är inte du som väljer dina val. Dina val är redan valda – av någon annan, för att allt skall vara jämlikt /.../ Något som är bra och som i min värld inte kan vara något annat är att människor inte kan "roffa" åt sig. Du kan inte trycka ner och sedan klättra dig upp på andra människor för att ta dig till toppen. Detta gynnar samhället i det stora eftersom ingen behöver känna sig nedtryckt på grund av detta." (E4S)

Erfarande B av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori B. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften. Den understrukna delen motsvarar den komponent kring den övergripande förklaringskomponenten som särskiljer erfärandet i kategori B från kategori (C-E):

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens

resursfördelningsprincip som ”lika för alla” (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*förklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenser-komponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*ettledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av flera påföljande konsekvenser eller flera påföljande direkta förklaringar som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*flerledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land i sin förklaring kan belysas utifrån (två) olika perspektiv (*flerperspektivskomponenten*).

KATEGORI C: Att förklara genom att anföra flera led av förklaringar kring en och samma konsekvens (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land)

Innehållet i lösningstyp C i stora drag

I lösningstyp C utgår resonemanget från att jämlikhetsprincipen, med betydelsen ”alla får lika”, införs i ett land. Vidare redogörs för olika konsekvenser av detta införande. Avseende konsekvensernas förklaringar finns kring olika konsekvenser två typer av förklaringsvarianter. Dels en där en konsekvens förklaras med ett påföljande led i form av ytterligare en följdkonsekvens eller med en mer direkt förklaring. Dels en där

en konsekvens förklaras av fler led av ytterligare följd-konsekvenser och/eller flera led med direkta förklaringar. Den förklaringsvariant som särskiljer lösningstyp C i förhållande till lösningstyperna i kategori D-E är den förklaringsvariant som kännetecknas av att en konsekvens åtföljs av flera led av ytterligare konsekvenser och/eller direkta förklaringar.

Empiriskt exempel på lösningstyp C

Den med understrykning markerade delen av lösningen visar på det främsta exemplet på det för kategorin särskiljande (i förhållande till kategori D-E) sättet att förklara en konsekvens:

”Jämlikhetsprincipen vill att det inte ska existera några klasskillnader i ett samhälle det påminner mig lite om kommunismens syn på ett samhälle. Och det har ju inte funkat så bra genom åren människan vill inte leva fängslad och om man inte har rätt till mer än vad staten säger är rättvist så blir man oundvikligen missnöjd med tillvaron. Om man säger att två personer jobbar på samma jobb med samma lön och bor i samma område. Men en av de två sparar lite pengar varje månad för att renovera sitt hus. När det så är dags så blir han stoppad av staten som säger att det vore orättvist mot hans granne som inte sparat för att renovera. Det är kanske inte det bästa av exempel men principen är den samma. Människor som strävar efter nåt mer och vill uppleva någonting mer än det man blivit tilldelad av staten hämnas. Detta föder missnöje och en befolkning som är missnöjd söker efter någonting mer. Man kanske flyr eller bara flyttar men man vill inte stanna kvar. Tar man arbetet på en fabrik som exempel person A jobbar hårt varje dag och ökar produktiviteten och får kanske viktigare uppgifter. Sen har vi person B som gör vad han ska och inte mer än vad nöden kräver av honom. Men båda ska ju ha samma belöning enligt jämlikhetsprincipen. Även om vissa personer förtjänar mer än andra så belönas inte deras hårda arbete. Och vad händer om person A köper en bil medans person B bara har en cykel? Egentligen borde ju de ha exakt samma, måste person A avstå sin bil eller måste person B tilldelas en bil? Men å andra sidan så kan ju systemet att ingen har mer än någon annan göra att begäret efter mer försvinner. Då måste majoriteten av alla i landet vara tillfreds med sin situation och inte bry sig om att ha mer. Det här

kanske är rättvist enligt lagar och stadgar men hämnas inte rätten till vårt egna liv om vi nästan är maktlösa över vår egna situation? Det finns många problem men också fördelar. Fattigdomen ska i ett jämlikt samhälle inte existera och det ska finnas jobb och tillgång till livsnödvändigheter till alla och inte bara en skara utvalda privilegierade få." (E3S)

Erfarande C av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori C. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften. Den understrukna delen motsvarar den komponent kring den övergripande förklaringskomponenten som särskiljer erfärandet i kategori C från kategori (D-E):

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som "lika för alla" (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*förklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenser-komponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*ettleds-komponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av flera påföljande konsekvenser eller flera påföljande direkta förklaringar som

sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (flerledskomponenten).

KATEGORI D: *Att förklara genom att anföra ett led av förklaring kring en och samma konsekvens (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land)*

Innehållet i lösningstyp D i stora drag

I lösningstyp D utgår resonemanget från att jämlikhetsprincipen, med betydelsen ”alla får lika”, införs i ett land. Vidare redogörs för olika konsekvenser av detta införande. Avseende konsekvensernas förklaringar finns kring olika konsekvenser en typ av förklaringsvariant, där en konsekvens förklaras med ett påföljande led i form av ytterligare en följdkonsekvens eller med en mer direkt förklaring. Det är denna förklaringsvariant som särskiljer lösningstyp D i förhållande till lösningstypen i kategori E.

Empiriskt exempel på lösningstyp D

Den med understrykning markerade delen av lösningen visar på det främsta exemplet på det för kategorin särskiljande (i förhållande till kategori E) sättet att förklara en konsekvens:

”Det kan inte vara helt jämställt i ett land. Om alla skulle få samma lön skulle det leda till stora protester. En människa som gått en längre utbildning och blir läkare får samma lön som sin granne som istället är städare? Det känns inte rättvist för den som är läkare. Sen så skulle det betyda att alla hade rätt till jobb och att alla skulle jobba lika mycket och hur skulle det se ut då? Jag tror inte att de skulle ta sitt arbete lika seriöst eftersom de ändå alltid har ett arbete ...” (E6H)

Erfarande D av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori D. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften. Den understrukna delen motsvarar den komponent kring den övergripande förklaringskomponenten som särskiljer erfارandet i kategori D från kategori (E):

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som ”lika för alla” (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*förklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenserkomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*ettledskomponenten*).

KATEGORI E: *Att ange konsekvenser (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land)*

Innehållet i lösningstyp E i stora drag

I lösningstyp E utgår resonemanget från att jämlikhetsprincipen, med betydelsen ”alla får lika”, införs i ett land. Vidare redogörs för olika konsekvenser av detta införande. Det är detta att enbart

redogöra för konsekvenser som särskiljer lösningstyp E i förhållande till lösningstyperna i kategori A-D.

Empiriskt exempel på lösningstyp E

Den med understrykning markerade delen av lösningen visar på det främsta exemplet på det för kategorin särskiljande (i förhållande till kategori A-D). Det vill säga att konsekvenser redovisas utan att förklaras.

"Om landet skulle vilja ha jämlikhetsprincipen så vet jag inte vad problemen skulle vara. Om alla hade exakt lika mycket så hade det ju inte varit några klyftor i landet och inga som jobbar jättemycket och andra som jobbar lite men får ändå i slutändan lika mycket lön. Och alla hade även fått en ärlig chans i livet och inte hade behövt svälta eller frysa ihjäl ute på gatan. Jag kan inte se några problem med det egentligen." (E8H)

Erfarande E av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori E. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfandet av uppgiften. Här finns ingen del markerad med understrykning avseende skillnad i förklaringskomponenten i förhållande till kategorier A-D. Detta på grund av att förklaringskomponenten saknas i erfandet placerat i kategori E:

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som "lika för alla" (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenserkomponenten*).

KATEGORI F: Att ange konsekvenser eller att förklara genom att anföra ett led av förklaring kring en och samma konsekvens (med brist i en eller båda av: principen/andemeningen i jämlikhetsprincipen och/eller att resonemanget ska föras på landsbasis)

Innehållet lösningstyp F i stora drag

Lösningstyp F utgår ifrån ett resonemang där jämlikhetsprincipen ska införas. I lösningstypen redogörs för olika konsekvenser av införandet. I samtliga fall finns även den förklaringsvariant där en konsekvens kan förklaras med ett påföljande led i form av ytterligare en följdkonsekvens eller med en mer direkt förklaring. I lösningstyp F finns en oklarhet i en, eller båda, av följande: i) andemeningen i jämlikhetsprincipens resurstilldelning är "lika för alla" och/eller att ii) resonemanget ska föras på landsbasis. I det förra fallet finns i regel någon annan fördelningsprincip inblandad i jämlikhetsprincipens andemening som "lika för alla". I det senare fallet sker resonemanget helt eller delvis på familjebasis. Det är förekomsten av en eller båda av dessa oklarheter som främst särskiljer lösningstyp F från de övriga lösningstyperna i kategori A-E.

Empiriskt exempel på lösningstyp F

Exemplet visar på oklarhet i andemeningen kring jämlikhetsprincipens resurstilldelning som "lika för alla". Den med understrykning markerade delen visar var dessa oklarheter framträder.

"Det skulle vara svårt att ha jämnlighetsprincipen i ett land. I en familj kan det vara lätt och rätt att ha det, men inte i ett land, för att få det måste alla få lika mycket pengar. Och det kan vara svårt, folk som har jättemycket pengar förlorar alla pengar för att fattiga ska ha pengarna istället, det är inte rättvist för dom som har pengarna. De förlorar ju i stort sätt allt de har, eller inte allt, men om man ska göra jämnlighetsprincipen i ett land så måste det nog röra en stor skillnad på pengarna, och vissa förlorar ju massa pengar

medans vissa får pengar utan vidare /.../ Fördelarna med att ha jämnlighetsprincip är väl att samhället försöker, att folk försöker få det jämt för alla, det kan vara bra att bry sig om andra också och inte bara sig själva och vilka resurser man har. Sen behöver vissa mer pengar än andra, för mediciner ifall de är sjuka och sånt, och då får de andra acceptera att den behöver mer pengar, för ifall sjuka inte kan få rätt medicin kan dom dö, eller bli svårt sjuka. Att ta ett par tusen av någon rik familj och de pengarna till dom som behöver vård och medicin, det dör nog inte familjen av, de behöver bara lära sig att leva utan de där tusen kronorna som blir tagna." (E6S)

Erfarande F av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Avseende kategori F finns ingen del markerad med understrykning beträffande skillnad i förklaringskomponenten i förhållande till kategorier A-D, trots att erfarandet i kategori F innehåller en förklaringskomponent. Inga understrykningar har gjorts på grund av att utgångspunkten/utgångspunkterna för förklaringskomponenten är en annan i kategori A-D. Följande komponenter av erfarande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori F. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften:

Vagt urskiljande av jämnlighetsprincipen/vagt urskiljande av andemeningen i jämnlighetsprincipens resursfördelningsprincip som "lika för alla" (*vagaprincipkomponenten*) och/eller ett vagt urskiljande av ett tänkt land som bas för uppgiftens resonemang (*vagalandkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser (*begränsadekonsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna (*begränsadeförklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser (*begränsadekonsekvenser-komponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens kan förklaras genom en anknytning till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring (*begränsadeettledskomponenten*).

Tabell 6.1 Sammanfattning av de skilda erfarenheterna av uppgift 1. De skilda erfarenheterna är hierarkiskt ordnade avseende den strukturella aspektens interna horisont. Erfarande A är det mest komplexa erfandet av uppgiften. Erfarande F är det minst komplexa.

ERFARANDE A

"Att förklara genom en diskussion om alternativa lösningar/ hanteranden kring en och samma konsekvens (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land)"

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som "lika för alla" (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*förklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenserkomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*ettledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av flera påföljande konsekvenser eller flera påföljande direkta förklaringar som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*flerledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land i sin förklaring kan belysas utifrån (två) olika perspektiv (*flerperspektivskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land, gällande förklaring, kan diskuteras utifrån olika sätt (minst två) att hantera den, att dessa olika sätt kan prövas i diskussionen och att slutsatser kring konsekvensen kan härledas från detta (*utökadeflerperspektivskomponenten*).

ERFARANDE B

"Att förklara genom att belysa en och samma konsekvens (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land) ur olika (två) perspektiv"

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som "lika för alla" (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*förklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenserkomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring som sätter konsekvensen i ett sammanhang

KAPITEL 6

där den ingår (*ettledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av flera påföljande konsekvenser eller flera påföljande direkta förklaringar som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*flerledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land i sin förklaring kan belysas utifrån (två) olika perspektiv (*flerperspektivskomponenten*).

ERFARANDE C

”Att förklara genom att anföra flera led av förklaringar kring en och samma konsekvens (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land)”

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som ”lika för alla” (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*förklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenserkomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*ettledskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av flera påföljande konsekvenser eller flera påföljande direkta förklaringar som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*flerledskomponenten*).

ERFARANDE D

”Att förklara genom att anföra ett led av förklaring kring en och samma konsekvens (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land)”

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som ”lika för alla” (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*förklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenserkomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land kan förklaras genom anknytningen till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring som sätter konsekvensen i ett sammanhang där den ingår (*ettledskomponenten*).

ERFARANDE E

”Att ange konsekvenser (av införandet av jämlikhetsprincipens fördelningsprincip i ett land)”

Urskiljandet av jämlikhetsprincipen (*principkomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som ”lika för alla” (*andemeningskomponenten*). Urskiljandet av ett land som bas för uppgiftens resonemang (*landkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land (*konsekvenserkomponenten*).

ERFARANDE F

”Att ange konsekvenser eller att förklara genom att anföra ett led av förklaring kring en och samma konsekvens (med brist i en eller båda av: principen/ andemeningen i jämlikhetsprincipen och/ eller att resonemanget ska föras på landbasis)”

Vagt urskiljande av jämlikhetsprincipen/vagt urskiljande av andemeningen i jämlikhetsprincipens resursfördelningsprincip som ”lika för alla” (*vagapprincipkomponenten*) och/eller ett vagt urskiljande av ett tänkt land som bas för uppgiftens resonemang (*vagalandkomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens övergripande mål som att redogöra för konsekvenser (*begränsadekonsekvenskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens mål att förklara konsekvenserna (*begränsadeförklaringskomponenten*). Urskiljandet av tänkta konsekvenser (*begränsadekonsekvenserkomponenten*). Urskiljandet av att en specifik konsekvens kan förklaras genom en anknytning till ett sammanhang i form av en påföljande konsekvens eller en påföljande direkt förklaring (*begränsadettledskomponenten*).

Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 1

Den didaktiska normen, i vilken hierarkiseringen av utfallsrummet har sin grund, har vuxit fram i samband med analysen av elevernas skilda erfarenheter av uppgiften. Den kan ses som ett resultat av mötet mellan de olika erfarenheter jag funnit speglade i elevernas lösningar av uppgiften och min förförståelse-/förståelse av vilket erfärande som krävs för ett mer och mindre komplext erfärande. Normen speglar på så sätt min värdering av vad som kan anses vara ett mer eller mindre komplext erfärande av uppgiften. Detta utifrån mötet mellan mitt förförstådda erfärande av uppgiften och de skilda erfarenheter av uppgiften som jag tolkat fram ur elevernas lösningar. I hierarkin av beskrivningskategorier kring uppgift 1 speglar erfärandet placerat i kategori A det mest komplexa

erfarandet av uppgiften, i förhållande till den formulerade didaktiska normen. Erfarandet placerat i kategori F speglar, i sin tur, det minst komplexa erfarandet, i relation till denna norm. Den följande diskussionen har som avsikt att, dels belysa och förklara grunden för denna hierarkisering av beskrivningskategorierna utifrån den strukturella aspektens interna horisont och dels belysa den didaktiska normens grund och uppbyggnad.

Graden av ett erfarandes komplexitet, ur perspektiv av den strukturella aspektens interna horisont, avgörs av antalet urskilda komponenter, deras relation och deras relevans i förhållande till den didaktiska normen kring uppgiften (fenomenet). Ett mer komplext erfarande anses, i relation till detta, spegla en högre grad av relevanta urskilda komponenter och en högre grad av integrering/organisering mellan dessa relevanta komponenter, i jämförelse med ett mindre komplext erfarande. Det är min upplevelse att erfarandena i de olika beskrivningskategorierna uppvisar en integrering av de komponenter som finns urskilda i det specifika erfarandet. Denna integrering är också tämligen likartad mellan de olika erfarandena. Det innebär att samtliga skilda erfaranden relaterar de urskilda komponenterna och samtliga skilda erfarandens övergripande organisation av komponenterna handlar om en organisation för att uppmärksamma konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen. Det är, menar jag, således snarare relevansen hos urskilda komponenter och antalet urskilda komponenter som avgör skillnaden i komplexitet mellan de olika erfarandena. Genom detta hamnar relevanta komponenter, som finns urskilda i samtliga erfaranden, i bakgrunden.

Vad det gäller erfarandena i kategori A till och med E finns det ett i grunden tämligen gemensamt erfarande. Det som skiljer är avsaknaden av eller närvaron av en förklaringskomponent (E i relation till A-D), samt förklaringskomponentens komplexitet ifråga om fler urskilda komponenter inom denna (A-D). Det gör att hierarkiseringen av dessa kategoriers erfarande gäller just frånvaron av/närvaron av förklaringskomponenten (E i relation till A-D) och graden av differentiering inom förklaringskomponenten (A-D). Övriga komponenter hamnar ifråga om

dessa kategoriernas erfarenhet följaktligen i bakgrunden eftersom dessa är gemensamma och relaterade på ett liknande sätt i samtliga erfarenheter. Det är erfarenhet F som, i förhållande till de övriga erfarenheterna (A-E), uppvisar den mest avvikande karaktäristiken. Detta eftersom erfarenhet F skiljer sig från övriga, främst ifråga om andra komponenter, och inte enbart ifråga om förklaringskomponenten. Likväl har erfarenhet F det gemensamt med övriga erfarenheter, att den generella organisationen av erfarenheten av uppgiften innebär att det gäller att uppmärksamma konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen. Jag återkommer till det specifika med erfarenheten i kategori F i samband med diskussionen om dess placering i hierarkin. Först riktar jag mig emellertid mot erfarenheterna A till och med E och diskussionen om deras hierarkisering kring frånvaron av/närvaron av uppgiftens förklaringskomponent och komplexiteten i urskiljningen inom den.

Erfarenheten i kategori A återspeglar med hänseende till den etablerade didaktiska normen det mest komplexa erfarenheten av uppgift 1. Vad gör att detta erfarenhet ska ses som det mest komplexa, i förhållande till dem i kategorierna B till och med E? För att försöka nå klarhet i detta vill jag här vända något på resonemanget och börja med erfarenhet E och sedan erfarenhet D och så vidare. Erfarenhet E är likvärdigt med det i samtliga av de ovanstående kategorierna med undantag av en avgörande relevant komponent. I jämförelse med samtliga i hierarkin ovanstående erfarenheter (A-D) saknar nämligen erfarenhet E helt ett urskiljande av uppgiftens förklaringskomponent. Detta gör att erfarenhet E, med avseende på konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land, enbart radar upp några tänkbara konsekvenser (konsekvenser-komponenten), men utan att förklara dessa närmare. Eftersom förklaringskomponenten rimligen måste ses som en relevant komponent vid erfarenheten av uppgiften måste ett erfarenhet som saknar denna komponent i jämförelse med andra erfarenheter som urskiljer den – om allt annat är lika – ses som ett mindre komplext erfarenhet. Därför blir erfarenhet E hierarkiskt underordnat erfarenhet D-A.

När det gäller erfارande D-A kännetecknas samtliga erfarenanden emellertid av ett urskiljande av förklaringskomponenten. Vad är det då som avgör hierarkiseringen mellan dessa erfarenanden? Det centrala i resonemanget kan sägas spinna runt förutsättningarna för en mer utvecklad differentiering inom förklaringskomponent, vilket också är den utveckling som den didaktiska normen för uppgiften är uppbyggd kring.

Gällande erfarande D kännetecknas urskiljandet inom förklaringskomponenten av att en konsekvens följs upp med en förklaring i form av en ytterligare påföljande konsekvens eller en mer direkt förklaring av konsekvensen. Det betyder att inom förklaringskomponenten i erfandet finns urskilt en differentiering som stipulerar att en konsekvens följs upp med ett förklarande led (ettledskomponenten). Utöver möjligheten att förklara en konsekvens som är likvärdig med urskiljandet inom förklaringskomponenten i erfandet i kategori D, kännetecknas erfandet inom förklaringskomponenten i kategori C även av en möjlighet till att en konsekvens följs upp av flera förklaringar, i form av ytterligare påföljande konsekvenser och/eller mer direkta förklaringar (flerledskomponenten). Det kan således sägas att det, inom förklaringskomponenten, sker en ökad differentiering i erfande C, i förhållande till erfande D, genom att ytterligare en relevant komponent urskiljs. Denna ökade differentiering, som kan hävdas innebära en möjlighet till högre precisering i förklaringen, stipulerar att en konsekvens kan följas upp med flera förklarande led och inte enbart ett förklarande led, såsom i erfandet i kategori D. Detta gör att erfande C bör ses som mer komplext än erfande D.

Vid sidan av detta kan, för att ytterligare stärka argumentet för den förespråkade hierarkiseringen, anföras en typ av impliceringsresonemang. Ett erfande av en urskiljning inom förklaringskomponent likvärdig med den i erfande C, bör nämligen kunna hävdas implicera ett erfande av en urskiljning inom förklaringskomponent likvärdig med den i erfande D, men inte tvärt om. Detta enligt följande logik: för att erfara att en konsekvens kan följas upp med flera förklaringsled måste rimligen ett erfande som urskiljer att en konsekvens kan följas

upp med ett förklaringsled först vara etablerat. Detta innebär att hos ett erfalande som urskilt att en konsekvens kan följas upp av flera förklaringsled finns, så att säga, redan implicit ett erfalande av att en konsekvens kan följas upp av ett förklaringsled. Ett erfalande som emellertid enbart urskilt att en konsekvens kan följas upp med ett förklaringsled implicerar inget utöver just detta, i relation till urskiljandet av flera förklaringsled. Följaktligen kan inga hävdanden göras som menar att urskiljandet av ett förklaringsled inrymmer även urskiljandet av flera förklaringsled.

I erfalande B finns sedan, i förhållande till erfalande D och C, utöver att en konsekvens kan följas upp av en eller flera förklaringsled, ytterligare en, i min mening, relevant komponent inom förklaringskomponenten urskild. Denna innebär att en specifik konsekvens kan belysas och förklaras ur två olika perspektiv (flerperspektivskomponenten). Med detta urskiljande differentieras och preciseras möjligheten att resonera om en konsekvens än mer, vilket gör att erfalande B rimligen – allt annat lik – kan sägas vara mer komplext än erfalande D och C. Även här kan, för att stärka den förespråkade hierarkiseringen, en viss impliceringslogik, liknande den i fallet mellan erfalande D och C, hävdas. Det bör nämligen logiskt gå att hävda att urskiljandet av att en konsekvens kan ses och förklaras ur flera perspektiv implicerar ett urskiljande av att en konsekvens kan ses och förklaras ur ett perspektiv. Om däremot erfalandet enbart urskilt att en konsekvens kan förklaras ur ett perspektiv, impliceras inget mer än just detta, i relation till att en konsekvens kan ses ur flera perspektiv. Ur denna synvinkel förefaller det rimligt att säga att urskiljandet i erfalande B, av att en konsekvens kan ses och förklaras ur flera perspektiv, inrymmer urskiljandet i erfalande D och C, av att en konsekvens kan ses och förklaras ur ett perspektiv, men inte tvärt om. Även utifrån detta synsätt kan således hävdas att erfalande B bör ses som mer komplext än erfalande D och C.

I erfalande A finns, i relation till erfalande B, utöver att en konsekvens kan följas upp med en eller flera förklaringsled och att en konsekvens kan ses ur (två) olika perspektiv, ytterligare en,

enligt min mening, relevant komponent urskild inom förklaringskomponenten. Denna komponent innebär att en konsekvens kan förklaras och diskuteras utifrån olika sätt att hantera den, att dessa kan prövas i diskussionen och att slutsatser kring konsekvensens möjliga följder sedan kan härledas ur detta (utökadeflerperspektivskomponenten). Jag menar att genom urskiljandet av denna komponent differentieras erfandet inom förklaringskomponenten än mer, vilket i sin tur möjliggör ett i än högre grad preciserat resonemang kring förklaringen av en konsekvens. Mot bakgrund av detta kan då sägas att erfande A har en mer relevant urskild komponent än erfande B och därför bör ses som mer komplext.

Återstår då att diskutera varför erfande F placerats längst ner i hierarkin. Utgångspunkten är att erfande F skiljer sig från de övriga erfandena ifråga om fler komponenter än avseende avsaknaden av eller närvaron av förklaringskomponenten och olika grad av differentieringar inom förklaringskomponenten. Visserligen kan det i erfande F finnas både urskilda konsekvenser av jämlikhetsprincipens införande, i likhet med konsekvenser i erfande E-A, och ett-lediga förklaringar av konsekvenser, i likhet med ettledskomponenten inom förklarandekomponenten i erfande D-A. Skälet till att erfandet i kategori F ändå placerats i en egen kategori längst ner i hierarkin är att erfandet (antingen) vid urskiljandet av jämlikhetsprincipen inte fullständigt lyckats isolerat dess syn på resurstilldelning och/(eller) vid urskiljandet av landkomponenten inte fullt ut isolerat att resonemanget ska föras på landbasis. Detta gör att trots att erfande F, i vissa fall kan urskilja adekvata konsekvenser av införandet av jämlikhetsprincipen i ett land och i vissa fall kan urskilja ett-lediga förklaringar kring en sådan konsekvens, i vissa andra fall urskiljer konsekvenser och förklaringar som är knutna (antingen) till någon annan fördelningsprincip än jämlikhetsprincipen och/(eller) till ett resonemang på familjebasis. Detta i sin tur medför att den diskussion som faktiskt förs i relation till uppgiften, utifrån erfande F, blir otydlig i en rad avseende. Till exempel kan det, till följd av bekymmer med dess urskiljningar, bli otydligt om

huruvida diskussionen förs på landbasis eller familjebasis och/eller om jämlikhetsprincipen fördelar enlig lika till alla eller efter behov eller förtjänst. Denna typ av otydligheter förs sedan vidare in i eventuella beskrivningar och förklaringar av konsekvenser, vilket gör att också dessa förlorar i tydlighet och inte klart knyter an till konsekvenser av ett faktiskt införande av jämlikhetsprincipen i ett land. Exempelvis kan resultatet, av problem kring dessa urskiljningar, bli att konsekvenser och förklaringar knutna till både jämlikhets- och behovsprincipens resurstilldelningssyn, anförs i samma diskussion. Sammantaget, menar jag, att detta innebär att samtliga urskilda komponenter i erfارande F på något sätt är vaga eller begränsade. Detta i förhållande till uppgiftens didaktiska norm, såsom den tar sig uttryck i erfارande A. De bekymmer som följer av detta är så avgörande för den lösning som blir möjlig, att erfارande F rimligen ska ses som det minst komplexa erfarandet av uppgift 1.

Resultat uppgift 2

Uppgiften

Den andra uppgiften som eleverna fick att lösa var konstruerad på följande vis:

Basketspelaren Susanne Chamberlain är en storsjärna och har just skrivit på ett kontrakt med ett nytt lag. Enligt kontraktet ska hon och ingen annan få tre kronor av priset på varje biljett som säljs vid lagets hemmamatcher. Vi tänker oss att en miljon människor ser laget under säsongen. Det betyder att Susanne får tre miljoner kronor extra jämfört med sina lagkamrater.

Om vi ser basketlaget som ett samhälle i miniatyr vad skulle John Rawls tycka om detta? Är detta rättvist eller orättvist enligt honom?

Försök att motivera och förklara ditt svar så utförligt som möjligt utifrån John Rawls syn på rättvisa.

Utfallsrum uppgift 2

Utifrån min analys av elevernas lösningar av uppgiften kunde ett utfallsrum av sju kvalitativt särskilda kategorier etableras (För respektive elevs placering avseende kategori se bilaga 5). Utfallsrummet beskriver elevernas skilda erfarende av uppgiften. I analysen av elevernas erfarende av uppgiften är det min tolkning att deras erfarende på ett övergripande plan kretsar, dels kring den specifika texten om John Rawls och dels kring uppgiftens problemställningsdel som sådan. Dessa båda element utgör därför den yttre gränsen för min analys av elevernas erfarende av uppgiften. De sju kategorierna i utfallsrummet speglar därför på ett övergripande plan olika erfarende av uppgiften, sett ur dessa båda perspektiv.

Mer specifikt är utfallsrummet primärt konstituerat kring urskiljandet av tre huvudkomponenter, som handlar om i) var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (var-/vilkakomponenten), som *Susanne erhåller en extra resurstilldelning i relation till*, ii) hur resursfördelningen till denna grupp övriga gestaltar sig (hurkomponenten) och att det är iii) John Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawlskomponenten). Ursprunget till att utfallsrummet i första hand är konstituerat kring dessa tre komponenter bygger på att, jag i min tolkning av elevernas erfarende av uppgiften, finner att skillnaderna mellan deras erfarende av uppgiften främst framträder inom dessa tre huvudkomponenter. Ett erfarende avviker dock från detta och utskiljer sig även på andra sätt. Detta är erfarenandet placerat i kategori G. Jag återkommer närmare kring detta, och annat som rör de skilda erfarenandenas inbördes placering i utfallsrummet, i texten som behandlar utfallsrummets hierarkisering.

KATEGORI A:

Innehållet i lösningstyp A i stora drag

Lösningstyp A utgår från John Rawls andra princip med innebörden att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas öka om

de sämst ställda får det bättre. Resonemanget i lösningstyp A handlar om att avgöra om Susannes extra resurstilldelning i förhållande till hennes lagkamrater kan tänkas vara rättvis eller orättvis utifrån John Rawls andra princip. I resonemanget görs försök med både konstanthållande och förändring (uppåt) av de övriga spelarnas löner. Utifrån dessa försök dras alternativa slutsatser om hur John Rawls skulle uppfatta Susannes extra resurstilldelning.

Empiriskt exempel på lösningstyp A

"Om Susanne får mer pengar än resten av laget så är det ju inte rättvist. Men om hon bidrar till att laget vinner och därför får fler sponsorer och fler vill komma och titta på lagets matcher så även om det gynnar hon själv men resten av laget får ju också sin del. Ju mer laget vinner och ju mer pengar som pumpas in så ökas ju deras förutsättningar till ett bättre liv. Om det kommer fler personer och tittar så blir klubben rikare och får möjlighet att utveckla laget ännu ett snäpp. Kanske får man nu råd att åka iväg på en stor turnering där hela laget är välkommet. Sen kanske klubben inte tjänar på det. Alla pengar kanske går åt att hålla kvar Susanne eller betala hennes lön. Men så länge som hennes löner och stjärnstatus gynnar laget så är det enligt Rawls rättvist. Men skillnaderna får inte bli för stora för om resten av laget missar inkomster på grund utav Susanne är det inte rätt. Men jag tycker det känns rätt att hon kan få mer än de andra så länge resten av laget tjänar på det." (E3S)

Erfarande A av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori A. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften. De fetstilsmarkerade komponenterna visar de tre huvudkomponenterna som nämndes i inledningen:

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av

uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhålla den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*). **Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är** (*var/vilkakomponenten*). Urskiljandet av att det övriga befinner sig i basketlaget (*basketlagskomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av de övriga basketspelarna (*basketspelarkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig** (*hurkomponenten*). Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) KOMBINERAT MED urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften** (*Rawlskomponenten*). Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i Rawls andra princip som varande att ekonomiska skillnader kan tillåtas att öka enbart om de sämst ställda får det bättre (*andemeningskomponenten*).

KATEGORI B:

Innehållet i lösningstyp B i stora drag

Lösningstyp B utgår från John Rawls andra princip med innebörden att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas öka om de sämst ställda får det bättre. Resonemanget i lösningstyp B handlar om att avgöra om Susannes extra resurstilldelning i förhållande till sina lagkamrater kan tänkas vara rättvis eller orättvis utifrån John Rawls andra princip. I lösningstyp B läses

de övriga spelarnas resurstilldelning antingen i ett konstant-hållande eller i en förändring (uppåt). Utifrån denna läsning, i antingen konstanthållande eller förändring (uppåt), dras slutsatser kring hur John Rawls skulle uppfatta Susannes extra resurstilldelning. Det är dessa senare element i lösningstypen, alltså läsningen av de övriga lagkamraternas resurstilldelning i ett av två möjliga alternativ och den av denna läsning implicerade läsningen i en av två möjliga slutsatser kring hur John Rawls skulle uppfatta Susannes extra resurstilldelning, som är det främsta särskiljande elementet i lösningstyp B i förhållande till lösningstypen i kategori A.

Empiriskt exempel på lösningstyp B

Exempel 1 - konstanthållande av de övriga lagkamraternas resurstilldelning:

"... så anser ju John Rawls att de ekonomiska framgångarna endast är rättvisa om de fattiga får det bättre på grund av dem, tack vare dem. Alltså kan man också hävda att Susanne Chamberlains stora bonus är orättvis enligt Rawls resonemang, då den inte leder till att lagkamraterna får det bättre, utan bara till att hon själv får det bättre. Mitt slutgiltiga svar blir alltså att Susanne Chamberlains bonus, enligt John Rawls, är orättvis." (E3L)

Exempel 2 - förändring (uppåt) av de övriga lagkamraternas resurstilldelning:

"... om man tänker lite mer på det som framgår i texten jämfört med Rawls åsikter kommer i alla fall jag fram till att hon är en basketstjärna och på grund av hennes förmåga för att spela basket får hon kompensation för detta. Om hon är en basketstjärna påverkar nog det lagets publiksiffror till det bättre vilket ger laget mer inkomst vilket gör att de andra spelarnas lön kan höjas. Detta bevisar att resten av basketspelarna får det bättre samtidigt som Susanne får det bättre. Detta är en win-win situation som inte skall gå förlorad enligt min mening. John Rawls tror jag skulle tycka detta var rättvist." (E1L)

Erfarande B av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori B. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften. De fetstilsmarkerade komponenterna visar de tre huvudkomponenterna som nämndes i inledningen. De understrukna delarna visar de delar av erfارandet som skiljer sig i förhållande till erfارandet i kategori A:

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigekomponenten*). **Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (*var/vilkakomponenten*)**. Urskiljandet av att det övriga befinner sig i basketlaget (*basketlagskomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av de övriga basketspelarna (*basketspelarkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (*burkomponenten*)**. Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) ALTERNATIVT urskiljande av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (*Rawlskomponenten*)**. Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i Rawls andra princip som varande att

ekonomiska skillnader kan tillåtas att öka enbart om de sämst ställda får det bättre (*andemeningskomponenten*).

KATEGORI C:

Innehållet i lösningstyp C i stora drag

Resonemanget i lösningstyp C handlar om att avgöra om Susannes extra resurstilldelning i förhållande till sina lagkamrater kan tänkas vara rättvis eller orättvis utifrån John Rawls andra princip. I resonemanget görs försök med både konstanthållande och förändring (uppåt) av de övriga spelarnas löner och utifrån dessa försök dras alternativa slutsatser om hur John Rawls skulle uppfatta Susannes extra resurstilldelning. I resonemanget utgår lösningstyp C ifrån John Rawls andra princip men den tillskrivs en annan andemening än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas öka om de sämst ställda får det bättre. Det är detta senare element i lösningstyp C som är det främsta särskiljande elementet i förhållande till lösningstyperna i kategori A och B.

Empiriskt exempel på lösningstyp C

Exemplet visar på en tolkning där John Rawls andra princip tillskrivs en andemening där ekonomiska skillnader kan tillåtas öka så länge inte de sämst ställda får det sämre.

”Rawls andra princip säger att de ekonomiska skillnaderna kan öka så länge de som har det sämst inte drabbas för hårt. Om man utgår ifrån att resten av laget fortfarande får behålla sina löner så uppfyller scenariot kraven för rättvisa i Rawls andra princip. Men man kan ju sedan tänka att om tre miljoner i deras budget går till en spelare i laget så lär ju det så småningom drabba resten av laget. De som drar in pengarna måste ju helt plötsligt arbeta med tre miljoner mindre och det kan ju gå ut över resurser och ja, löner. Om detta skulle ske så skulle Rawls inte tycka att det vara särskilt rättvist för då får ju de som har set sämst ställt sämre. Sen kan ju Chamberlains medverkan påverka lagets insats och få dem att vinna fler

matcher. På så sätt kommer ju vinsterna och inkomsterna att öka och då kanske det jämnar ut sig. Det är lite det som Rawls förklarar när ha pratar om de bättre ställda som ska starta företag och de sämre ställda som ska börja jobba på företag.” (E4L)

Erfarande C av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori C. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften. De fetstilsmarkerade komponenterna visar de tre huvudkomponenterna som nämndes i inledningen. De understrukna delarna visar de delar av erfarandet som skiljer sig i förhållande till erfarandet i kategori A:

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigekomponenten*). **Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (*var/vilkakomponenten*)**. Urskiljandet av att det övriga befinner sig i basketlaget (*basketlagskomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av de övriga basketspelarna (*basketspelarkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (*burkomponenten*)**. Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) KOMBINERAT MED urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls**

tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawlskomponenten). Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av en annan andemening i Rawls andra princip än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas att öka om de sämst ställda får det bättre (annanandemeningskomponenten).

KATEGORI D:

Innehållet i lösningstyp D i stora drag

Lösningstyp D utgår från John Rawls andra princip med innebörden att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas öka om de sämst ställda får det bättre. Resonemanget i lösningstyp D handlar om att avgöra om Susannes extra resurstilldelning i förhållande till andra grupper och/eller individer i samhället kan tänkas vara rättvis eller orättvis utifrån John Rawls andra princip. I lösningstypen läses resurstilldelning till de övriga grupperna och/eller individerna i samhället antingen i ett konstanthållande eller i en förändring (uppåt). Utifrån denna lösning, i antingen konstanthållande eller förändring (uppåt), dras slutsatser kring hur John Rawls skulle uppfatta Susannes extra resurstilldelning. Det element för lösningstypen, som är det främsta särskiljande elementet i förhållande till lösningstyperna i kategori A-C, är att de övriga inte utgör Susannes lagkamrater i basketlaget utan grupper och/eller individer i samhället.

Empiriskt exempel på lösningstyp D

Exemplet visar på förändring (uppåt) av övriga grupper-/individens resurstilldelning:

”John Rawls tycker att de får finnas ekonomiska skillnader så länge dom som har de sämre får det bättre. Basketspelaren Susanne är antagligen väldigt duktig och förtjänar enligt sitt kontrakt extra pengar. Så än så länge är de rättvist enligt Johns princip, för han tycker att man ska få tjäna mer om man har lyckas och förtjänat de. Men får dom som har de sämre bättre

efter att Susanne fått 3 miljoner extra? De beror väl lite på henne, vad hon väljer att göra med pengarna. Tar hon dom för sig själv och köper saker, så är de väl bra för dom som säljer, för då tjänar dom ju pengar på det. Bestämmer hon sig för att bygga ett hus så tjänar ju byggarbetarna pengar på det. Och då får väl dom som har de sämre lite bättre? Fast enligt Rawls teori är de dom som har de sämst som ska få de bättre, så de gäller att hon anlitar rätt byggarbetare eller går till rätt affär för att de verkligen ska fungera.” (E2S)

Erfarande D av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori D. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften. De fetstilsmarkerade komponenterna visar de tre huvudkomponenterna som nämndes i inledningen. De understrukna delarna visar de delar av erfarandet som skiljer sig i förhållande till erfarandet i kategori A:

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhålla den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigekomponenten*). **Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (*var/vilkakomponenten*).** Urskiljandet av att det övriga befinner sig i det övriga samhället (*samhälletkomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av individer/grupper i det övriga samhället (*individer/grupperkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (*burkomponenten*).** Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) ALTERNATIVT

urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (förändringskomponenten). Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawlskomponenten). Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i Rawls andra princip som varande att ekonomiska skillnader kan tillåtas att öka enbart om de sämst ställda får det bättre (*andemeningskomponenten*).

KATEGORI E:

Innehållet lösningstyp E i stora drag

Lösningstyp E utgår från flera delar av John Rawls synsätt på rättvisa. Resonemanget i lösningstyp E handlar om att avgöra om Susannes extra resurstilldelning i förhållande till sina lagkamrater kan tänkas vara rättvis eller orättvis utifrån flera delar av John Rawls synsätt på rättvisa. I lösningstyp E läses de övriga spelarnas resurstilldelning antingen i ett konstanthållande eller i en förändring (uppåt). Utifrån denna lösning, i antingen konstanthållande eller förändring (uppåt), dras slutsatser kring hur John Rawls skulle uppfatta Susannes extra resurstilldelning. Det är elementet med att fler delar av John Rawls tänkande om rättvisa än enbart hans andra princip tas med i lösningstypens resonemang, som är det främsta särskiljande elementet i förhållande till lösningstyperna i kategorierna A-D.

Empiriskt exempel på lösningstyp E

Exemplet visar på konstanthållande av de övrigas löner:

"Det finns olika saker i hans text som talar för både orättvist och rättvist. Han säger att han tycker att alla ska få behandlas lika, både inför lagen men också i det dagliga samhället. Om Susanne Chamberlain får in massa

extra pengar jämfört med sina lagkamrater, fastän de egentligen utför samma arbete, då är det väl inte rättvist?

Han säger också att man ska acceptera ekonomiska skillnader så länge de som har det sämst får det bättre. Om vi jämför detta med basketlaget, får de som tjänar minst i laget, får de det bättre av att Susanne tjänar extra? Nej, de blir kvar på samma nivå utan någon bonus.

Enligt dessa argument tycker jag att det första är starkare och på så sätt tror jag inte att John Rawls skulle tycka att detta var ett rättvist sätt att dela upp lönerna på, med tanke på att ingen ska få behandlas bättre och tjäna mer när de utför samma jobb. Därför svarar jag att John Rawls skulle tycka det var orättvist." (E5L)

Erfarande E av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori E. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften. De fetstilsmarkerade komponenterna visar de tre huvudkomponenterna som nämndes i inledningen. De understrukna delarna visar de delar av erfarandet som skiljer sig i förhållande till erfarandet i kategori A:

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljande av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*). **Urskiljande av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är** (*var/vilkakomponenten*). Urskiljandet av att det övriga befinner sig i basketlaget (*basketlagskomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av de övriga basketspelarna (*basketspelarkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig** (*hurkomponenten*). Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan

konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (konstanthållandekomponenten) ALTERNATIVT urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (förändringskomponenten). Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawlskomponenten). Urskiljandet av att flera/andra delar av Rawls tänkande än enbart andra principen är relevanta för uppgiften (icke-isoleringskomponenten).

KATEGORI F:

Innehållet i lösningstyp F i stora drag

Resonemanget i lösningstyp F handlar om att avgöra om Susannes extra resurstilldelning i förhållande till andra grupper och/eller individer i samhället kan tänkas vara rättvis eller orättvis antingen utifrån John Rawls andra princip eller utifrån flera delar av John Rawls synsätt på rättvisa. I lösningstyp F läses resurstilldelning till de övriga grupperna och/eller individerna i samhället antingen i ett konstanthållande eller i en förändring (uppåt). Utifrån denna läsning, i antingen konstanthållande eller förändring (uppåt), dras slutsatser kring hur John Rawls skulle uppfatta Susannes extra resurstilldelning. I lösningstypens resonemang finns två alternativa utgångspunkter beträffande John Rawls synsätt. Antingen utgår lösningstypen från John Rawls andra princip, men den tillskrivs en annan andemening än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas öka om de sämst ställda får det bättre, eller utgår lösningstypen från flera delar av John Rawls tänkande om rättvisa än enbart den andra principen. Lösningstyp F innebär inte att några nya lösningselement tillförs i förhållande till ovanstående lösningstyper, sedda som en helhet. Dock innebär lösningstyp F ett uppvisande av en unik

kombination av lösningselement i förhållande till föregående kategoriers lösningstyper.

Empiriskt exempel på lösningstyp F

Exemplet visar på förändring (uppåt) av resurstilldelningen till (några av) de övriga individerna i samhället kombinerat med att John Rawls andra princip tilldelas en annan andemening än att de ekonomiska skillnaderna kan tillåta öka enbart om de sämst ställda får det bättre:

"...Okej, Rawls säger att det är okej med ekonomiska skillnader eftersom det ger jobb och så till dem som har det sämre och därför gör det bättre för dem. Alltså, om Susanne spenderar sina pengar så måste det ge jobb till åtminstone någon, kanske en städerska eller en butler, vad vet jag. Alltså skulle Rawls tycka att det är okej ..." (E2L)

Erfarande F av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori F. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften. De fetstilsmarkerade komponenterna visar de tre huvudkomponenterna som nämndes i inledningen. De understrukna delarna visar de delar av erfarandet som skiljer sig i förhållande till erfarandet i kategori A:

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*). **Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (*var/vilkakomponenten*).** Urskiljandet av att det

övriga befinner sig i det övriga samhället (*samhälletkomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av individer/grupper i det övriga samhället (*individer/grupperkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (*burkomponenten*)**. Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) ALTERNATIVT urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (*Rawlskomponenten*)**. ANTINGEN i) urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip/isoleringskomponenten*) men KOMBINERAT MED urskiljandet av en annan andemening i Rawls andra princip än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas att öka om de sämst ställda får det bättre (*annanandemeningskomponenten*) ELLER ii) urskiljandet av att flera/andra delar av Rawls tänkande än enbart andra principen är relevanta för uppgiften (*icke-isoleringskomponenten*).

KATEGORI G:

Innehållet i lösningstyp G i stora drag

Resonemanget i lösningstyp G handlar om att avgöra om Susannes extra resurstilldelning kan tänkas vara rättvis eller orättvis utifrån John Rawls andra princip. I lösningstyp G förhålls Susannes extra resurstilldelning till hennes egen ekonomiska status och direkt till John Rawls andra princip. I resonemanget utgår lösningstyp G från John Rawls andra princip men den tillskrivs en annan andemening än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas öka om de sämst ställda får det bättre. I relation till övriga kategoriers lösningstyper är det främsta särskiljande elementet för lösningstyp G att det inte finns några tydliga övriga med i resonemanget, varken i form av

lagkamrater eller i form av individer/grupper i samhället.

Empiriskt exempel på lösningstyp G

"Enligt Johan Rawls så är detta exempel orättvist. John vill att de sämst ställda i samhället skall tjäna bättre men i det här exemplet så tjänar Susanne tre miljoner extra på ett år. I texten står det att Susanne är en "storstjärna" så jag uppfattar det som om hon redan tjänar väldigt mycket pengar så jag anser att dem här tre miljonerna är en bonus som hon inte behöver." (E4H)

Erfarande G av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori G. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften. Den fetstilsmarkerade komponenter visar den, av de tre huvudkomponenterna som nämndes i inledningen, som finns urskild i erfärande G. Den understrukna delen visar de delar av erfärandet som skiljer sig i förhållande till erfärandet i kategori A i de avseende där en sådan jämförelse kan göras:

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne står i relation till andra individer/grupper i samhället på ett indirekt plan genom Rawls andra princip (*indirektrelationskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (*Rawlskomponenten*).** Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip-/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av en annan andemening i Rawls andra princip än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas att öka om de sämst ställda får det bättre (*annan-andemeningskomponenten*).

Tabell 6.2 Sammanfattning av de skilda erfarenheterna av uppgift 2. De skilda erfarenheterna är hierarkiskt ordnade avseende den strukturella aspektens interna horisont. Erfarande A är det mest komplexa erfandet av uppgiften. Erfarande G är det minst komplexa.

ERFARANDE A

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhålla den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*). **Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (var/vilkakomponenten)**. Urskiljandet av att det övriga befinner sig i basketlaget (*basketlagskomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av de övriga basketspelarna (*basketspelarkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (hurkomponenten)**. Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) KOMBINERAT MED urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawlskomponenten)**. Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i Rawls andra princip som varande att ekonomiska skillnader kan tillåtas att öka enbart om de sämst ställda får det bättre (*andemeningskomponenten*).

ERFARANDE B

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*). **Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (var/vilkakomponenten)**. Urskiljandet av att det övriga befinner sig i basketlaget (*basketlagskomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av de övriga basketspelarna (*basketspelarkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (hurkomponenten)**. Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) ALTERNATIVT urskiljande av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawlskomponenten)**. Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls

(*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i Rawls andra princip som varande att ekonomiska skillnader kan tillåtas att öka enbart om de sämst ställda får det bättre (*andemeningskomponenten*).

ERFARANDE C

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*).

Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är

(*var/vilkakomponenten*). Urskiljandet av att det övriga befinner sig i

basketlaget (*basketlagskomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av de

övriga basketspelarna (*basketspelarkomponenten*). **Urskiljandet av hur**

resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (*burkomponenten*).

Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt

av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en

extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) KOMBINERAT MED

urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt

av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra

resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls**

tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (*Rawlskomponenten*).

Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls

(*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av en annan andemening i Rawls

andra princip än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas att öka om de

sämst ställda får det bättre (*annanandemeningskomponenten*).

ERFARANDE D

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*).

Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är

(*var/vilkakomponenten*). Urskiljandet av att det övriga befinner sig i det

övriga samhället (*samhälletkomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av

individer/grupper i det övriga samhället (*individer/grupperkomponenten*).

Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig

(*burkomponenten*). Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas

för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att

Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*)

ALTERNATIVT urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt

för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att

Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet**

av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften

(*Rawlskomponenten*). Urskiljandet och isolering av den andra principen hos

Rawls (*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av andemeningen i Rawls andra

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

princip som varande att ekonomiska skillnader kan tillåtas att öka enbart om de sämst ställda får det bättre (*andemeningskomponenten*).

ERFARANDE E

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljande av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*). **Urskiljande av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (var/vilkakomponenten)**. Urskiljandet av att det övriga befinner sig i basketlaget (*basketlagskomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av de övriga basketspelarna (*basketspelarkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (burkomponenten)**. Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) ALTERNATIVT urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawlskomponenten)**. Urskiljandet av att flera/andra delar av Rawls tänkande än enbart andra principen är relevanta för uppgiften (*icke-isoleringskomponenten*).

ERFARANDE F

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne erhåller den extra resurstilldelning i förhållande till en grupp övriga, som inte får del av en sådan extra resurstilldelning (*övrigakomponenten*). **Urskiljandet av var de övriga befinner sig och vilka de övriga är (var/vilkakomponenten)**. Urskiljandet av att det övriga befinner sig i det övriga samhället (*samhälletkomponenten*). Urskiljandet av att de övriga utgörs av individer/grupper i det övriga samhället (*individer/grupperkomponenten*). **Urskiljandet av hur resursfördelningen till gruppen övriga gestaltar sig (burkomponenten)**. Urskiljandet av i) att resursfördelningen kan konstanthållas för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*konstanthållandekomponenten*) ALTERNATIVT urskiljandet av ii) att resursfördelningen kan förändras uppåt för de övriga, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (*förändringskomponenten*). **Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawlskomponenten)**. ANTINGEN i) urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip/isoleringskomponenten*) men KOMBINERAT MED urskiljandet av en annan andemening i Rawls andra princip än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas att öka om de sämst ställda får det bättre (*annanandemeningskomponenten*) ELLER ii) urskiljandet av att flera/andra delar av

Rawls tänkande än enbart andra principen är relevanta för uppgiften (*icke-isoleringskomponenten*).

ERFARANDE G

Urskiljandet av uppgiftens utgångspunkt som att Susanne får en extra resurstilldelning (*extratilldelningskomponenten*). Urskiljandet av uppgiftens överordnade uppdrag som att avgöra om den extra resurstilldelningen till Susanne är rättvis eller orättvis enligt Rawls (*avgörandekomponenten*). Urskiljandet av att Susanne står i relation till andra individer/grupper i samhället på ett indirekt plan genom Rawls andra princip (*indirektrelationskomponenten*).

Urskiljandet av att det är Rawls tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (*Rawlskomponenten*). Urskiljandet och isolering av den andra principen hos Rawls (*princip/isoleringskomponenten*). Urskiljandet av en annan andemening i Rawls andra princip än att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas att öka om de sämst ställda får det bättre (*annanandemeningskomponenten*).

Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 2

På samma sätt som för uppgift 1 är hierarkiseringen av utfallsrummet för uppgift 2 konstruerad utifrån den didaktiska norm som vuxit fram för uppgiften. Den didaktiska normen återspeglar min värdering av vad som kan ses som ett mer och mindre komplext erfalande av uppgiften, i en jämförelse mellan de skilda erfanden, jag härlett ur elevernas lösningar. Normen har formulerats stegvis under analysförfarandet och tagit form i mötet mellan min förförståelse/förståelse av uppgiften och de skilda erfanden av uppgiften jag kunnat härleda ur elevernas lösningar. Gällande uppgift 2 ses erfalande A som den mest komplexa och erfalande G som den minst komplexa. I följande resonemang kommer denna hierarkis grund att redas ut och diskuteras.

Utifrån fenomenografins teoretiska statut avgörs graden av ett erfandes komplexitet, ifråga om den strukturella aspektens interna horisont, av en kombination av antalet urskilda komponenter, deras relation och deras relevans, i förhållande till den didaktiska normen kring uppgiften (fenomenet). Ett mer komplext erfalande anses då ha en högre grad av relevanta urskilda komponenter och en högre grad av integrering mellan dessa, i förhållande till ett mindre komplext erfalande. Det ska dock sägas att samtliga erfanden, som finns representerade i

beskrivningskategorierna för uppgift 2, har integrerat/relaterat de urskilda komponenter, som gestaltar varje enskild typ av erfärande av uppgiften, på ett liknande sätt. Graden av komplexitet för uppgift 2 kan därför i huvudsak sägas spegla en skillnad i antalet urskilda relevanta komponenter utifrån den upprättade didaktiska normen. Jag säger i huvudsak, eftersom jag vill påstå att vissa av de relevanta komponenterna kan vara mer relevanta än andra, och då kan en uteslutande hierarkisering efter antalet, enligt min mening, te sig tvivelaktig. Jag återkommer till detta nedan. Trots att graden av relevans bland relevanta komponenter således kan spela roll är det likväl skillnaden i antalet relevanta urskilda komponenter i de olika erfärandena som är det centrala i analysen. Detta gör att de relevanta komponenter som finns urskilda i samtliga erfäranden hamnar i bakgrunden. Dessa gemensamma relevanta komponenter är, dels att uppgiftens utgångspunkt urskiljs vara att Susanne får en extra resurstilldelning (extratilldelningskomponenten) och dels att det övergripande uppdraget med uppgiften urskiljs vara att avgöra om denna extra resurstilldelning är rättvis eller orättvis, enligt John Rawls (avgörandekomponenten). Det finns även en tredje relevant komponent som finns urskild i samtliga erfäranden förutom i erfärande G. Denna komponent är urskiljandet av att Susanne erhåller den extra resurstilldelningen i förhållande till en grupp övriga som inte får del av en sådan resurstilldelning (övrigakomponenten). Denna specifika skillnad för erfärande G kommer enbart att behandlas nedan i samband med att detta erfärande kommenteras. I övrigt kan de avgörande skillnaderna kring de olika erfärandena sägas kretsa kring de tre övergripande urskilda huvudkomponenter som nämndes i inledningen, där sedan skillnaderna i urskilda komponenter, inom dessa huvudkomponenter, blir avgörande för vilken grad av komplexitet det specifika erfärandet av uppgiften konstituerar. Dessa tre huvudkomponenter är, för det första ett urskiljande av var de övriga befinner sig och vilka dessa övriga är (var/vilkakomponenten), för det andra ett urskiljande av hur resurstilldelningen till denna grupp gestaltar sig (hurkomponenten) och för det tredje ett urskiljande av att det är Rawls

tänkande om rättvisa som är aktuellt för uppgiften (Rawls-komponenten). Resonemanget som följer kretsar i huvudsak kring skillnader mellan de olika erfarenheterna, med hänsyn till urskilda komponenter inom dessa övergripande huvudkomponenter, och hålls i förhållande till den upprättade didaktiska normen. Denna kommer genom detta också förhoppningsvis att belysas och tydliggöras.

Vad är det som gör att erfarenhet A kan hävdas vara det mest komplexa? Vilka komponenter inom de tre huvudkomponenterna finns urskilda här och varför är dessa, i förhållande till uppgiften, de mest relevanta? För att förklara detta riktas uppmärksamheten mot erfarenheten inom de tre urskilda huvudkomponenter som detta gestaltar sig i erfarenhet A, kombinerat med min tolkning av vad ett komplext erfarenhet av uppgiften innebär. I erfarenhet A finns ett urskiljande av var de övriga befinner sig som innebär att de övriga befinner sig i basketlaget (basketlagskomponenten) och vidare ett urskiljande av att dessa övriga är de övriga spelarna i basketlaget (basketspelarkomponenten). I förhållande till uppgiften, som jag ser den, är detta två relevanta urskilda komponenter. Detta eftersom, jag menar, att den rimligaste tolkningen av uppgiften innebär att Susannes extra resurstilldelning sker i förhållande till de övriga spelarna i basketlaget och att basketlaget utgör ett samhälle i miniatyr. I erfarenheten A finns också vad gäller hur resurstilldelningen till de övriga gestaltar sig (alltså i erfarenhet A: de övriga spelarna i basketlaget), ett urskiljande av att resurstilldelningen till dessa både kan konstanthållas, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som orättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (konstanthållandekomponenten) och förändras uppåt, följt av slutsatsen att Rawls då skulle se det som rättvist att Susanne erhåller en extra resurstilldelning (förändringskomponenten). Detta innebär, enligt min mening, att ytterligare två relevanta komponenter, i förhållande till uppgiften, finns urskilda i erfarenheten i kategori A. Argumentet för detta är främst att jag anser att frågan om de övriga lagkamraternas resurstilldelning lämnas öppen i uppgiften, eftersom ingen explicit kommentar görs kring hur de övriga

spelarnas resurstilldelning kommer att se ut, utan enbart att Susanne erhåller en extra tilldelning jämfört med dem. Detta öppnar, så att säga, för att resonemanget kan föras både utifrån ett konstanthållande och en förändring av de övriga (spelarnas) resurstilldelning och att olika slutsatser om vad Rawls skulle tycka kan dras, utifrån om de övriga (spelarnas) resurstilldelning konstanthålls eller förändras uppåt. Till detta kan även anföras att det i uppgiften inte görs något uttalande om att lösningen av den måste innebära ett definitiv ställningstagande kring om Rawls anser det rättvist eller orättvist med Susannes extra resurstilldelning. Det öppnar också för att resonemanget kan föras utifrån båda dessa synsätt. I erfارande A finns vidare, inom John Rawls synsätt på rättvisa två urskiljanden. Dels ett urskiljande av att det är John Rawls andra princip som är det, i hans tänkande, som är relevant för uppgiften (princip-/isoleringskomponenten). Dels ett urskiljande av andemeningen i denna princip som likställd med att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas öka om de sämst ställda får det bättre (andemeningskomponenten). Jag anser detta innebära att ytterligare två relevanta komponenter urskiljs, i relation till uppgiften. Detta eftersom det rimligen är John Rawls andra princip som är den aktuella att beakta vid en lösning av uppgiften och att en tolkning av dess andemening, mot bakgrund av uppgiften, bör kunna sägas ligga i linje med att ekonomiska skillnader enbart kan tillåtas öka om de sämst ställda får det bättre.

Visserligen skulle här kunna riktas kritik mot min tolkning av vilken/vilka delar av John Rawls tänkande som är relevant i ett erfارande av uppgiften. Kritiken skulle kunna uppmärksamma att det i texten om John Rawls syn på rättvisa även finns ett uttalande om att John Rawls vill säkra en nedre fattigdomsgräns som ingen individ i ett samhälle får hamna under. Kritiken kunde i så fall hävda att även detta synsätt måste inkorporeras, parallellt med Rawls andra princip, ifråga om erfarandet kring uppgiften. Jag menar dock att skyddet mot fattigdom inte är en relevant komponent att uppmärksamma inom ramen för uppgiften. Detta med anledning av att det bör anses troligt att ett

basketlag, som kan erbjuda en nyköpt spelare miljonintäkter från biljettförsäljningen, till sina övriga spelare inte betalar en lön som skulle medföra att dessa skulle komma under en sådan fattigdomsgräns inkomstmässigt. Det bör följaktligen vara ställt utom skäligen tvivel att det handlar om ett basketlag med goda ekonomiska förutsättningar, varför således Rawls tankar om fattigdomsgränsen bör kunna ses som en icke-relevant komponent i sammanhanget. Med detta sagt har det avgörande urskilda relevanta komponenterna inom de tre övergripande huvudkomponenterna gällande erfarande A behandlats och med detta har också den didaktiska normen och grunderna för den presenterats.

På vilket sätt förhåller sig då erfarande B i relation till erfarande A och den didaktiska normen? Den enda skillnaden mellan de båda erfarande, sett till urskilda komponenter inom de tre övergripande huvudkomponenterna, finns i erfarandet av hur resurstilldelningen till gruppen övriga ska gå till. När erfarande A urskiljer båda de två relevanta komponenterna konstanthållandekomponenten och förändringskomponenten, urskiljer erfarande B enbart konstanthållandekomponenten eller förändringskomponenten. Genom detta kan det då sägas att erfarande B, i jämförelse med erfarande A, numerärt innehåller en färre urskild relevant komponent. Därav bör erfarande B ses som mindre komplext än erfarande A. Som argument för en sådan inbördes hierarkisering kan även anföras att ett urskiljande av antingen ett konstanthållande av de övriga spelarnas resurstilldelning, följt av slutsatsen att Rawls skulle finna detta orättvist eller en förändring uppåt av de övriga spelarnas resurstilldelning, följt av slutsatsen att Rawls skulle finna detta rättvist, medför en läsning i antingen det ena eller det andra alternativet. Mot bakgrund av min tidigare tolkning av uppgiften, menar jag, att en sådan läsning inte finns i själva uppgiften, utan uppgiften öppnar för resonemang utifrån båda alternativen. Att erfarande A urskiljer både ett konstanthållande och en förändring uppåt av de övrigas (spelarnas) resurstilldelning, knutet till olika slutsatser om vad Rawls skulle tycka, med utgångspunkt i om de övrigas (spelarnas) resurstilldelning konstanthålls eller förändras

uppåt, måste då - allt annat lika - ses som mer komplext än erfارande B, som enbart urskiljer antingen det ena eller det andra av dessa båda alternativ.

I erfارande C är den centrala skillnaden, utifrån den didaktiska normen, att trots att John Rawls andra princip urskiljs och isoleras (princip/isoleringskomponenten), urskiljs en annan andemening i principen (annanandemeningskomponenten), än den som kan anses som en rimlig tolkning av den andra principen, sett till uppgiftens upplägg. På detta sätt kan erfارande C sägas sakna den relevanta komponenten andemeningskomponenten. I förhållande till erfarande A kan då erfarande C numerärt hävdas sakna urskiljandet av en relevant komponent och på det sättet sägas utgöra ett mindre komplext erfارande än erfarande A. Emellertid kan ett problem skönjas i den inbördes ordningen i hierarkin mellan erfarande B och C. Detta handlar om att de båda kategorierna, rent numerärt, innehåller lika många relevanta urskilda komponenter, eftersom båda kan sägas sakna urskiljandet av varsin relevant komponent. Varför är det ändå lämpligt att tala om erfarande B som mer komplext är erfarande C? Här vill jag anföra ett resonemang som har sin utgångspunkt i ett antagande om att det bland urskilda relevanta komponenter kan finnas vissa relevanta komponenter som har en högre grad av relevans än andra relevanta komponenter. I förhållande till uppgiften anser jag det nämligen, i detta sammanhang, rimligt att se ett korrekt urskiljande av andemeningskomponenten som överordnat ifråga om relevans, i jämförelse med ett korrekt urskiljande av antingen konstanthållandekomponenten eller förändringskomponenten. Det innebär att erfarande B, som har ett korrekt urskiljande av andemeningskomponenten, men saknar ett korrekt urskiljande av antingen konstanthållandekomponenten eller förändringskomponenten, bör räknas som mer komplext än erfarande C, som visserligen har ett korrekt urskiljande av både konstanthållandekomponenten och förändringskomponenten, men saknar ett korrekt urskiljande av andemeningskomponenten. Bakgrunden till detta menar jag finns i att avsaknaden av urskiljandet av andemeningen i Rawls andra princip borgar för

en lösning som, dels genomsyras av denna brist i hela resonemanget och dels inte förmår att ta någon adekvat ställning ifråga om Rawls syn på Susannes extra resurstilldelning. En avsaknad av exempelvis urskiljandet av ett konstanthållande av de övrigas resurstilldelning och en korrekt slutsats knutet till det, kan däremot, trots avsaknaden av en av två viktiga infallsvinklar i resonemanget, leda till en högst godtagbar lösning av uppgiften. Detta eftersom det enbart medför en begränsning i möjligheten att betrakta Rawls syn på Susannes extra resurstilldelning, i förhållande till de övriga (basketspelarna), ur två olika perspektiv. På samma sätt förhåller det sig med en avsaknad av urskiljandet av en förändring uppåt av de övrigas resurstilldelning och en adekvat slutsats knutet till det.

När erfارande D diskuteras, i förhållande till den didaktiska normen representerad av erfarande A, kan, för första gången, skillnader i urskiljande av komponenter inom två av de tre övergripande huvudkomponenterna iakttagas. Dels gäller det urskiljanden inom komponenten som rör hur resurstilldelningen ser ut till de övriga (hurkomponenten). Dels gäller det urskiljanden inom komponenten som berör var de övriga befinner sig och vilka de är (var/vilkakomponenten). Precis som i erfarande B urskiljer erfarande D inom hurkomponenten enbart en av de två möjliga relevanta komponenterna, konstanthållandekomponenten och förändringskomponenten. Utöver detta finns, för erfarande D, ytterligare skillnader i urskiljande av komponenter som skiljer erfandet av uppgiften från samtliga de tre ovan diskuterade erfandena. Dessa skillnader finns inom var/vilkakomponenten och handlar om var de övriga befinner sig och vilka dessa är. I erfandena A-C har de övriga, genom urskiljandet av basketlagskomponenten, urskilts befinna sig i basketlaget och, genom urskiljandet av basketspelarkomponenten, urskilts utgöras av basketspelarna. I erfarande D urskiljs däremot, dels en komponent som innebär att de övriga placeras i samhället (sammällskomponenten) och dels en komponent som innebär att de övriga utgörs av individer/grupper i det övriga samhället (individer/grupperkomponenten). I förhållande till uppgiften och den etablerade

didaktiska normen är det, enligt min mening, lämpligen så att dessa båda komponenter är att betrakta som icke-relevant komponenter. Med dessa brister i urskiljande i erfارande D, kombinerat med den nyligen nämnda bristen avseende antingen en avsaknad av urskiljandet av konstanthållandekomponenten eller en avsaknad av urskiljandet av förändringskomponenten, bör rimligen erfارande D ses som mindre komplext än erfارande B och C. Detta tar sig också uttryck rent numerärt avseende antal relevanta urskilda komponenter, där två färre relevanta komponenter finns urskilda i erfارande D (9 st) i förhållande till både erfارande B (11st) och erfارande C (11st).

Likväl kan möjligen en invändning mot denna hierarkiordning göras i förhållande till erfارande C. I relationen mellan erfارande B och erfarande C antogs nämligen att ett korrekt urskiljande av andemeningskomponenten var överordnat ifråga om relevans i jämförelse med ett korrekt urskiljande av antingen konstanthållandekomponenten eller förändringskomponenten. Det vill säga ett urskiljande av andemening i Rawls andra princip antogs vara extra central för erfarandet av uppgiften. I erfarande D finns en sådan korrekt urskild andemening. Borde inte i så fall erfarande D ses som mer komplext än erfarande C, som saknar ett sådant korrekt urskiljande av andemeningen? Utöver den redan hävdade numerära skillnaden i högre antal relevanta urskilda komponenter till förmån för erfarande C vill jag, ur detta perspektiv, också mena att erfarande D, genom de ytterligare brister som urskiljandet av samhällskomponenten och individ/gruppkomponenten innebär, på ett avgörande sätt bidrar till att leda bort erfarandet av uppgiften från den didaktiska normen. Dessa ytterligare brister - tillsammans med avsaknaden av urskiljandet av antingen konstanthållandekomponenten eller förändringskomponenten - kan, menar jag, inte kompenseras för genom den korrekta urskiljningen av andemeningskomponenten. Följaktligen är det rimligt att betrakta erfarande D som mindre komplext än erfarande C, trots att erfarande C saknar ett korrekt urskiljande av andemeningskomponenten.

Erfarande E innebär även detta en skillnad i urskilda komponenter inom två av de övergripande huvudkompo-

nenterna, sett i jämförelse med den didaktiska normen. För erfarande E finns de aktuella skillnaderna i urskiljande inom, dels hurkomponenten och dels Rawlskomponenten. När det gäller urskiljanden inom hurkomponenten präglas erfarande E av samma brist i urskiljande som erfarande B och D. Det vill säga erfarande E saknar ett urskiljande av antingen konstanthållandekomponenten eller förändringskomponenten. När det sedan gäller urskiljande inom Rawlskomponenten finns ett urskiljande i erfarande E som skiljer sig från samtliga av de tidigare erfarenheterna A-D. I erfarenheterna A-D finns i samtliga ett urskiljande av principkomponenten, som innebär att Rawls andra princip urskiljs och isoleras. I erfarande E saknas däremot denna principkomponent. Istället finns urskilt en komponent som innebär att flera/andra delar av Rawls tänkande, än enbart andra principen, ses som relevanta för uppgiften (icke-isoleringskomponenten). Som utretts ovan²⁸⁴ är ett urskiljande och en isoleringen av John Rawls andra princip centralt för ett mer komplext erfarande av uppgiften. Att erfarande E inte lyckas urskilja och isolera den andra principen, utan erfar flera andra icke-relevanta delar av Rawls tänkande som centrala för uppgiften, visar på en viktig brist i detta erfarande. Påtalas ska i sammanhanget dock, att erfarande E kan innebära ett korrekt tolkande av andemeningen i John Rawls andra princip. Den avgörande bristen är att det relevanta urskiljandet och isolerandet av den andra principen uteblir i erfarande E. Denna brist, i kombination med den ovan nämnda avsaknaden av urskiljandet av antingen konstanthållandekomponenten eller förändringskomponenten inom hurkomponenten, är anledningen till att erfarande E bör ses som mindre komplext än erfarande A-D.

Även här kan dock frågan resas kring varför erfarande E placeras lägre i hierarkin än erfarande D. Rent statistiskt har de till antalet en lika stor brist i urskiljandet av relevanta komponenter. På ett liknande sätt som i diskussionen kring erfarande B och C, vill jag, vid en i övrigt till antalet likvärdig

²⁸⁴ Se diskussionen kring erfarande A.

brist i urskiljandet av relevanta komponenter, hävda den överordnade relevansen av ett korrekt urskiljande inom Rawlskomponenten, som grund för att erfarande D ska ses som mer komplext än erfarande E. Anledningen till detta står att finna i att det utifrån det korrekta urskiljandet av principkomponenten och andemeningskomponenten i erfarande D rimligtvis bör gå att erhålla en lösning som kan ta en adekvat ställning ifråga om Rawls syn på Susannes extra resurstilldelning. Detta trots att diskussionen, genom erfarande D:s urskiljande av samhällskomponenten och individ/gruppkomponenten, kommer föras som om Susannes extra resurstilldelning sker i förhållande till individer/grupper i samhället. Däremot kommer erfarande E:s brist i urskiljande inom Rawlskomponenten medföra en lösning som kommer att genomsyras av denna brist och som därför inte kommer att kunna ta en adekvat ställning i frågan om Rawls syn på Susannes extra resurstilldelning. Av denna anledning är således erfarande E, enligt min mening, likväl att betrakta som mindre komplext är erfarande D.

Erfarande F kännetecknas av en skillnad med hänseende på urskilda komponenter inom samtliga av de tre övergripande huvudkomponenterna, i förhållande till den didaktiska normen. Det finns alltså en skillnad, i relation till normen, för det första inom var/vilkakomponenten, för det andra inom hurkomponenten och för det tredje inom Rawlskomponenten. Dessa skillnader är emellertid inga, för erfarande F, unika skillnader. Skillnaderna finns redan representerade utspridda i erfarande B, C, D och E. Det avgörande med erfarande F är att samtliga tidigare uppmärksammade skillnader i urskiljande, i relation till den didaktiska normen, sammanstrålar. Det innebär att samtliga de brister i urskiljande av relevanta komponenter som tidigare registrerats utspridda i de andra erfarenheterna finns gemensamt representerade i erfarande F. Således finns i erfarande F, för det första en brist i relevanta urskilda komponenter inom var/vilkakomponenten. I detta fall saknar erfarande F ett urskiljande av basketlagskomponenten och basketspelarkomponenten och urskiljer istället samhällskomponenten individer/grupperkomponenten. För det andra

finns en brist i relevanta urskilda komponenter inom hurkomponenten. I detta fall saknar erfارande F antingen ett urskiljande av konstanthållandekomponenten eller ett urskiljande av förändringskomponenten. För det tredje finns i erfارande F en brist avseende relevanta urskilda komponenter inom Rawlskomponenten på något av de båda sätt som tidigare uppmärksammats. Det vill säga, antingen urskiljs annanandemeningskomponenten eller så urskiljs icke-isoleringskomponenten. Sammantaget innebär detta att erfارande F representerar ett mindre komplext erfارande i fråga om antalet relevanta urskilda komponenter, än erfارandena A-E.

Slutligen återstår erfارande G. I resonemanget rörande detta erfارande går det inte längre på samma sätt att resonera utifrån de tre övergripande huvudkomponenterna. Visserligen urskiljs Rawlskomponenten och inom denna huvudkomponent urskiljs och isoleras John Rawls andra princip (principkomponenten), men andemening som urskiljs hos principen är en annan än den för uppgiften adekvata (annanandemeningskomponenten). Gällande de båda övriga huvudkomponenterna (var/vilka-komponenten och hurkomponenten) finns emellertid inget urskiljande. Detta bygger, enligt min mening, på att erfارande G saknar en annan relevant komponent, som samtliga andra erfaranden urskiljer, nämligen den som beskriver en tydlig grupp gentemot vilka Susanne erhåller sin extra resurstilldelning och som inte får ta del av en sådan resurstilldelning (övriga-komponenten). Genom att erfارande G saknar urskiljandet av denna komponent blir det heller inte möjligt att urskilja de två huvudkomponenterna var/vilkakomponenten och hurkomponenten, som berör gruppen gentemot vilka Susanne erhåller sin extra resurstilldelning. Det finns i erfارande G följaktligen varken urskilt ett basketlag med basketspelare eller ett tydligt samhälle med grupper/individer, gentemot vilka Susanne erhåller sin extra resurstilldelning. Inte heller finns urskilt något konstanthållande och/eller någon förändring av en sådan grupp resurstilldelning, med adekvata slutsatser knutna till dessa. Istället för detta urskiljs en icke-relevant komponent, som snarare relaterar Susannes extra resurstilldelning till hennes egen

status som framgångsrik basketspelare (i ett samhälle?) och till den isolerade men feltolkade andra principen (indirektrelationskomponenten). På det hela taget gör dessa brister i antalet relevanta urskilda komponenter, i relation till den didaktiska normen och de övriga erfarenheterna, att erfarenhet G rimligen bör sägas utgöra det minst komplexa erfarenheten av uppgiften.

Resultat uppgift 3

Uppgiften

Den tredje uppgiften som eleverna fick lösa var konstruerad på följande vis:

Låt oss anta att John Rawls, Anna Christensen och Robert Nozick tillsammans skulle försöka komma överens om vad ett rättvist samhälle är.

Vilka problem skulle uppkomma då de försökte komma överens?
Vad skulle anledningen/anledningarna till problemen vara?

Vilka hinder skulle finnas för en lösning av problemen?

Vilka möjligheter skulle finnas för en lösning av problemen?

Skulle problemen gå att lösa eller inte?

Utgå ifrån texten du läst och försök att motivera, utveckla och förklara dina tankegångar så långt du kan.

Utfallsrum Uppgift 3

Vid min analys av elevernas lösningar av uppgiften kunde ett utfallsrum bestående av sex beskrivningskategorier (A-F) härledas (För respektive elevs placering avseende kategori se bilaga 5). Utfallsrummet beskriver elevernas skilda erfarenhet av uppgiften. På ett allmänt plan är det min tolkning att elevernas erfarenhet av uppgiften kretsar kring en jämförande bedömning mellan Rawls, Christensen och Nozick och att det handlar om

att utifrån denna bedömning dra en övergripande slutsats kring de tres möjligheter att komma överens om vad ett rättvist samhälle är. En rad klargöranden och fördjupningar, kring denna allmänna tolkning, är dock nödvändiga för att förstå de skilda erfarenen av uppgiften som presenteras i utfallsrummet och beskrivningskategorierna.

Innan jag går vidare i detta resonemang, kan det vara på sin plats att påpeka, att uppgiftens problemställningsdel, som den är skriven, inte *explicit* omber eleverna att jämföra Rawls, Christensens och Nozicks tänkande för att, utifrån en sådan jämförelse, dra slutsatser om deras möjligheter att komma överens. Detta är följaktligen istället något som blir tydligt vid granskningen av elevernas erfarenande av uppgiften. Jag menar, att det dock finns skäl att påstå, att den allmänna tolkningen av uppgiften, som elevernas skilda erfarenen visar, ändå är tämligen väl avvägd. Uppgiftens problemställningsdel är skriven med inriktning mot att finna problem, anledningar till problem, möjligheter och hinder för lösningar av problem, som skulle kunna tänkas uppstå när Rawls, Christensen och Nozick försöker komma överens om vad ett rättvist samhälle är. Det är således inte orimligt att säga, att detta de facto innebär, att det är av avgörande och central betydelse att varsebli eller lyfta fram skillnader och likheter mellan de tre och fundera eller resonera kring hur dessa skillnader och likheter påverkar deras möjligheter att komma överens. Även om en än mer fördjupad diskussion kring formuleringen av uppgiftens problemställningsdel, visavi den följsamhet elevernas skilda erfarenen av den uppvisar, kan vara intressant, är det inte det som är i fokus här. Det centrala och det jag söker är elevernas skilda erfarenen av uppgiften som en helhet.

Min utgångspunkt är alltså att de skilda erfarenena av uppgiften, på ett övergripande plan, kretsar kring, dels det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick (jämförandekomponenten) och dels att, utifrån denna jämförande bedömning, dra en övergripande slutsats kring de tres möjligheter att komma överens om vad ett rättvist samhälle

är (övergripandeslutsatskomponenten). Utifrån detta kan det till en början hävdas att det finns två gemensamma komponenter i elevernas skilda erfarenen av uppgiften. Dels jämförande-komponenten och dels övergripandeslutsatskomponenten. När det gäller differentieringar inom övergripandeslutsatskomponenten råder generellt en mycket hög samstämmighet och likhet avseende elevernas skilda erfarenen. De skilda erfarenena kring de övergripande slutsatsernas karaktär kretsar allmänt sett runt behovet/möjligheten/omöjligheten i att nå en kompromiss för att en allmän överenskommelse överhuvudtaget ska bli möjlig mellan de tre. Dessa övergripande slutsatser bygger, som framhållits, på överväganden kring en jämförande bedömning - jämförandekomponenten. Det är min tolkning av empirin att det är gällande denna jämförandekomponent de avgörande skillnaderna för erfarenet av uppgiften står att finna. Detta eftersom samtliga erfarenen urskilt övergripandeslutsatskomponenten och stor samstämmighet, dem emellan, råder kring differentieringar inom denna övergripandeslutsatskomponent. Det som i ett första skede då kan sägas bli det centrala att spegla i utfallsrummets beskrivningskategorier, är variationen i erfarenen av uppgiften sett genom den jämförande bedömningens gestaltning, eller uttryckt på ett annat sätt: variationen i erfarenen av uppgiften sett genom skillnader inom jämförandekomponenten. Detta alltså i ljuset av att det är inom jämförandekomponenten skillnaderna i de olika erfarenena framträder och inte inom övergripandeslutsatskomponenten. Av denna anledning lämnas också övergripandeslutsatskomponenten utanför utfallsrummet.

För att komma vidare ifråga om vilka skilda erfarenen av uppgiften som speglas i utfallsrummets beskrivningskategorier måste dock uppmärksamhet här också riktas mot vad jämförandekomponentens jämförande riktas mot, det vill säga vilket innehåll som jämförs. I elevernas erfarenen av uppgiften riktas jämförandet mot två mer allmänna innehållsområden. Dels ett som kan sägas beröra de ekonomiska delarna av Rawls, Christensens och Nozicks tänkande om samhället (ekonomikomponenten). Dels ett som kan sägas beröra de medborgar-

rättsliga delarna av Rawls, Christensens och Nozicks tänkande om samhället (rättighetskomponenten). En avgörande skillnad mellan dessa båda innehållsområden är dock graden av uppmärksamhet som elevernas skilda erfarenanden ägnar de båda. Samtliga 19 elevers lösningar speglar nämligen ett erfalande av de ekonomiska delarna av Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som ett centralt innehållsområde kring vilket överväganden bör göras, avseende de tres möjligheter att komma överens om vad ett rättvist samhälle är. Bara ett litet fåtal - 4 av de 19 elevernas erfalande av uppgiften - visar emellertid ett erfalande, som inkluderar även överväganden kring de medborgerliga rättigheterna, avseende de tres möjligheter att komma överens. Enbart två av dessa kan vidare sägas erfa ett behov av något resonemang inom detta innehållsområde.

Samtliga elever erfar följaktligen de ekonomiska delarna av Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som det centrala området kring vilket överväganden bör göras beträffande deras möjligheter att nå en överenskommelse. I ljuset av detta har utfallsrummets beskrivningskategorier av de skilda erfalandena av uppgiften, sett utifrån skillnader inom jämförandekomponenten, avgränsats till *de ekonomiska delarna* av de tres tänkande. Denna avgränsning har sin grund i att den allmänna förekomsten av jämförande överväganden kring de ekonomiska delarna av Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, gör det möjligt att härleda ett brett och samtidigt fördjupat spektrum av skillnader inom den övergripande jämförandekomponenten. Avgränsningen har också sin grund i att de fåtaliga erfalandena kring rättighetskomponenten, enligt min bedömning, inte tillför något kvalitativt nytt till de skilda erfalandena av uppgiften, som inte speglas i en analys utifrån ekonomikomponenten. Det som kännetecknar de fåtal fall där erfalandena urskiljer jämförelser som rör medborgerliga rättigheter, är nämligen att det är ett annat innehåll som erfandet riktar jämförelsen mot, inte att andra kvalitéer i jämförelsen urskiljs. I ett andra skede kan därför utfallsrummets beskrivningskategorier sägas rikta in sig mot olika erfanden av uppgiften sett genom skillnader inom jämförande-

komponenten med inriktning mot erfaren den kring ekonomi-komponenten i Rawls, Christensens och Nozicks tänkande.

Innan utfallsrummet med dess beskrivningskategorier presenteras är det dock av vikt att försöka göra ytterligare några klargöranden för att göra utfallsrummet och beskrivningskategorierna begripliga. Klargörandena gäller erfaren det kring ekonomikomponenten och jämförandekomponenten.

Beträffande ekonomikomponenten har den ovan beskrivits som kännetecknad av urskiljningar kring Rawls, Christensens och Nozicks tänkande kring samhället och ekonomi. Fördjupat har sedan analysen av elevernas erfaren den av uppgiften kunnat härleda två överordnade erfaren dekomponenter, inom denna ekonomikomponent. För det första, erfaren det kring urskiljningar riktade mot Rawls, Christensens och Nozicks syn på ekonomiska skillnader i samhället - framöver kallat skillnaderkomponenten. För det andra, erfaren det kring urskiljningar riktade mot Rawls, Christensens och Nozicks syn på de fattiga eller mer precist synen på värnandet om de fattiga - framöver kallat värnandekomponenten. Utifrån analysen av elevlösningarna har det därefter varit möjligt att göra ytterligare differentieringar inom skillnaderkomponenten. Dessa ytterligare differentieringar kan beskrivas i termer av tre komponenter som består av Rawls, Christensens, respektive Nozicks åsikt om ekonomiska skillnader. Likadant har det varit med hänseende på värnandekomponenten. Här kan de ytterligare differentieringarna beskrivas i termer av tre komponenter som utgörs av Rawls, Christensens respektive Nozicks åsikt i frågan om värnande av de fattiga. Framöver kommer dessa komponenter inom skillnader- och värnandekomponenten att kallas åsiktskomponenter. Detta eftersom de utgörs av Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga. Dessa åsiktskomponenter är, enligt ovan förda resonemang, sex till antalet. Schematiskt kan detta framställas som i tabell 6.3 nedan. Det ska framhållas att åsiktskomponenterna hela tiden beskrivs i idealiserad form och ur synvinkel av didaktisk norm.

Tabell 6.3

Åsiktskomponenter avseende:	Skillnaderkomponenten	Värnandekomponenten
	Rawls åsikt om ekonomiska skillnader.	Rawls åsikt om värnandet om de fattiga.
	Christensens åsikt om ekonomiska skillnader.	Christensens åsikt om värnandet om de fattiga.
	Nozicks åsikt om ekonomiska skillnader.	Nozicks åsikt om värnandet om de fattiga.

Beträffande jämförandekomponenten har den tidigare beskrivits som kännetecknad av urskiljandet av det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Ur elevernas erfarenanden kring den allmänna jämförandekomponenten har sedan ytterligare tre mer specifika komponenter inom denna kunnat härledas. Dels inkompatibelitetskomponenten som enkelt uttryckt innebär ett urskiljande av att Rawls, Christensen och Nozick tycker olika. Dels medankomponenten som innebär ett urskiljande av ett enkelt motsatssamband mellan två åsiktskomponenter genom att bindeordet ”medan” används mellan två åsiktskomponenter. Dels prövandekomponenten som innebär ett urskiljande av att Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende skillnaderkomponenten och värnandekomponenten, tillfullo eller till vissa delar, bör prövas mot varandra, genom att granska skillnader och likheter mellan dem, i ett motställande resonemang av slutsatskaraktär. Denna prövandekomponent har, mot bakgrund av analysen av elevlösningarna, därefter kunnat differentieras ytterligare i motställandekomponenter, vilka utgörs av skillnaderkomponentens och värnandekomponentens åsiktskomponenter ställd mot varandra, var och en för sig, med en påföljande specifik slutsats om förenlighet. Det vill säga avseende skillnaderkomponenten: Rawls åsikt avseende ekonomiska skillnader, ställd mot Christensens syn på ekonomiska skillnader, följt av slutsats om förenlighet. Rawls åsikt avseende ekonomiska skillnader, ställd mot Nozicks åsikt om ekonomiska skillnader, följt av slutsats om förenlighet. Christensens åsikt om ekonomiska skillnader, ställd mot Nozicks åsikt om ekonomiska

skillnader, följt av slutsats om förenlighet. Och med hänseende på värnandekomponenten: Rawls åsikt avseende värnande om fattiga, ställd mot Christensens åsikt om värnande om fattiga, följt av slutsats om förenlighet. Rawls åsikt avseende värnande om fattiga, ställd mot Nozicks åsikt om värnande om fattiga, följt av slutsats om förenlighet. Christensens åsikt om värnande om fattiga, ställd mot Nozicks åsikt om värnande om fattiga, följt av slutsats om förenlighet. Dessa ytterligare differentierade komponenter inom jämförandekomponentens prövandekomponent kallas således motställandekomponenter. Detta på grund av att dessa kännetecknas av det jämförande, ifråga om skillnader och likheter, som sker när åsiktskomponenterna ställs emot varandra, på det sätt som ovan beskrivits, och slutsatser om förenlighet dras. Dessa motställandekomponenter är separerade tolv till antalet, enligt det ovan förda resonemanget, och konstituerade som motställda par med slutsats, sex till antalet. Eftersom de enbart i praktiken, vid en jämförelse, kan uppträda som motställda par kommer framöver motställandekomponenterna att betraktas som de sex motställandeparen, kombinerat med en slutsats kring respektive par. Schematiskt framställt kan de sex motställandekomponenterna presenteras som i tabell 6.4 nedan. Det ska framhållas att motställandekomponenterna hela tiden beskrivs i idealiserad form och ur synvinkel av didaktisk norm.

I ett tredje detaljerat skede kan då utfallsrummets beskrivningskategorier sägas rikta in sig mot olika erfaren den av uppgiften sett som:

1. skillnader i urskiljande inom den ekonomiska komponentens skillnaderkomponent och värnandekomponent och deras underkomponenter åsiktskomponenterna, samt
2. skillnader i urskiljande inom den övergripande jämförandekomponenten avseende inkompatibilitetskomponenten, medankomponenten, prövandekomponenten och den sistnämndas underkomponenter motställandekomponenterna.

Tabell 6.4

Motställandekomponenter avseende:	Skillnaderkomponenten	Värnandekomponenten
	Rawls åsikt om ekonomiska skillnader <u>mot</u> Christensens åsikt om ekonomiska skillnader. Slutsats.	Rawls åsikt om värnande om de fattiga <u>mot</u> Christensens åsikt om värnande om de fattiga. Slutsats.
	Rawls åsikt om ekonomiska skillnader <u>mot</u> Nozicks åsikt om ekonomiska skillnader. Slutsats.	Rawls åsikt om värnande om de fattiga <u>mot</u> Nozicks åsikt om värnande om de fattiga. Slutsats.
	Christensens åsikt om ekonomiska skillnader <u>mot</u> Nozicks åsikt om ekonomiska skillnader. Slutsats.	Christensens åsikt om värnande om de fattiga <u>mot</u> Nozicks åsikt om värnande om de fattiga. Slutsats.

KATEGORI A: De tycker olika – att jämföra genom att mot varandra pröva Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga (version IV: samtliga åsikter prövas ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga)

Innehållet i lösningstyp A i stora drag

Diskussionen i lösningstyp A sker utifrån ett perspektiv där Rawls, Christensen och Nozick har olika åsikter. Andemeningen i Rawls åsikt ses som att han kan acceptera ekonomiska skillnader samtidigt som han värnar om de fattiga. Andemeningen i Christensens åsikts ses som att hon inte accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som hon värnar de om fattiga. Andemeningen hos Nozick ses som att han accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som att han inte värnar om de fattiga. Vidare görs en jämförelse där samtliga av de tre ställs emot varandra avseende skillnader och likheter dem emellan ifråga om deras åsikter kring ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga. Utifrån detta jämförande resonemang dras slutsatser om deras möjligheter att komma överens om ett rättvist samhälle. Det främsta särskiljande draget för lösningstyp A i förhållande till lösningstyperna i övriga kategorier är att

samtliga tre - Rawls, Christensen och Nozick ställs emot varandra och jämförs avseende skillnader och likheter ifråga om ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga.

Empiriskt exempel på lösningstyp A

"... Är detta en meningsskiljaktighet som det går att överbrygga? Det blir mycket svårt, om inte omöjligt. Nozicks åsikt, att de ekonomiska skillnaderna får vara hur omfattande som helst om resurserna tillförsäkras på ett rättvist sätt, är oförenlig med Anna Christensens ide om att resurserna skall fördelas rättvist, så att de ekonomiska skillnaderna inte växer och blir så enorma som Nozick menar att de får bli. Enligt Anna Christensen är klyftorna orättvisa och leder till orättvisa förutsättningar för människorna i sitt liv och självförverkligande. Där är det stora hindret för att Christensen och Nozick skulle kunna komma överens - de har helt olika syn på rättvisa och hur mycket en människa egentligen får äga. Det enda som de måste vara överens om är att ekonomiska eller andra resurser inte skall tas med orätt - även om de, och jag, särskilt definierar orätt på olika sätt. Det är dock det enda jag ser som Christensen och Nozick skulle kunna enas om, då de förespråkar helt olika samhällen.

Mellan Christensen och Rawls är det fortfarande svårt, men likväl enklare än mellan Christensen och Nozick - varken Christensen eller Rawls anser att de ekonomiska skall öka - Christensen, som anser det orättvist med ekonomiska klyftor, vill se dem minska. Rawls, som anser att ekonomiska skillnader är acceptabla så länge de fattigas välbefinnande ökar när de rikas gör det, vill behålla status quo - i och med att de fattiga ökar när de rika ökar så skall det alltså inte bli större klyftor, inte mer än marginellt. Fast fortfarande representerar Rawls och Christensen mycket olika synpunkter, då skillnaden mellan en minskning av klassklyftor och ett behållande av status quo är två saker som skiljer sig ifrån varandra mycket, i det närmaste representerar Rawls socialliberalism och Christensen socialism, om man ens kan dra paralleller till ideologier.

Rawls och Nozick har också en del att orda om. De anser båda att ekonomiska skillnader är i sin ordning och skall få förekomma, men den stora brytaren mellan de båda är att Nozick inte anser att de fattiga måste

KAPITEL 6

få det bättre när de rika får det bättre, det är rättvist ändå. Nozick tror helt på förtjänstprincipens syn på rättvisa - om du har ett företag, har ärvt din förmögenhet eller något liknande så är det din ensak och de fattiga får öppna sina egna företag om de vill bli rika. Rawls håller absolut inte med, utan tycker att de fattiga måste bli rikare de också, när de rika bli rikare. Skillnaderna skall inte öka, anser Rawls. Skillnader är naturliga om de uppkommer på ett rättvist sätt, anser Nozick.

En annan het fråga mellan de tre är den om statens roll. Det problem de skulle stå inför i en sådan diskussion är att Nozick anser att den ärvda eller förtjänta rikedom alltid skall stanna hos ägaren, även om det innebär att en minoritet av folket lever i överdådig lyx och en majoritet närmar sig svältöden. Det vill säga, staten skall inte lägga sig i någonting, ingen skatt skall tas ut från de förmögna för att hjälpa hela folket. Rawls håller inte med om detta. Rawls anser att staten måste hjälpa till och garantera att folket har en viss levnadsstandard så att de har samma förutsättningar att lyckas i livet. Så är inte fallet i Nozicks värld - där skulle de fattiga och svältande inte ha någon chans att bli rika och införskaffa resurser, annat än med just hot och våld. Det är brytaren mellan dessa två filosofer, och frågan är om den skulle gå att bygga runt - jag tror nästan inte det. Nozick anser att staten skall vara helt minimal, knappt en nattväktarstat, medan Rawls anser att den skall trygga levnadsstandard.

Då är det lättare att tänka sig att Rawls och Christensen skulle kunna samarbeta. Christensen anser att staten skall omfördela resurserna så att det blir mer rättvist i samhället, så att de fattiga inte alltid skall behöva ligga på botten och vara just fattiga, och de rika skall inte segla på molnen och alltid vara rika. Återigen handlar det om förutsättningar, sociala och ekonomiska - om inte staten tryggar levnadsstandard och hjälper människorna som befinner sig på botten, så är det inte ett rättvist samhälle, då kan inte alla avancera uppåt och skapa sig rikedom. Och där, där, håller Rawls och Christensen helt med varandra, även om de har delade meningar angående hur omfattande staten skall lägga sig i - men tydligt är dock att de utgör en enad front mot Nozicks ståndpunkt att staten skall vara absolut minimal och bara trygga rätten till liv och egendom." (E3L)

Erfarande A av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori A. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften:

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom skillnaderkomponenten och värnandekomponenten urskiljandet av *sex åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *inkompatibelitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *prövandekomponenten*, det vill säga: Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga ska prövas mot varandra genom att granska skillnader och likheter mellan dem i ett motställande resonemang av slutsatskaraktär. Inom prövandekomponent urskiljandet av *sex motställandekomponenter* med en andemening som motsvarar: i) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande

slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Christensen värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

KATEGORI B: De tycker olika – att jämföra genom att mot varandra pröva Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga (version III: nästan samtliga åsikter prövas ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga)

Innehållet i lösningstyp B i stora drag

Diskussionen i lösningstyp B sker utifrån ett perspektiv där Rawls, Christensen och Nozick har olika åsikter. Andemeningen i Rawls åsikt ses som att han kan acceptera ekonomiska skillnader samtidigt som han värnar om de fattiga. Andemeningen i Christensens åsikts ses som att hon inte accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som hon värnar om de fattiga. Andemeningen hos Nozick ses som att han accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som att han inte värnar om de fattiga. Vidare görs en jämförelse där nästan samtliga tre ställs emot varandra avseende skillnader och likheter dem emellan

ifråga om deras åsikter kring ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga. Utifrån det jämförande resonemanget dras slutsatser om deras möjligheter att komma överens om ett rättvist samhälle. Det som främst särskiljer lösningstyp B från lösningstyp A är att i lösningstyp B är det nästan samtliga, men inte samtliga, av Rawls, Christensen och Nozick åsikter, avseende skillnader och likheter ifråga om ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga, som ställs emot varandra och jämförs.

Empiriskt exempel på lösningstyp B

Exemplet visar på en lösning med följande karakteristik: Rawls ställs mot Christensen avseende åsikt kring ekonomiska skillnader. Rawls ställs mot Nozick både avseende åsikt kring ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga. Christensen ställs mot Nozick både avseende åsikt kring ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga.

"John, Anna och Robert ser på samhället på olika sätt.

Anna och John hade haft svårt att komma överens om vad som är mest rättvist, att klasskillnaden finns och är okej, bara de fattiga har en möjlighet att få det bättre eller att man skall minska klasskillnaden inte höja den. Och Roberts kommer då med sitt inlägg att klasskillnad är okej, om den har skett på lagligt vis. Robert och John har en liten gemensam tanken där de tycker att klasskillnaden inte är någon större problem. Den som har arbetat sig till sin förmögenhet eller har haft turen att ärva sig till rikedomerna skall ha rätt att behålla sina ekonomiska tillgångar. Om det sker med lagens tillkännagivande är det alltså helt okej, men John tycker även att de som har det sämre skall kunna ta del av någon annans vinning. Kanske inte om det handlar om arv eller så, men om det handlar om företagets vinning. På ett sätt kan ju i och för sig andra vinna på någons arv, om den personen starar ett företag, eller utvecklar ett redan fungerande företag. På så sätt används arvs pengarna till företaget och folk vinner på det. Kanske inte så att de bli rika, men de får ett jobb och de kan försörja sig och sina barn och garantera barnens uppväxt.

Robert och Anna har helt skilda sätt att se på statens roll att leda samhället. Anna anser att det är en liten klasskillnad som ger det bästa resultatet och då kan man tänka att hon vill att staten skall kräva in mer skatt från dem som har möjligheten att betala och att de som har det knapert med pengar ändå skall kunna ha det bra med sjukvård och bidrag. Robert tycker då helt tvärt om, han anser att staten inte skall lägga sig i människors ekonomi utan endast garantera ett tryggt samhälle utan våld. Men hur han får ihop det har jag lite svårt att förstå. Eftersom pengar, fattigdom, våld och brått går hand i hand. Om det är stor klasskillnad är det generellt mycket stölder och rån, ofta från den fattiga sidan, men i ett jämställt samhälle är det oftast mindre brottsligheter just på grund av den låga skillnaden. Så hur skall staten kunna garantera ett säkert samhälle när det är klasskillnaden som bidrar till brotten?

Så om Robert vill ha ett tryggt samhälle måste han även låta klasskillnaden minska, låta staten skatta de rika kanske lite mer.

De tre personerna måste diskutera fram vad som är mest rättvist, att ha ett tryggt samhälle där människan har rätt att leva sitt liv, eller att ha ett samhälle där den som har arbetat hårdast och kanske är mest förtjänt av lönen vinner de stora pengarna /.../

Så Annas, Johns och Roberts största problem är ju hur samhällsklasserna skall tacklas och hur vinster och löner skall fördelas inom samhället. Deras sätt att se på saker och ting är så olika och så starka att det är svårt att få ett ärligt svar på frågorna

Är det rättvist att en som sliter mycket skall ha det likadant som en som bara ligger på latsidan? Men är det då rättvist att någon skall kunna äta gräddbakelser till frukost medan andra inte ens har råd med ris?..." (E1H)

Erfarande B av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori B. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften:

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom ekonomi-

komponenten urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom skillnaderkomponenten och värnandekomponenten urskiljandet av *sex åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *prövandekomponenten*, det vill säga: Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga ska prövas mot varandra genom att granska skillnader och likheter mellan dem i ett motställande resonemang av slutsatskaraktär. Inom prövandekomponenten urskiljandet av *fyra eller fem motställandekomponenter* med en andemening som motsvarar: i) Rawls acceptering av ekonomiska skillnader ställt mot Christensens icke-acceptering av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Christensen värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls acceptering av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks acceptering av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-

accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

KATEGORI C: De tycker olika – att jämföra genom att mot varandra pröva Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga (version II: samtliga åsikter prövas ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga men några åsikter tillskrivs en inkorrekt andemening)

Innehållet i lösningstyp C i stora drag

Diskussionen i lösningstyp C sker utifrån ett perspektiv där Rawls, Christensen och Nozick har olika åsikter. Vidare görs en jämförelse där samtliga av de tre ställs emot varandra avseende skillnader och likheter dem emellan ifråga om deras åsikter kring ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga. Utifrån detta jämförande resonemang dras slutsatser om deras möjligheter att komma överens om ett rättvist samhälle. I lösningstyp C är dock andemeningen i Rawls, Christensens och Nozicks syn på ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga i något eller några fall annorlunda än i förhållande till lösningstyperna i kategori A och B. Det innebär exempelvis att den andemening som tillskrivs Rawls kan vara att han hävdas acceptera ekonomiska skillnader, samtidigt som han både värnar och inte värnar om de fattiga och/eller att den andemeningen som tillskrivs Nozick kan vara att han hävdas accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som han både värnar och inte värnar om de fattiga. Det är denna typ av annorlunda andemeningen som tillskrivs någon eller några av Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och/eller värnande av de

fattiga, som är det främsta särskiljande draget för lösningstyp C jämfört med lösningstyperna i kategori A och B.

Empiriskt exempel på lösningstyp C

Exemplet visar på en lösning där andemeningen i Rawls åsikt om värnande om de fattiga tillskrivs både ett värnande och ett icke-värnande och Nozicks åsikt om värnande om de fattiga, på samma sätt, tillskrivs både ett värnande och ett icke-värnande. Understrykningarna markerar var detta framträder.

"Först och främst skulle problemen ligga i hur man tänker kring de ekonomiska och sociala rättigheterna, jag tvivlar på att någon av de tre är emot yttrandefrihet eller dylikt.

Rawls och Nozick kan tänkas komma överens när det kommer till fördelning av pengar och så. Båda två tycker att det är okej med ekonomiska skillnader, om de hjälper de fattiga genom jobb och inte är överkomna på olaglig väg. Detta tycker inte Christensen, då hon tycker att det ska finnas så små ekonomiska skillnader som möjligt eftersom det kan ge känsla av utanförskap, diskriminering och liknande problem.

Ända sättet som ett samhälle skulle bli rättvist på det sättet Christensen tycker att det är rättvist är om staten går in. Nu blev inte Nozick glad, eftersom han anser att rätten till ägande (och liv) är det viktigaste och inget som staten kan gå in och fiffla med. Inte heller Rawls blir särskilt glad, då han tror att det löses av sig självt utan någon inblandning utifrån. Men Rawls och Christensen kan antagligen komma överens angående huruvida staten ska garantera att ingen blir alltför fattig eller inte. Nozick skulle inte tycka att detta var en bra lösning, enda sättet att kunna garantera detta skulle nämligen vara med skatt. Nozick gillar inte skatt.

Vilka hinder finns? Ja, alla. De har helt olika syn på rättvisa och den gyllene medelvägen finns liksom inte. De har så olika syner på vad rättvisa är att de antagligen bara skulle kunna komma överens i par om två. En person skulle alltid tycka motsatsen. Det är nog det största problemet.

Lösningar på problemen skulle helt enkelt bli att majoriteten skulle ha rätt i de frågor där det finns en majoritet. Man skulle behöva göra en person missnöjd hela tiden för att det skulle fungera. Alltså skulle problemen gå att lösa, men inte på ett fördelaktigt sätt." (E2L)

Erfarande C av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori C. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften:

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom skillnaderkomponenten och värnandekomponenten urskiljandet av *sex åsiktskomponenter men den urskilda andemeningen motsvarar i en eller två fall en annan är*: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *prövandekomponenten*, det vill säga: Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga ska prövas mot varandra genom att granska skillnader och likheter mellan dem i ett motställande resonemang av slutsatskaraktär. Inom prövandekomponent urskiljandet av *sex motställandekomponenter men den urskilda andemeningen motsvarar i en eller två fall en annan är*: i) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Christensens icke-accepterande av

ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Christensen värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

KATEGORI D: De tycker olika – att jämföra genom att mot varandra pröva Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga (version I: ett fåtal åsikter prövas ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga)

Innehållet i lösningstyp D i stora drag

Diskussionen i lösningstyp D sker utifrån ett perspektiv där Rawls, Christensen och Nozick har olika åsikter. Andemeningen i Rawls åsikt ses som att han kan acceptera ekonomiska skillnader samtidigt som han värnar om de fattiga. Andemeningen i Christensens åsikts ses som att hon inte accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som hon värnar om de fattiga. Andemeningen hos Nozick ses som att han accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som att han inte värnar om de fattiga. I vissa fall är dock inte åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnandet om de fattiga från samtliga tre

representerade i lösningstyp D. Vidare görs en jämförelse där vissa av de tre ställs emot varandra avseende skillnader och likheter dem emellan ifråga om deras åsikter kring ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga. Utifrån detta jämförande resonemanget dras slutsatser om deras möjligheter att komma överens om ett rättvist samhälle. Det som främst särskiljer lösningstyp D jämfört med lösningstyperna i kategorier A-C är två lösningselement. För det första att enbart vissa (och inte samtliga - som i kategori A och C - eller nästan samtliga - som i kategori B) av Rawls, Christensen och Nozick ställs emot varandra och jämförs avseende skillnader och likheter ifråga om ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga. För det andra att lösningstyp D ibland saknar åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnandet om de fattiga ifrån någon eller några av Rawls, Christensen och Nozick.

Empiriskt exempel på lösningstyp D

Exemplet visar på en lösning med följande karakteristik: Rawls ställs mot Christensen avseende åsikt kring ekonomiska skillnader. Rawls ställs mot Nozick avseende åsikt kring ekonomiska skillnader. Christensen ställs mot Nozick avseende åsikt kring ekonomiska skillnader.

”Om dom tre skulle komma överens om ett rättvist samhälle så skulle det bildas två grupper inom detta, jag tror att John Rawls och Robert Nozick skulle bilda en grupp eftersom dom ungefär har samma idéer, att i Johns fall folk får ha och tjäna hur mycket de vill så länge dom fattiga också har tillräckligt och i Roberts fall att människor att personer får tjäna och äga hur mycket som helst bara att dom har tjänat detta på ärligt vis och inte på ett felaktigt vis.

Sen kommer den andra gruppen med Anna Christensen som har idéer tvärt emot dom andra två eftersom hon tycker att dom ekonomiska skillnaderna inte ska bli för stora alltså att folk inte får tjäna hur mycket som helst eller äga hur mycket som helst eftersom samhällsklasserna annars skulle bli för stora och dom olika samhällsklasserna nästan inte längre skulle tala med

varandra, det skulle inte bli någon samhörighet och människor skulle hamna vid kanten av samhället, dom skulle vara arbetslösa och fattiga. Problemet skulle alltså vara Anna Christensen eftersom hon hade helt andra idéer än dom andra två för Robert och John skulle kunna komma överens om något eftersom dom har liknande idéer. Möjligheter till en lösning av problemen är att dom alla tre ger efter lite i sitt tänkande och träffas någonstans på mitten, att folk tjänar olika mycket men att dom fortfarande inte tjänar allt för olika, att vissa personer ändå har större egendomar men ändå inte för stora alltså att alla tre får sina idéer på något sätt, då tror jag att det skulle finnas en lösning på problemet om dom tar dom andras idéer till vara." (E2H)

Erfarande D av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori D. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften:

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom skillnaderkomponenten och värnandekomponenten urskiljandet av *fyra, fem eller sex åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan

Rawls, Christensen och Nozick. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *prövandekomponenten*, det vill säga: Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga ska prövas mot varandra genom att granska skillnader och likheter mellan dem i ett motställande resonemang av slutsatskaraktär. Inom prövandekomponenten urskiljandet av *två eller tre motställandekomponenter* med en andemening som motsvarar: i) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Christensen värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

KATEGORI E: *De tycker olika – att jämföra genom att använda bindeordet "medan" mellan någon av Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga*

Innehåll i lösningstyp E i stora drag

Diskussionen i lösningstyp E sker utifrån ett perspektiv där Rawls, Christensen och Nozick har olika åsikter. Andemeningen

i Rawls åsikt ses som att han kan acceptera ekonomiska skillnader samtidigt som han värnar om de fattiga. Andemeningen i Christensens åsikt ses som att hon inte accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som hon värnar om de fattiga. Andemeningen hos Nozick ses som att han accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som han inte värnar om de fattiga. I vissa fall är dock inte åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnandet om det fattiga från samtliga tre representerade i lösningstyp E. Vidare görs en jämförelse som kännetecknas av användandet av bindeordet "medan" mellan de element som jämförs, till exempel när Rawls syn på ekonomiska skillnader jämförs med Christensens syn på ekonomiska skillnader. Jämförelsen kännetecknas också av att enbart en "medanjämförelse" görs mellan två av de tre - Rawls, Christensen eller Nozick - avseende antingen deras åsikt om ekonomiska skillnader eller värnande om de fattiga. I övrigt redogörs enbart för Rawls, Christensens och Nozicks åsikter, i de avseende de finns med. Utifrån denna jämförelse och redogörelse dras slutsatser om deras möjligheter att komma överens om ett rättvist samhälle. Det är främst den specifika typ av "medanjämförelse" som är det särskiljande i lösningstyp E i förhållande till övriga ovanstående kategoriers lösningstyper, men också att jämförelsen i lösningstyp E är begränsad till att enbart jämföra två av personerna beträffande antingen ekonomiska skillnader eller värnande om de fattiga.

Empiriskt exempel på lösningstyp E

"Det skulle uppstå mycket problem eftersom att de alla har helt olika syn på vad som är rättvist och inte. De tänker på olika sätt, och de tror på olika saker. Om de skulle kunna lösa problemen och få samarbetet att fungera så måste de öppna sig mer och tänka att den andra kanske kan ha rätt och ställa in sig på att kompromissa. I Rawls rättvisa så kan man få rättvisa även om det finns stora ekonomiska skillnader medan Christensen tycker att när de ekonomiska skillnaderna har jämnats ut så kan vi skapa en rättvisa. Nozick kör mer på förtjänstprincipen, "allt vi har skapat laglig väg har vi rätt att behålla". I Nozicks rättvisa så kommer skillnaderna att växa

eftersom att vi alla inte har samma förutsättningar för att tjäna pengar osv.”
(E4L)

Erfarande E av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori E. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften:

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom skillnaderkomponenten och värnandekomponenten urskiljandet av *fyra eller fem åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *inkompatibelitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *medankomponenten*, det vill säga: ett enkelt motsatssamband uppmärksammas mellan två åsiktskomponenter genom att bindeordet ”medan” används mellan två åsiktskomponenter.

KATEGORI F: De tycker olika – att jämföra genom att efter varandra rada upp Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga

Innehåll i lösningstyp F i stora drag

Diskussionen i lösningstyp F sker utifrån ett perspektiv där Rawls, Christensen och Nozick har olika åsikter. Andemeningen i Rawls åsikt ses som att han kan acceptera ekonomiska skillnader samtidigt som han värnar om de fattiga. Andemeningen i Christensens åsikt ses som att hon inte accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som hon värnar om de fattiga. Andemeningen hos Nozick ses som att han accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som att han inte värnar om de fattiga. I vissa fall är dock inte åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnandet om det fattiga från samtliga tre – Rawls, Christensen och Nozick - representerade i lösningen. Ingen direkt utskreven jämförelse görs i lösningstyp F utan lösningstypen redogör för Rawls, Christensens och Nozicks åsikter kring ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga. En slutsats om deras möjlighet att komma överens om vad ett rättvist samhälle är dras innan eller efter redogörelsen av deras åsikter. I förhållande till lösningstyper i ovanstående kategorier är det främsta särskiljande kännetecknet för lösningstyp F att slutsatser om Rawls, Christensens och Nozicks möjligheter att komma överens om ett rättvist samhälle dras enbart utifrån en redogörelse av deras åsikter.

Empiriskt exempel på lösningstyp F

”Problem som kan uppkomma då de försöker komma överens är att alla tre tycker ganska så olika om rättvisorna i samhället. Robert Nozick tycker att man ska klara sig själv bara man har äganderätten och rätten till liv. Anna Christensen tyckte att skillnaderna i samhällena inte får vara för stora, och John Rawls tycker alla ska ha frihet till att tycka, tänka och skriva vad vi vill. Och att alla ska få vara med och bestämma. Han tycker även att man ska acceptera skillnaderna mellan dom olika grupper så länge som sämsta får

det bättre. Men dom skulle kunna lösa det genom att alla tre anpassar sig lite. Alla tre hade bra argument för ett bra och rättvist samhälle, så om man tog och satte ihop några utav deras förslag till ett skulle det kanske gå att få ett rättvist samhälle." (E3H)

Erfarande F av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori F. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften:

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom skillnaderkomponenten och värnandekomponenten urskiljandet av *fyra, fem eller sex åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika.

Tabell 6.5 Sammanfattning av de skilda erfarenheterna av uppgift 3. De skilda erfarenheterna är hierarkiskt ordnade avseende den strukturella aspektens interna horisont. Erfarande A är det mest komplexa erfandet av uppgiften. Erfarande F är det minst komplexa.

ERFARANDE A

"De tycker olika – att jämföra genom att mot varandra pröva Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga (version IV: samtliga åsikter prövas ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga)"

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom ekonomikomponenten urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom skillnaderkomponenten och värnandekomponenten urskiljandet av *sex åsiktskomponenter* med en ändring som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensens och Nozick. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom jämförandekomponenten urskiljandet av *prövandekomponenten*, det vill säga: Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga ska prövas mot varandra genom att granska skillnader och likheter mellan dem i ett motställande resonemang av slutsatskaraktär. Inom prövandekomponent urskiljandet av *sex motställandekomponenter* med en ändring som motsvarar: i) Rawls accepterar av ekonomiska skillnader ställt mot Christensens icke-accepterar av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Christensen värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls accepterar av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterar av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-accepterar av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterar av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

ERFARANDE B

"De tycker olika – att jämföra genom att mot varandra pröva Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga (version III: nästan samtliga åsikter prövas ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga)"

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om det fattiga i samhället. Inom *skillnaderkomponenten* och *värnandekomponenten* urskiljandet av *sju åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *prövandekomponenten*, det vill säga: Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga ska prövas mot varandra genom att granska skillnader och likheter mellan dem i ett motställande resonemang av slutsatskaraktär. Inom *prövandekomponenten* urskiljandet av *fyra eller fem motställandekomponenter* med en andemening som motsvarar: i) Rawls acceptering av ekonomiska skillnader ställt mot Christensens icke-acceptering av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Christensen värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls acceptering av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks acceptering av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-acceptering av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks acceptering av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

ERFARANDE C

"De tycker olika – att jämföra genom att mot varandra pröva Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga (version II: samtliga åsikter prövas ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga men några åsikter tillskrivs en inkorrekt andemening)"

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom *skillnaderkomponenten* och *värnandekomponenten* urskiljandet av *sju åsiktskomponenter men den urskilda andemeningen motsvarar i en eller två fall en annan är*: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensens accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensens och Nozick. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *prövandekomponenten*, det vill säga: Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga ska prövas mot varandra genom att granska skillnader och likheter mellan dem i ett motstående resonemang av slutsatskaraktär. Inom *prövandekomponenten* urskiljandet av *sju motställandekomponenter men den urskilda andemeningen motsvarar i en eller två fall en annan är*: i) Rawls acceptering av ekonomiska skillnader ställt mot Christensens icke-acceptering av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Christensens värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls acceptering av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks acceptering av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-acceptering av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks acceptering av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

ERFARANDE D

"De tycker olika – att jämföra genom att mot varandra pröva Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga (version I: ett fåtal åsikter prövas ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga)"

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om de fattiga i samhället. Inom *skillnaderkomponenten* och *värnandekomponenten* urskiljandet av *fyra, fem eller sex åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensens accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga.

Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *prövandekomponenten*, det vill säga: Rawls, Christensens och Nozicks åsikter avseende ekonomiska skillnader och värnande om de fattiga ska prövas mot varandra genom att granska skillnader och likheter mellan dem i ett motställande resonemang av slutsatskaraktär.

Inom *prövandekomponenten* urskiljandet av *två eller tre motställandekomponenter* med en andemening som motsvarar: i) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Christensen värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader ställt mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställt mot Nozicks icke-värnande om de fattiga resulterat i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

ERFARANDE E

"De tycker olika – att jämföra genom att använda bindeordet "medan" mellan någon av Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga"

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om det fattiga i samhället. Inom *skillnaderkomponenten* och *värnandekomponenten* urskiljandet av *fyra eller fem åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *medankomponenten*, det vill säga: ett enkelt motsatssamband uppmärksammas mellan två åsiktskomponenter genom att bindeordet "medan" används mellan två åsiktskomponenter.

ERFARANDE F

"De tycker olika – att jämföra genom att efter varandra rada upp Rawls, Christensens och Nozicks åsikter ifråga om ekonomiska skillnader respektive värnande om de fattiga"

Urskiljandet av *ekonomikomponenten*, det vill säga: det är de delar hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande som handlar om ekonomi som är aktuellt för uppgiften. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *skillnaderkomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör ekonomiska skillnader i samhället. Inom *ekonomikomponenten* urskiljandet av *värnandekomponenten*, det vill säga: inom de delar som handlar om ekonomi hos Rawls, Christensens och Nozicks tänkande, en riktning mot de delar som rör värnandet om det fattiga i samhället. Inom *skillnaderkomponenten* och *värnandekomponenten* urskiljandet av *fyra, fem eller sex åsiktskomponenter* med en andemening som motsvarar: Rawls accepterar ekonomiska skillnader, men värnar om de fattiga. Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader och värnar om de fattiga. Nozick accepterar ekonomiska skillnader och värnar inte om de fattiga. Urskiljandet av *jämförandekomponenten*, det vill säga: det allmänna behovet av att genomföra en jämförande bedömning baserad på skillnader och likheter mellan Rawls, Christensen och Nozick. Inom *jämförandekomponenten* urskiljandet av *inkompatibilitetskomponenten*, det vill säga: alla tycker olika.

Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 3

Precis som gällande uppgift 1 och 2 bygger hierarkiseringen av utfallsrummet för uppgift 3 på den didaktiska norm som vuxit fram kring uppgiften. Normen reflekterar min värdering av vad som kan ses som ett mer och mindre komplext erfalande av uppgiftens centrala delar. Detta utifrån en jämförelse mellan de skilda erfanden som härletts ur elevernas lösningar av uppgiften och beskrivits i utfallsrummets olika beskrivningskategorier. Normens formulering har under analysförfarandet gradvis vuxit fram i, samklang mellan min förförståelse-/förståelse av uppgiften och de skilda erfanden av uppgiften jag kunnat finna i elevernas lösningar. Gällande uppgift 3 är beskrivningskategoriernas hierarkisering den att erfandet i kategori A ses som det mest komplexa och erfandet i kategori F ses som det minst komplexa. I resonemanget som följer görs ett försök att reda ut och diskutera grunden för denna hierarkisering.

Som nämnts tidigare avgörs graden av ett erfandes komplexitet gällande den strukturella aspektens interna horisont av en kombination av antalet urskilda komponenter, deras relevans och deras relation/organisering, i förhållande till den didaktiska normen kring uppgiften (fenomenet). I konsekvens med detta anses då ett mer komplext erfalande ha en högre grad av relevanta urskilda komponenter och en högre grad av integrering/organisering mellan dessa, i förhållande till ett mindre komplext erfalande. Gällande uppgift 1 och 2 fann jag att graden av komplexitet avseende de olika erfandena primärt speglade skillnaden i antalet urskilda relevanta komponenter, utifrån den upprättade didaktiska normen. För uppgift 2 diskuterades att det även, när det gällde några av de skilda erfanden, var nödvändigt att beakta en företeelse som beskrevs som grad av relevans bland relevanta urskilja komponenter. Det vill säga att vissa relevanta komponenter kan anses som mer relevanta än andra, likväl relevanta, komponenter. När det kommer till de olika erfanden, hierarkisering för uppgift 3 måste hänsyn tas till båda dessa företeelser, även om huvudskillnaden för

erfaranenas inbördes placering i hierarkin består av en skillnad mellan erfaranenas antal relevanta urskilda komponenter. Utöver detta tillkommer också för uppgift 3 - visserligen genom urskiljandet eller icke-urskiljandet av en specifik komponent: prövandekomponenten – en skillnad i organiseringen av vissa av de urskilda relevanta komponenterna, sett i förhållande till den upprättade didaktiska normen. Sammantaget kan nivån på komplexiteten i erfandet av uppgift 3 därför sägas, i huvudsak, spegla antalet relevanta urskilda komponenter, men också graden av relevans bland relevanta urskilda komponenter. Dessutom påverkas nivån på komplexiteten, genom urskiljandet eller icke-urskiljandet av prövandekomponenten, även i någon mån av organiseringen/relationen för vissa, i samtliga erfanden gemensamt, urskilda relevanta komponenter. Gradens relevans bland relevanta urskilda komponenter gäller specifikt för den inbördes ordningen mellan erfandet i kategori C och erfandet i kategori D, samt mellan erfandet i kategori E och erfandet i kategori F. Det, till viss del, organisatoriska särskiljandet gäller specifikt erfandena i kategori A-D, i förhållande till erfandena i kategori E och F. Detta eftersom samtliga erfanden i kategorier A-D har urskilt prövandekomponenten medan erfandena i kategorierna E och F saknar ett urskiljande av denna komponent. Jag återkommer mer i detalj kring dessa frågor nedan. Inledningsvis inriktar jag mig mot hierarkiseringen av erfandena i kategorierna A-D som alla, till skillnad från erfandena i kategorierna E och F, har urskilt prövandekomponenten inom jämförandekomponenten.

När det kommer till erfandena i kategorierna A-D finns i grunden ett tämligen gemensamt erfande av uppgiftens centrala delar. Skillnaderna mellan erfandena i kategori A till D rör olikheter inom skillnaderkomponentens och värnandekomponentens åsiktskomponenter, och skillnader inom prövandekomponentens motställandekomponenter. Detta gör att hierarkisering kring dessa erfanden rör variationer i erfande avseende åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna, medan andra gemensamt relevanta urskilda komponenter hamnar i bakgrunden. Centralt blir då vilken

didaktisk norm som kan sägas gälla för åsiktskomponenterna respektive motställandekomponenterna.

Redan i inledning omnämndes att åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna betraktades ur synvinkel av didaktisk norm (se till exempel tabell 6.3 och tabell 6.4), även om inga exakta preciseringar då gjordes kring hur normen för respektive komponenter innehållsligt ser ut. För att klargöra grunderna för utfallsrummets hierarkisering av erfarenena A-D kommer jag nedan att beskriva hur den didaktiska normen innehållsligt exakt gestaltar sig när det gäller åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna. Denna norm, menar jag, motsvarar de urskiljningar inom åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna som öppnar för den mest komplexa och fördjupade jämförande diskussionen kring Rawls, Christensen och Nozick. Den aktuella normen har formulerats mot bakgrund av en kombination av min förförståelse/förståelse av uppgiftens problemställningsdel och uppgiftens textdel och mitt möte med elevernas erfanden av dessa båda.

Avseende åsiktskomponenterna menar jag att den didaktiska normen rimligen motsvaras av att:

Rawls i) accepterar ekonomiska skillnader samtidigt som att han ii) värnar om de fattiga, genom att villkora förutsättningen för ekonomiska skillnader och förespråka en gräns för fattigdom. Christensen iii) accepterar inte ekonomiska skillnader, genom en vilja att göra de ekonomiska skillnaderna små, vilket också innebär att iv) hon värnar om de fattiga genom att inte acceptera ekonomiska skillnader mellan människor. Nozick v) accepterar ekonomiska skillnader och vi) värnar inte om de fattiga, genom att mena att resursernas fördelning är ointressant, motsätta sig statlig omfördelning och tillåta svält. För att få en överblick av detta kan det vara på sin plats att åter titta på den schematiska översikten kring skillnaderkomponentens och värnandekomponentens åsiktskomponenter (se ovan tabell 6.3), nu ifyllda med den faktiska didaktiska normen för den innehållsliga innebörden i Rawls, Christensens och Nozicks åsikter. Det kan då illustreras som i tabell 6.6 nedan.

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

Ifråga om elevernas erfarenheter av den didaktiska normen kring åsiktskomponenterna ska dock framhållas att ett urskiljande av den innehållsliga andemeningen, i var och en av de sex åsiktskomponenterna, varit tillräckligt för att jag ska tolka det som ett urskiljande av aktuell åsiktskomponent.

Tabell 6.6

Didaktisk norm för åsiktskomponenter avseende:	Skillnaderkomponenten	Värnandekomponenten
	Rawls accepterar <u>ekonomiska skillnader</u> (genom att under vissa förutsättningar tillåta skillnader och att dessa ökar).	Rawls värnar om de <u>fattiga</u> (genom att villkora förutsättningen för ekonomiska skillnader och förespråka undre gräns för fattigdom).
	Christensen accepterar inte ekonomiska skillnader (genom att förespråka att de hålls små).	Christensen värnar om de <u>fattiga</u> (genom att inte acceptera ekonomiska skillnader).
	Nozick accepterar <u>ekonomiska skillnader</u> (genom att inte anse det väsentligt hur de ekonomiska resurserna fördelas).	Nozick värnar inte om de <u>fattiga</u> (genom att tillåta svält, hävda att resursernas fördelning är ointressant och inte förespråka statlig omfördelning av resurser).

När det kommer till motställandekomponenterna menar jag att det är rimligt att följande sex motsatspar med åtföljande slutsatser ses som didaktisk norm:

i) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställs mot Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader, vilket resulterar i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. ii) Rawls värnande om de fattiga ställs mot Christensens värnande om de fattiga, vilket resulterar i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iii) Rawls accepterande av ekonomiska skillnader ställs mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader, vilket resulterar i den grundläggande slutsatsen att de två har en gemensam åsikt på denna punkt. iv) Rawls värnande om de fattiga ställs mot Nozicks icke-värnande om de fattiga, vilket resulterar i den grundläggande slutsatsen att

KAPITEL 6

de har en särskiljande åsikt på denna punkt. v) Christensens icke-accepterande av ekonomiska skillnader ställs mot Nozicks accepterande av ekonomiska skillnader, vilket resulterar i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt. vi) Christensens värnande om de fattiga ställs mot Nozicks icke-värnande om de fattiga, vilket resulterar i den grundläggande slutsatsen att de två har en särskiljande åsikt på denna punkt.

För att få en överblick av motställandekomponenterna och de grundläggande slutsatserna kring dessa kan den schematiska översikten av motställandekomponenterna (se ovan tabell 6.4) användas. Nu kompletterad med den faktiska didaktiska normen för dessa motställandekomponenters innehållsliga innebörd. Schematiskt kan detta då framställas som i tabell 6.7 nedan.

Tabell 6.7

Didaktisk norm för motställandekomponenter avseende:	Skillnaderkomponenten	Värnandekomponenten
	Rawls ok med ekonomiska skillnader <u>mot</u> Christensens ej ok med ekonomiska skillnader = <u>särskiljande åsikt</u> .	Rawls värnande om fattiga <u>mot</u> Christensens värnande om de fattiga = <u>gemensam åsikt</u> .
	Rawls ok med ekonomiska skillnader <u>mot</u> Nozicks ok med ekonomiska skillnader = <u>gemensam åsikt</u> .	Rawls värnande om de fattiga <u>mot</u> Nozicks icke-värnande om de fattiga = <u>särskiljande åsikt</u> .
	Christensens ej ok med ekonomiska skillnader <u>mot</u> Nozicks ok med ekonomiska skillnader = <u>särskiljande åsikt</u> .	Christensens värnande om de fattiga <u>mot</u> Nozicks icke-värnande om de fattiga = <u>särskiljande åsikt</u> .

Det ska dock poängteras att ifråga om elevernas erfarenhet av den didaktiska normen kring motställandekomponenterna har det inte varit nödvändigt att eleverna, i sitt urskiljande, radat upp åsiktsparen två och två mot varandra och därefter dragit aktuell slutsats. Det centrala har varit att ett motställande skett som visar på ett urskiljande som ställer Rawls, Christensens och Nozicks åsikter emot varandra på det skisserade sättet, följt av

de grundläggande slutsatser, som enligt normen, är en rimlig konsekvens av detta motställande.

Det bör även påpekas att denna framställning av åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna självklart är förenklingar av Rawls, Christensens och Nozicks åsikter, i förhållande till hur dessa framställs i texterna eleverna utgått ifrån (se bilaga 3). Det är också en förenkling av motställandemöjligheterna och de slutsatser som kan dras utifrån dessa. Jag menar dock att ett grundläggande urskiljande av dessa innehållsliga innebörder och struktureringar, avseende åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna, speglar det erfalande av uppgiften som möjliggör det mest komplexa erfandet, utifrån elevernas lösningar. Följaktligen ses de presenterade urskiljningarna som didaktisk norm för dessa komponenter. Konsekvensen blir att avvikelser från dessa innehållsliga innebörder och struktureringar ses som mindre komplexa erfanden av uppgiften, i förhållande till denna norm.

Jag återgår nu till hierarkiseringen av erfandena i kategorierna A-D, utifrån den nu redogjorda didaktiska normen för åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna, för att mot bakgrund av denna motivera de fyra erfandenas inbördes placering i hierarkin.

Erfandet i kategori A kan, med avseende på den didaktiska normen för åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna, då sägas spegla en fullständighet i förhållande till denna norm. Detta eftersom erfandet placerat i kategori A urskiljer de sex relevanta åsiktskomponenterna, i överstämmelse med normens åsiktskomponenter. Dessa urskilda åsiktskomponenter förs sedan in i de sex urskilda motställandekomponenterna, som också de i alla avseenden överensstämmer med normen för motställandekomponenterna. Erfarande A speglar således en fullständighet, i förhållande till den övergripande normen för åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna, med sex relevanta åsiktskomponenter och sex relevanta motställandekomponenter urskilda.

När det gäller erfandet i kategori B visar detta på ett urskiljande av sex relevanta åsiktskomponenter, i samklang med

den didaktiska normen för åsiktskomponenterna. Men i förhållande till kategori A, så urskiljs enbart fyra eller fem av de, enligt den didaktiska normen, sex möjliga motställandekomponenterna. En eller två möjliga motställandekomponenter urskiljs och berörs därför inte i erfalande B. Med hänsyn till antalet urskilda relevanta komponenter kring åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna kan då erfalande B sägas sakna en eller två relevanta komponenter. Detta är förklaringen till varför erfalande B bör ses som ett minder komplext erfalande än erfalande A.

Erfarandet i kategori C har, när det gäller åsiktskomponenterna, visserligen urskilt sex åsiktskomponenter, men andemeningen, i en eller två av dessa åsiktskomponenter, avviker från den didaktiska normens innehållsliga innebörd. Till exempel kan Nozick tillskrivas både ett värnande och ett icke-värnande om de fattiga. Erfarandet i kategori C uppvisar följaktligen en brist i relevant urskiljande av en eller två åsiktskomponenter. Eftersom dessa kan sägas ligga till grund för motställandekomponenterna, förs denna brist i relevant urskiljande från åsiktskomponenterna in i motställandekomponenterna, vilket resulterar i att, trots att erfalande C urskilt sex motställandekomponenter, så avviker en eller två av dessa från den didaktiska normen för motställandekomponenterna. I förhållande till erfalande A gör dessa brister i relevant urskiljande att erfalande C hierarkiskt placeras efter erfalande A. Den inbördes placeringen mellan erfalande C och erfalande B, är dock något mer komplicerad. Generellt kan sägas att de uppvisar en liknande brist i fråga om relevanta motställandekomponenter, där, i förhållande till den didaktiska normen för dessa, en eller två av de relevanta motställandekomponenterna saknas i båda erfalandena. För erfalande C tillkommer sedan, i förhållande till den didaktiska normen för åsiktskomponenterna, avsaknad av en eller två relevanta åsiktskomponenter. En slutsats vore möjligen att detta skulle medföra att erfalande C direkt bör ses som minder komplext än erfalande B. Detta eftersom de båda erfalandena synes ha en liknande avsaknad av urskiljande av relevanta komponenter kring motställandekompo-

nenterna. Till detta kommer erfارande C:s avsaknad av en eller två relevanta åsiktskomponenter. Vid en närmare granskning av de både erfärandena visar det sig emellertid att det, rent matematiskt, i vissa fall kan råda en lika stor brist i relevanta urskilda komponenter. Till exempel kan erfärandet i kategori B sakna urskiljande av två relevanta motställandekomponenter, medan erfärandet i kategori C saknar urskiljande av en relevant åsiktskomponent och en relevant motställandekomponent. Båda erfärandena saknar då två relevanta komponenter, i relation till den övergripande didaktiska normen för åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna. Trots att båda erfärandena således, under vissa omständigheter, kan hävdas sakna lika många relevanta komponenter, vill jag mena, att erfärande C bör betraktas som minder komplext än erfärande B. För att förstå anledningen till detta måste karakteristiken för båda erfärandena avseende åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna betraktas närmare.

För erfärande C finns, som nämnts ovan, ett urskiljande av sex åsiktskomponenter varav en eller två av dessa urskilts med en felaktig andemening, i förhållande till den didaktiska normen för åsiktskomponenterna. Eftersom åsiktskomponenterna, enligt min mening, kan hävdas ligga till grund för motställandekomponenterna, förs sedan denna brist i relevant urskiljande från åsiktskomponenterna in i motställandekomponenterna. Detta resulterar i att erfärande C, fastän det urskilt sex motställandekomponenter, urskilt en eller två av dessa med felaktig andemening, i förhållande till den didaktiska normen för motställandekomponenterna. I denna beskrivning av erfärande C finns också, enligt min mening, förklaring till erfärandets underordning i komplexitet gentemot erfärande B. Erfärande C kommer nämligen alltid att präglas av minst en felaktigt urskild åsiktskomponent, som förs med in i minst en motställandekomponent, vilket gör att minst en felaktig slutsats kommer att dras, i relation till den didaktiska normen för motställandekomponenterna. Detta, i sin tur, påverkar underlaget för den övergripande bedömningen som kan göras kring Rawls, Christensens och Nozicks möjligheter att komma överens om

vad ett rättvist samhälle är. Detta eftersom alltid minst en felaktig slutsats, i minst en motställandekomponent, kommer att ligga till grund för denna bedömning. Erfarande B däremot saknar brister i urskiljande kring åsiktkomponenterna och har alltså urskilt sex åsiktkomponenter, i enlighet med den didaktiska normen för åsiktkomponenterna. Detta gör att inga brister från åsiktkomponenter kan föras in i motställandekomponenterna i erfarande B. Erfarande B har dock enbart urskilt fyra eller fem av de sex motställandekomponenterna, eller omvänt: erfarande B saknar ett urskiljande av en eller två av de relevanta motställandekomponenterna, vilket är en brist, i förhållande till normen för motställandekomponenterna. Det enda erfarande B emellertid missar genom detta är att inte urskilja en eller två motställandekomponenter och därför inte dra några slutsatser om dessa. Detta till skillnad från erfarande C, som alltid dra minst en felaktig slutsats kring en motställandekomponent. Förvisso påverkar även erfarande B:s avsaknad av en eller två motställandekomponenter och slutsatser kring dem, i sin tur, underlaget för den övergripande bedömningen som kan göras kring Rawls, Christensens och Nozicks möjligheter att komma överens om vad ett rättvist samhälle är. Likväl, menar jag, att denna påverkan inte är lika fundamental, som påverkan av att lägga minst en felaktig slutsats kring en motställandekomponent till grund för en sådan bedömning, såsom hos erfarande C. Mot denna bakgrund vill jag sammantaget hävda att det är berättigat att betrakta erfarande B som mer komplext än erfarande C.

Varför har då erfandet i kategori D placerats efter erfandet i kategori C? I ett första skede kan sägas att erfarande D har urskilt fyra, fem eller sex åsiktkomponenter med en korrekt andemening, enligt den didaktiska normen för åsiktkomponenterna. Eller omvänt: erfarande D har urskilt alla åsiktkomponenter enligt normen eller saknar urskiljande av en eller två åsiktkomponenter, i förhållande till den didaktiska normen för åsiktkomponenterna. Därtill har erfarande D urskilt två eller tre motställandekomponenter med en andemening, enligt den didaktiska normen för motställandekomponenter. Eller omvänt: erfarande D saknar urskiljandet av tre eller fyra

motställandekomponenter, i förhållande till den didaktiska normen för motställandekomponenter. Ställt i relation till erfارande C, som alltid har fyra eller fem korrekt urskilda åsiktkomponenter och alltid har fyra eller fem korrekt urskilda motställandekomponenter, kan det, vid en första anblick, möjligen synas självklart att erfارande D bör ses som mindre komplext än erfارande C.

Två argument kan dock anföras mot ett sådant synsätt. Båda känns igen från resonemanget om erfارande B:s och erfارande C:s inbördes placering i hierarkin. För det första finns en matematisk invändning kring antalet urskilda relevanta komponenter, i förhållande till den övergripande didaktiska normen för åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna. Pondera exempelvis att erfarandet i kategori C, enligt dess karakteristik, uppvisar, dels en avsaknad av urskiljande av två korrekta åsiktskomponenter och dels en avsaknad av urskiljande av två korrekta motställandekomponenter. Pondera sedan att erfarandet i kategori D, enligt dess karakteristik, uppvisar, dels ett fullständigt korrekt urskiljande av de sex åsiktskomponenterna och dels enbart en avsaknad i urskiljande av tre korrekta motställandekomponenter. Under dessa omständigheter kan hävdas att erfarande D rent numerärt uppvisar ett högre antal relevanta urskilda komponenter än erfarande C, i förhållande till den övergripande normen för åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna. Utifrån detta borde det då ske en omkastning av de båda erfarendenas inbördes placering i hierarkin.

För det andra kan det hävdas att erfarande C alltid kommer att präglas av minst en felaktigt urskild åsiktskomponent, som förs med in i minst en motställandekomponent, vilket resulterar i minst en felaktig slutsats i relation till den didaktiska normen för motställandekomponenterna.²⁸⁵ Ett faktum som i förlängningen påverkar underlaget för den övergripande bedömning som kan göras kring Rawls, Christensens och Nozicks möjligheter att

²⁸⁵ För en mer detaljerad grund för detta påstående se föregående diskussion kring den inbördes relationen mellan erfارande B och C.

komma överens om vad ett rättvist samhälle är. Detta eftersom alltid minst en felaktig slutsats, i minst en motställandekomponent, kommer att ligga till grund för denna bedömning. Erfarande D däremot saknar direkta felaktigheter i urskiljande kring åsiktskomponenterna, i förhållande till den didaktiska normen. Detta även om erfandet kan sakna direkta urskiljanden av en eller två åsiktskomponenter. Denna karakteristik hos erfande D innebär att inga egentliga felaktigheter i urskiljande kring åsiktskomponenterna kan föras in i de två eller tre motställandekomponenterna som urskiljs i erfande D. Därmed kan erfande D:s motställandekomponenter inte bli behäftade med direkt felaktiga slutsatser. Det enda som händer hos erfande D, både gällande åsiktskomponenterna och motställandekomponenterna, är att ett urskiljande uteblir. Detta medför också att erfande D:s övergripande bedömning av Rawls, Christensens och Nozicks möjligheter att komma överens om vad ett rättvist samhälle är, enbart kommer att vila på uteblivna urskiljanden av, i vissa fall åsiktskomponenter och i samtliga fall motställandekomponenter. Däremot kommer denna bedömning inte att vara byggd på någon felaktig slutsats kring någon motställandekomponent, såsom hos erfande C. Sammantaget skulle då utifrån detta kunna hävdas att erfande D egentligen är att betrakta som mer komplext än erfande C.

Trots dessa båda välgrundade invändningar mot att erfande D bör ses som mindre komplext än erfande C, vill jag ändå hävda det rimliga i att så likväl är fallet. Det som motiverar att erfandet i kategori C ändå ska ses som mer komplext än erfandet i kategori D, har, enligt min mening, sin utgångspunkt i motställandekomponenternas centrala roll i utfallsrummets hierarkiska uppbyggnad. Jag har tidigare hävdad att utfallsrummet generellt sett kretsar kring olika erfanden av uppgiften som en jämförelse. Därav, menar jag, att skillnader i motställandekomponenterna är av avgörande betydelse vid bedömningen av ett erfandes komplexitet, eftersom motställandekomponenterna, som jag ser det, visar på den mest komplexa akten av jämförande som finns härlett ur elevernas erfande av uppgiften. Detta innebär också att jag anser att dessa komponenter, i

förlängningen, spelar den mest avgörande rollen för den övergripande bedömningen av Rawls, Christensens och Nozicks möjlighet att komma överens. Erfarande C är, som diskuterats, behäftat med maximalt två inkorrekt urskilda motställandekomponenter. Erfarande D, i sin tur, saknar alltid ett urskiljande av minst tre, ibland fyra, motställandekomponenter. Detta medför att erfarande D alltid har urskilt färre relevanta och korrekta motställandekomponenter än erfarande C. Med utgångspunkt i hävdandet av motställandekomponenternas centrala betydelse för jämförandeaktens kvalité, och, i förlängningen, även för den övergripande bedömningen, medför detta, enligt min mening, att erfarande D är att betrakta som mindre komplext än erfarande C.

Påpekas ska att jag genom detta sätt att resonera också tillskriver urskiljandet av motställandekomponenterna en högre grad av relevans än urskiljandet av de likväl relevanta åsiktskomponenterna. I den inbördes hierarkiska ordningen mellan erfarande C och D innebär detta att det inte enbart är skillnaden i antalet relevanta urskilda komponenter som är aktuell, utan även skillnaden i graden av relevans bland dessa relevanta komponenter.

När det gäller erfandet i kategori E och erfandet i kategori F uppvisar dessa i förhållande till de övriga kategoriernas erfanden en mer avgörande skillnad avseende urskiljandet kring jämförandeakten. Denna skillnad förklarar placeringen i hierarkin för erfarande E och erfarande F. Skillnaden består i att erfarande E och erfarande F, inom jämförandekomponenten, saknar ett urskiljande av prövandekomponenten och till följd av detta även saknar ett urskiljande av motställandekomponenterna. Att erfarande E och F inte urskiljer prövandekomponenten och motställandekomponenterna innebär, för dessa erfanden, en avsevärd minskning i urskiljande av relevanta komponenter, genom att större delen av den direkta jämförandeakten inte blir möjlig när dessa komponenter saknas. Detta mot bakgrund av att förutsättningen för att göra en tydlig och adekvat jämförelse mellan två eller flera företeelser, är ett tydligt motställande av det som ska jämföras, för att sedan utifrån detta motställande dra

adekvata slutsatser kring jämförelsen. Avsaknaden av prövandekomponenten och motställandekomponenterna i erfارande E och F innebär att ett sådant motställande med tillhörande slutsats inte blir möjligt, eftersom det är urskiljandet av prövandekomponenten och motställandekomponenterna som, i erfارande A-D, gör detta möjligt.

Avsaknaden av urskiljande av prövandekomponenten och motställandekomponenterna i erfارande E och F kan också sägas sätta fingret på en organisatorisk skillnad mellan erfارande E och F och de övriga erfarandena. Denna organisatoriska skillnad innebär att i erfارande E och F organiseras inte åsiktskomponenterna tydlig emot varandra i prövandekomponentens motställandekomponenter, såsom i erfارande A-D. Istället radas, i erfارande E och F, enbart åsiktskomponenterna upp i en linje efter varandra. Kring denna linjeuppradning dras sedan mer övergripande slutsatser om Rawls, Christensens och Nozicks möjlighet att komma överens om vad ett rättvist samhälle är. Genom denna linjeuppradning utan motställande organisation, missas tydligheten och djupet avseende vilka skillnader och likheter som finns mellan Rawls, Christensen och Nozick. På så sätt blir det inte heller tydligt vilka förutsättningar som finns för dem att komma överens.

Det minskade antalet relevanta urskilda komponenter, genom avsaknaden av urskiljande av prövandekomponenten och motställandekomponenterna och den linjära organisationen, gör det rimligt att betrakta erfارande E och F som mindre komplexa än de övriga. Således placeras dessa under erfarandena A-D i hierarkin.

Den inbördes ordningen mellan erfarandet E och F förklaras sedan av att erfarande E, tillskillnad från erfarande F, urskilt medankomponenten. Medankomponenten innebär att erfarande E, som grund för sin övergripande bedömning av Rawls, Christensens och Nozicks möjligheter att komma överens - utöver den grund som blir möjlig genom erfarande E:s urskiljande av inkompatibilitetskomponenten - urskiljer att den linjeuppradning av åsiktskomponenterna, som finns både i erfarande E och F, i något fall har ett enkelt motsatssamband.

Detta genom att två åsiktskomponenter knyts samman med ordet ”medan”. Jag menar att medankomponenten i erfارande E kan ses som urskiljande av en antydan till ett mycket grundläggande motställande mellan två åsiktskomponenter, som i sin fulla form först blir möjligt genom urskiljande av prövandekomponenten och motställandekomponenterna. Eftersom erfارand F saknar medankomponenten saknar erfارande F denna antydan till motställande. Erfarande F:s övergripande bedömning görs därför enbart utifrån en direkt linjeuppradning av åsiktskomponenterna och inkompatibilitetskomponentens urskiljande av att Rawls, Christensen och Nozick har olika åsikter. Att erfارande F inte urskilt medankomponenten, och således saknar urskiljande av en antydan till motställande, innebär, enligt min mening, att erfارande F ska betraktas som det minst komplexa erfarandet av uppgift 3. Särskilt då erfarande F i övrigt urskilt samma komponenter kring själva jämförandeakten som erfarande E. Det vill säga jämförandekomponenten och inkompatibilitetskomponenten.

Rent numerärt ska emellertid påtalas att erfarande F, under vissa omständigheter, kan ha fler relevanta urskilda komponenter än erfارande E. Detta genom att fler åsiktskomponenter kan vara urskilda i erfarande F, än i erfarande E. Dock vill jag mena, att urskiljande av medankomponenten i erfarande E, visar en brygga mot en mer komplex nivå av jämförande genom motställande, en brygga som helt saknas i erfarande F. Mot bakgrund av den centrala betydelse som tillskrivits komplexiteten i jämförandeakten, genom utfallsrummets hela hierarkisering, har jag därför sett urskiljande eller icke-urskiljande av medankomponenten, som överordnat för att avgöra de båda erfarandenas placering i hierarkin. Detta innebär återigen att urskiljande av en relevant komponent överordnas urskiljande av andra relevanta komponenter, då medankomponenten här tillmäts en högre grad av relevans än de likväl relevanta åsiktskomponenterna. När det gäller den inbördes hierarkiska ordningen mellan erfarande E och erfarande F är det följaktligen inte enbart skillnaden i antalet relevanta urskilda komponenter

som är aktuell, utan också skillnaden i graden av relevans bland dessa relevanta komponenter.

Resultat uppgift 4a

Uppgiften

Den fjärde uppgiften eleverna fick lösa var indelad i tre likadana delar, a-delen var konstruerad på följande vis:

a)

I texten du läst presenteras Robert Nozicks syn på vad rättvisa är.

Granska Nozicks argument för hans sätt att se på rättvisa. Vilka styrkor och svagheter finns i hans argumentation?

Försök att utveckla dina tankegångar så långt som möjligt och förklara varför styrkorna i hans argumentation är styrkor och varför svagheter i hans argumentation är svagheter.

Utfallsrum Uppgift 4a

Utfallrummet består av fem beskrivningskategorier kunnat härledas (För respektive elevs placering avseende kategori se bilaga 5). Utfallrummet beskriver elevernas skilda erfarenheter av uppgiften. Min övergripande tolkning av elevernas skilda erfarenheter av uppgiften är att det finns en gemensam kärna i dem. Denna kärna består av ett urskiljande av att uppgiften handlar, dels om Nozicks olika ståndpunkter om rättvisa och dels om att det, i vid mening, gäller att granska dessa Nozicks ståndpunkter. En elevs erfarenhet avviker dock från denna gemensamma kärna. Det är elev E4L, som saknar den granskande inriktningen i sitt erfarenhet av uppgiften.

I relation till uppgiftens problemställningsdel, såsom den är skriven, kan det gemensamma erfarenheten av uppgiften som beskrivits, synas som ett möjligt avvikande erfarenhet av den.

Uppgiftens problemställningsdel kan, som den är skriven, kanske mer direkt sägas handla om att uppmärksamma ståndpunkter i Nozicks syn på rättvisa och sedan, genom att diskutera styrkor och svagheter i de argument han anför för dessa ståndpunkter, granska hållbarheten i argumenten. Elevernas gemensamma erfarende av uppgiften, såsom jag tolkar det, riktar emellertid in sig enkom på de direkta ståndpunkterna i Nozicks syn på rättvisa. Detta har troligen sitt ursprung i uppgiftens textdel, där texten om Nozick inte tydligt är uppbyggd kring *ståndpunkt - följt av - argument för ståndpunkt*, utan i första hand kan ses som en redogörelse för Nozicks ståndpunkter om rättvisa. Ifråga om det granskande elementet i uppgiftens problemställningsdel kan detta dock ses även i elevernas erfarende av uppgiften (i alla fall utom ett), men då istället riktat direkt mot Nozicks ståndpunkter. Precis som kring uppgift 3 vill jag emellertid här understryka, att det inte är elevernas direkta följsamhet gentemot uppgiften som är det centrala, utan just skillnaderna i deras erfarende av uppgiften, såsom det gestaltar sig hos eleverna.

Om ett gemensamt erfarende av uppgiften, härlett ur elevernas lösningar således kan sägas vara en inriktning mot Nozicks ståndpunkter, och i alla, utom ett fall (E4L), erfandet om att dessa ståndpunkter ska granskas, är det rimligt att de avgörande skillnaderna kring erfandet av uppgiften i realiteten kan sägas kretsa kring skillnader inom, vad som skulle kunna kallas, den grundläggande granskandekomponenten. Uttryckt på ett annat sätt: hur varierar elevernas urskiljningar kring granskningens gestaltning?

Det skulle dock kunna anföras att en lika viktig komponent i erfandet, och då även en lika viktig källa till skillnader i de olika erfandena, borde vara den andra delen av det gemensamma erfandet. Det vill säga urskiljningar kring själva ståndpunkterna i sig. Den avgörande anledningen till skillnader mellan de olika erfandena, ur detta perspektiv, borde då stå att finna i om huruvida ståndpunkterna urskilts med korrekt eller inkorrekt andemening, utifrån Nozicks synsätt. Jag håller med om detta. Det är emellertid min tolkning av elevernas erfanden att de har urskilt de (divergerande) ståndpunkter de urskiljer med deras

sannolika andemening, utifrån Nozicks synsätt. Detta torde innebära att det likväl är kring variationen inom granskandekomponenten, som roten till skillnaderna mellan de olika erfarenheterna står att finna. I konsekvens med detta speglar huvuddelen av beskrivningskategorierna skillnader i urskiljandet inom granskandekomponenten. Mer exakt gäller detta erfarenheterna i kategorierna A-D, eftersom erfarenheten i kategori E skiljer sig från de övriga genom att det saknar urskiljande av granskandekomponenten. Jag återkommer specifikt till detta i samband med diskussionen om utfallsrummets hierarkisering.

En elev har valt att inte lösa uppgiften (E3H), varför denne inte finns med i det empiriska underlaget.

KATEGORI A: Att granska genom att uppmärksamma en inre motsägelse mellan två av Nozicks ståndpunkter

Innehållet i lösningstyp A i stora drag

I lösningstyp A sker granskningen genom att utifrån egna värderingar tycka till om vissa av Robert Nozicks ståndpunkter. Granskningen sker också genom att uppmärksamma vidare konsekvenser – en konsekvens utöver de tydligt uttalade konsekvenserna i texten om Nozick – för individer/grupper/samhället vid en organisation av samhället enligt Nozicks ståndpunkter. I samband med detta uppmärksammande förklaras en sådan specifik vidare konsekvens genom argument och slutsatser. Det som främst särskiljer granskningen i lösningstyp A, från lösningstyperna i de övriga kategorierna (B-D), är att en möjlig inre motsägelse mellan två av Nozicks ståndpunkter uppmärksammas och diskuteras.

Empiriskt exempel på lösningstyp A

Den med understrykning markerade delen av lösningen visar det främsta exemplet på det för kategorin (i förhållande till kategori B-D) särskiljande sättet att granska en av Nozicks ståndpunkter:

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

”Roberts viktigaste åsikt är att man ska ha stor rätt till sina ägodelar och inte behöva vara tvungen att lämna ifrån sig till exempel pengar så att någon annan ska få det bättre. Detta sätt fungerar nog inte heller så bra i ett verkligt samhälle. Många skulle vara emot detta och det skulle nog uppstå konflikter. Samhällsklasserna skulle glida isär extremt mycket och till slut kan det leda till att några få äger allt och har på så sätt makten över nästan hela befolkningen som hungrar och lever väldigt fattigt. Han tycker att bara alla får sina egendomar lagligt så blir uppdelningen i samhället rättvis, men jag tycker det är tvärt om, när skillnaderna blir så stora. Robert tycker att det inte spelar någon roll i praktiken hur mycket var och en äger, utan hur de fått de, det vill säga om de köpt de lagligt, så är det rättvist. Som jag sa innan i en tidigare fråga²⁸⁶ så säger ju också Robert att man ska ha rätt till liv. Men ett liv i extrem fattigdom anses nästan inte som ett liv. Detta argument tycker jag är en svaghet i och med att han säger emot sig själv. Jag tror att de rika, som till slut får all makt också tycker att man behöver hjälpas åt för att bygga upp ett stabilt samhälle, även om det innebär att man måste betala skatt. Jag tycker alltså att Roberts åsikter inte skulle bli så bra att bygga upp ett samhälle utav. Det skulle inte hålla i längden. Samhället skulle bli för okontrollerat och ostabilt.” (E5L)

Erfarande A av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori A. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften. Den understrukna delen motsvarar den komponent inom den övergripande granskandekomponenten som särskiljer erfarandet i kategori A från kategori B-D:

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska någon/några/samtliga av de hos Nozick urskilda stånd-

²⁸⁶ Eleven har berört samma problematik vid besvarandet av uppgift 3.

punkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick och tycka till om den/dessa utifrån egna värderingar/ståndpunkter (*värderingskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik ståndpunkt kan få vidare konsekvenser (utöver de direkt i texten om Nozick uppenbara) för samhället/grupper-/individer, om samhället organiseras enligt Nozicks ståndpunkt (*vidarekonsekvenskomponenten*). Kring en sådan specifik urskild vidare konsekvens, urskiljandet av att denna kan förklaras genom argument och slutsats (*argument/slutsatskomponenten*). Urskiljandet av att (minst) två av Nozicks ståndpunkter kan ställas emot varandra och att det då kan uppstå en inre motsägelse i Nozicks sätt att resonera (*motsägelsekomponenten*).

KATEGORI B: *Att granska genom slutsats och argument kring en vidare konsekvens av någon av Nozicks ståndpunkter*

Innehållet i lösningstyp B i stora drag

I lösningstyp B sker granskningen genom att utifrån egna värderingar tycka till om vissa av Robert Nozicks ståndpunkter. Granskningen sker också genom att uppmärksamma vidare konsekvenser – en konsekvens utöver de tydligt uttalade konsekvenserna i texten om Nozick – för individer/grupper-/samhället vid en organisation av samhället enligt Nozicks ståndpunkter. I samband med detta uppmärksammande förklaras en specifik vidare konsekvens genom argument och slutsatser. Det är detta senare inslag som främst särskiljer granskningen i lösningstyp B från granskningen i lösningstyperna i kategorierna C-D.

Empiriskt exempel på lösningstyp B

Den med understrykning markerade delen av lösningen visar på det främsta exemplet på det för kategorin (i förhållande till

kategori C-D) särskiljande sättet att granska en av Nozicks ståndpunkter:

"...hans idéer om att staten endast skall finnas för att folk skall leva i säkerhet och trygghet och inte vara rädda för att någon skall stjäla från dem innefattar ingenting som rör försörjningsstöd, hjälp med levnadsstandarden, sjukersättning eller liknande. Nozick är dessutom emot skatt där kan man dock inte klaga på hans argumentation, ty utan en offentlig sektor som skall hjälpa folket så finns det inget behov för att ta ut skatt. Dock glömmes han bort någonting mycket viktigt - demokratin. När människorna inte har mat i magen, så kommer de inte att orka engagera sig i det demokratiska och politiska arbetet, och då faller demokratin. När din primära syssla är att mätta dina barn och hitta bröd till morgondagen, så kommer det inte vara något valdeltagande, det kommer inte att finnas någon som har orken att rösta eller engagera sig partipolitiskt. Det är det jag finner vara det allra svagaste med Robert Nozicks argumentation.

Jag håller heller inte med om att fördelningen av resurser är ointressant ur rättvisesynpunkt. Samhället blir per automatik orättvist när alla inte har samma förutsättningar till självförverkligande och välbästand." (E3L)

Erfarande B av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori B. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften. Den understrukna delen motsvarar den komponent inom den övergripande granskandekomponenten som särskiljer erfarandet i kategori B från erfarandet i kategori C-D:

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska någon/några/samtliga av de hos Nozick urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick och tycka till om den/dessa utifrån egna

värderingar/ståndpunkter (*värderingskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik ståndpunkt kan få vidare konsekvenser (utöver de direkt i texten om Nozick uppenbara) för samhället/grupper-/individer, om samhället organiseras enligt Nozicks ståndpunkt (*vidarekonsekvenskomponenten*). Kring en sådan specifik urskild vidare konsekvens, urskiljandet av att denna kan förklaras genom argument och slutsats (*argument/slutsatskomponenten*).

KATEGORI C: Att granska genom att uppmärksamma någon vidare konsekvens av någon av Nozicks ståndpunkter

Innehållet i lösningstyp C i stora drag

I lösningstyp C sker granskningen genom att utifrån egna värderingar tycka till om vissa av Robert Nozicks ståndpunkter. Granskningen sker också genom att uppmärksamma någon vidare konsekvens – en konsekvens utöver de tydligt uttalade konsekvenserna i texten om Nozick – för individer/grupper-/samhället vid en organisation av samhället enligt Nozicks ståndpunkter. Det är detta sistnämnda som är särskiljandet för lösningstyp C kring granskningen av Nozicks ståndpunkter, i förhållande till lösningstypen i kategori D.

Empiriskt exempel på lösningstyp C

Den med understrykning markerade delen av lösningen visar på det främsta exemplet på det för kategorin (i förhållande till kategori D) särskiljande sättet att granska en av Nozicks ståndpunkter:

”Nozicks styrka är att om du har någonting så är det ditt och inget kan ta det ifrån dig, vilket såklart gör det bättre för dem som redan har mycket. Att det ska vara säkert för alla är även bra. Han glömmer däremot av allt annat, för hur rättvist är det att vara född rik och utan någon ansträngning leva ett gott liv medan vissa personer kämpar men aldrig kan lyckas. Han tycker inte att personer som har mycket borde ge mer än de som har lite. Är det inte rättvist att ge en viss andel av det man äger? Denna summa borde

växa med hur stor förmögenhet man har för att det ska vara rättvist.”
(E5H)

Erfarande C av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori C. De urskilda komponenterna och deras relation utgör som en helhet, erfارandet av uppgiften. Den understrukna delen motsvarar den komponent inom den övergripande granskandekomponenten som särskiljer erfارandet i kategori C från erfarandet i kategori D:

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska någon/några/samtliga av de hos Nozick urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick och tycka till om den/dessa utifrån egna värderingar/ståndpunkter (*värderingskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik ståndpunkt kan få vidare konsekvenser (utöver de direkt i texten om Nozick uppenbara) för samhället/grupper-/individer, om samhället organiseras enligt Nozicks ståndpunkt (vidarekonsekvenskomponenten).

KATEGORI D: Att granska någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick genom tyckande utifrån egna värderingar

Innehållet i lösningstyp D i stora drag

I lösningstyp D sker granskningen genom att utifrån egna värderingar tycka till om någon eller några av Robert Nozicks ståndpunkter. I lösningstypen sker den värderande/tyckande granskningen utifrån ett instämmande eller icke-instämmande kring vissa av Nozick ståndpunkter, ofta formulerat som

styrkor/rätt, i det lösningstypen håller med om, och svagheter/fel, gällande det lösningstypen inte håller med om. Kännetecknande för granskningen i förhållande till lösningstyperna i kategorier A-C är att lösningstyp D enbart utifrån egna värderingar tycker till om någon eller några av Nozicks ståndpunkter.

Empiriskt exempel på lösningstyp D

Eftersom samtliga ovanstående kategorier (A-C) även kan sägas inkludera den typ av granskning av Nozicks ståndpunkter som kännetecknar kategori D har inga understrykningar gjorts avseende lösningsexemplet för kategori D:

”Robert Nozicks styrka i hans argumentation är äganderätten och rätten till liv. Jag tycker det är hans styrka för det är viktigt att ha ett eget liv och ägande rätt till grejer man köpt lagligt o.s.v. Hans svagheter i hans argumentation tycker jag är att staten aldrig får gå in och ta skatt från de rika och ge till det fattiga. Jag tycker det är en svaghet bara för att dom rika behöver knappast så mycket pengar som dom har så varför inte hjälpa någon som inte har det så bra.” (E8H)

Erfarande D av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Det specifika med kategori D:s erfarande inom granskande-komponenten är att det, i förhållande till erfarandena i kategori A-C, enbart innehåller ett urskiljande av att granskning är likvärdigt med att ställa egna värderingar mot Nozick ståndpunkter. Detta kännetecken är markerat med understrykning nedan. Följande komponenter av erfarande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori D. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfandet av uppgiften:

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*).

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska någon/några/samtliga av de hos Nozick urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick och tycka till om den/dessa utifrån egna värderingar/ståndpunkter (*värderingskomponenten*).

KATEGORI E: *Att redogöra för några av Nozicks ståndpunkter*

Innehållet i lösningstyp E i stora drag

I lösningstyp E redogörs för några av Nozicks ståndpunkter.

Empiriskt exempel på lösningstyp E

"Robert Nozicks argument är att om vi inte gör så här att alla får kämpa för sin egen välfärd, så kommer folk inte att anstränga sig och leva på andra istället. Enligt honom är orättvisa att man inte får de man förtjänar (om t.ex. staten går in och tar ifrån en sin egendom)." (E4L)

Erfarande E av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningarna placerade i kategori E. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften:

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiften är att redogöra för de hos Nozick urskilda ståndpunkterna (*redogörelsekomponenten*).

Tabell 6.8 Sammanfattning av de skilda erfarenheterna av uppgift 4a. De skilda erfarenheterna är hierarkiskt ordnade avseende den strukturella aspektens interna horisont. Erfarande A är det mest komplexa erfandet av uppgiften. Erfarande E är det minst komplexa.

ERFARANDE A

"Att granska genom att uppmärksamma en inre motsägelse mellan två av Nozicks ståndpunkter"

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska någon/några/samtliga av de hos Nozick urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick och tycka till om den/dessa utifrån egna värderingar/ståndpunkter (*värderingskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik ståndpunkt kan få vidare konsekvenser (utöver de direkt i texten om Nozick uppenbara) för samhället/grupper/individer, om samhället organiseras enligt Nozicks ståndpunkt (*vidarekonsekvenskomponenten*). Kring en sådan specifik urskild vidare konsekvens, urskiljandet av att denna kan förklaras genom argument och slutsats (*argument/slutsatskomponenten*). Urskiljandet av att (minst) två av Nozicks ståndpunkter kan ställas emot varandra och att det då kan uppstå en inre motsägelse i Nozicks sätt att resonera (*motsägelsekomponenten*).

ERFARANDE B

"Att granska genom slutsats och argument kring en vidare konsekvens av någon av Nozicks ståndpunkter"

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska någon/några/samtliga av de hos Nozick urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick och tycka till om den/dessa utifrån egna värderingar/ståndpunkter (*värderingskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik ståndpunkt kan få vidare konsekvenser (utöver de direkt i texten om Nozick uppenbara) för samhället/grupper/individer, om samhället organiseras enligt Nozicks ståndpunkt (*vidarekonsekvenskomponenten*). Kring en sådan specifik urskild vidare konsekvens, urskiljandet av att denna kan förklaras genom argument och slutsats (*argument/slutsatskomponenten*).

ERFARANDE C

"Att granska genom att uppmärksamma någon vidare konsekvens av någon av Nozicks ståndpunkter"

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska någon/några/samtliga av de hos Nozick urskilda

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick och tycka till om den/dessa utifrån egna värderingar/ståndpunkter (*värderingskomponenten*). Urskiljandet av att en specifik ståndpunkt kan få vidare konsekvenser (utöver de direkt i texten om Nozick uppenbara) för samhället/grupper/individer, om samhället organiseras enligt Nozicks ståndpunkt (*vidarekonsekvenskomponenten*).

ERFARANDE D

"Att granska någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick genom tyckande utifrån egna värderingar"

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska någon/några/samtliga av de hos Nozick urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Nozick och tycka till om den/dessa utifrån egna värderingar/ståndpunkter (*värderingskomponenten*).

ERFARANDE E

"Att redogöra för några av Nozicks ståndpunkter"

Urskiljandet av direkta ståndpunkter hos Nozick i linje med andemeningen i Nozicks ståndpunkter (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiften är att redogöra för de hos Nozick urskilda ståndpunkterna (*redogörelsekomponenten*).

Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4a

Precis som tidigare är hierarkiseringen av utfallsrummet uppbyggd runt den didaktiska norm som vuxit fram kring uppgiften. Denna norm återspeglar min värdering av vad som kan ses som ett mer och mindre komplext erfalande av uppgiften, i en jämförelse mellan de skilda erfanden jag härlett ur elevernas lösningar. Formuleringen av normen har stegvis, under analysförfarandet, funnit sin form, i mötet mellan min förförståelse/förståelse av uppgiften och de skilda erfanden av uppgiften jag kunnat härleda ur elevernas lösningar. För uppgift 4a ses erfandet i kategori A som det mest komplexa och erfandet i kategori E som det minst komplexa. Den kommande diskussionen avser att klargöra grunderna för denna hierarkisering.

Utifrån fenomenografins teoretiska statut avgörs graden av ett erfaranandes komplexitet, ifråga om den strukturella aspektens interna horisont, av en kombination av antalet urskilda komponenter, deras relevans och deras relation/organisering, i förhållande till den didaktiska normen kring uppgiften (fenomenet). Som en konsekvens av detta synsätt anses då ett mer komplext erfalande betecknas av en högre grad av relevanta urskilda komponenter och en högre grad av integrering-/organisering mellan dessa relevanta komponenter, i jämförelse med ett mindre komplext erfalande. Ifråga upp uppgift 4a är det min upplevelse att det som avgör variationen av komplexitet mellan de olika erfalandena primärt gäller skillnader i antal relevanta urskilda komponenter och inte dess relationer-/organisation. Detta eftersom relationen/organisationen av de urskilda komponenterna i respektive erfalande uppvisar ett, i hög grad, likartat mönster, med den huvudsakliga skillnaden, bestående av att fler relevanta komponenter urskiljs inom samma grundläggande linjära organisations-/relationsmönster. Dock kan det hävdas att det finns ett fall där komponenternas organisation, till viss del, påverkar den grad av komplexitet som kan tillskrivas erfalandet - visserligen genom urskiljandet av en relevant komponent, motsägelsekomponenten, som inte finns med i de andra erfalandena. Detta gäller erfalandet i kategori A, där urskiljandet av en möjlig inre motsägelse mellan Nozicks ståndpunkter, också kan sägas innebära ett urskiljande av en motställande organisation av Nozicks ståndpunkter. Till skillnad från den linjära organisationen av dessa i övriga kategoriers erfalanden. Jag återkommer kring detta nedan.

Sett utifrån den, genom analysen etablerade, didaktiska normen anses alltså det mest komplexa erfalandet av uppgiften finnas i kategori A. Vad är det då som gör att detta erfalande bör ses som det mest komplexa, i relation till erfalandena i kategori B-E? För att försöka komma åt detta vill jag, som i fallet med uppgift 1, vända på resonemanget och börja med kategori E, följt av kategori D etcetera.

Inledningsvis gjordes ett uttalande om att uppgiftens problemställningsdel, så som den är skriven, kan sägas kretsa

kring en grundläggande granskande uppbyggnad. Förvisso gjordes då ett påpekande om att detta granskande möjligen, i linje med formuleringen i uppgiftens problemställningsdel, borde inriktas mot Nozicks argument för sina ståndpunkter, men att eleverna i sina erfarenen av uppgiften istället riktar granskandet direkt mot Nozicks ståndpunkter. Trots denna skillnad kan det likväl hävdas att uppgiftens grundläggande granskade uppbyggnad går igen i elevernas skilda erfarenen av den. Detta tar sig uttryck i elevernas urskiljande av, det som tidigare beskrevs som, den övergripande granskandekomponenten. Denna komponent finns också urskild i alla erfarenen (A-D), utom i erfaraende E. I erfaraende E finns istället enbart ett erfaraende av uppgiften som om den innebär att urskilja ståndpunkter hos Nozick med korrekt andemening (ståndpunktskomponenten) och sedan redogöra för dessa (redogörelsekomponenten). I linje med den påtalade grundläggande granskandeuppbyggnaden hos uppgiften, är det, enligt min mening, rimligt att anse att den förra av dessa komponenter (ståndpunktskomponenten) bör ses som relevant, i förhållande till uppgiften. Detta mot bakgrund av att möjligheten för att genomföra en adekvat granskning av Nozicks syn på rättvisa är beroende av att de ståndpunkter som urskiljs och görs till föremål för granskning är urskilda med korrekt andemening. Den senare av dessa båda komponenter (redogörelsekomponenten), bör däremot betraktas som icke-relevant, i förhållande till uppgiften. Detta mot bakgrund av urskiljandet av att uppgiften primärt handlar om att redogöra för Nozicks ståndpunkter, bryter mot uppgiftens egentliga granskande uppbyggnad. Att erfaraende E inte urskiljer denna uppgiftens egentliga uppbyggnad, genom att urskilja granskandekomponenten, innebär, anser jag, att erfaraendet i kategori E leder bort från uppgiftens själva kärna. Att samtliga övriga erfarenen urskilt granskandekomponenten, samt även den i erfaraende E urskilda relevanta ståndpunktskomponent, gör att jag vill hävda att erfaraende E är att betrakta som det minst komplexa erfaraendet av uppgift 4a.

Gällande övriga kategoriers (A-D) erfarenanden är det min tolkning att variationen i erfalande av uppgiften, mellan dessa erfarenanden, kretsar just kring en variation i relevanta urskilda komponenter inom den relevanta övergripande granskandekomponenten. Vad är det då som gör att erfandet i kategori D, i detta avseende, ses som mindre komplext, i relation till erfandet i kategori C, som i sin tur ses som mindre komplex än erfandet i kategori B och så vidare? Kärnan i detta kan sägas rikta sig mot olika differentieringar inom granskandekomponenten, som förbättrar förutsättningarna för en fördjupad och utvecklad granskning av Nozicks ståndpunkter.

I kategori D kännetecknas erfandet inom granskandekomponenten framför allt av urskiljandet av värderingskomponenten, där Nozicks direkta ståndpunkter ställs mot egna värderingar, för att utifrån detta tycka till om Nozicks ståndpunkter. Det vill säga granskningen, som urskiljandet av denna komponent öppnar för, handlar enbart om att, utifrån en egen åsiktshorisont, lämna värderingsomdömen om ståndpunkter och konsekvenser, möjliga att klart och direkt erfara, utifrån texten om Nozicks syn på rättvisa. Om erfandet i kategori D då ställs mot erfandet i kategori C, framträder en skillnad som motiverar den högre placering i hierarkin för erfalande C. Erfandet i kategori C har förvisso, inom granskandekomponenten, samma urskiljande av värderingskomponent, som erfandet i kategori D. Utöver detta tillkommer i erfalande C emellertid urskiljandet av ytterligare en relevant komponent, vidarekonsekvenskomponenten, inom granskandekomponenten. Denna komponent medför, enligt min mening, att en djupare granskning av Nozicks ståndpunkter möjliggörs. Detta genom att ett urskiljande av komponenten öppnar för ett uppmärksammande av en konsekvens, utöver de konsekvenser²⁸⁷ som i princip direkt uttalas som ståndpunkter i texten om Nozick. Möjligen kan anföras att detta är en mindre

²⁸⁷ Ett exempel på en sådan direkt konsekvens, som i det närmaste skrivs fram som en ståndpunkt, är att Nozick, till följd av att inga omfördelningar av resurser ska göras av staten, kan acceptera att människor svälter.

förändring i komplexitet i förhållande till erfandet i kategori D. Dock vill jag mena att just en sådan urskiljning av att en ståndpunkt/konsekvens kan ha en vidare konsekvens, utöver de direkt uppenbara, kan ses som grunden för ytterligare differentieringar och fördjupningar kring granskningen av Nozicks ståndpunkter. Detta eftersom en sådan urskiljning gör det möjligt att lämna den omedelbara ytan av Nozicks ståndpunkter så som de är skrivna i texten. Genom detta kan urskiljningen av en sådan vidare konsekvens, dels hävdas vara ett första steg mot en än mer preciserad och inträngande granskning bortom den omedelbara ytan av Nozicks ståndpunkter och dels hävdas öppna för en granskning som inte enbart bygger på egna värderingar, utan istället bygger på en typ av konsekvensanalys. Urskiljandet av denna, för ytterligare fördjupningar i granskningen, relevanta vidarekonsekvenskomponent, i kombination med ett övrigt likvärdigt urskiljande som hos erfande D, gör således att erfande C, enligt min mening, bör ses som mer komplext än erfande D.

När det gäller relationen mellan erfande C och B kan det, ifråga om inbördes placering i hierarkin, sägas handla om att erfandet i kategori B präglas av en fortsatt differentiering inom den i kategori C urskilda vidarekonsekvenskomponenten. Båda kategoriernas erfande har urskilt de relevanta komponenterna, värderingskomponenten och vidarekonsekvenskomponenten. Där erfande C, genom urskiljandet av vidarekonsekvenskomponenten, emellertid enbart kan sägas uppmärksamma en vidare konsekvens av någon av Nozicks ståndpunkter, så differentierar erfandet i kategori B detta urskiljande ytterligare och urskiljer möjligheten att argumentera och drar slutsatser kring den vidare konsekvens som urskilts (argument/slutsatskomponenten). På så sätt öppnas också, enligt min mening, en möjlighet till en än mer preciserad och fördjupad granskningen av Nozicks ståndpunkter. Det som gör att erfande B följaktligen kan ses som mer komplext än erfande C är denna fortsatta differentiering inom den gemensamt urskilda vidarekonsekvenskomponenten, som innebär ett urskiljande av

möjligheten att anföra argument och dra slutsatser kring en vidare konsekvens av Nozicks ståndpunkter.

Slutligen kan erfandet i kategori A ses som mera komplext än det i kategori B, eftersom erfande A kan hävdas urskilja ytterligare en relevant komponent i förhållandet till uppgiften. Denna komponent, benämnd motsägelsekomponenten, urskiljs inom den grundläggande granskandekomponenten och karakteriseras av ett urskiljande som innebär att (minst) två av Nozicks ståndpunkter kan ställas mot varandra och att det då kan uppstå en inre motsägelse i Nozicks sätt att resonera. Genom detta urskiljande öppnas, enligt min mening, ytterligare en infallsvinkel i granskningen av Nozicks ståndpunkter, en infallsvinkel som ställer olika ståndpunkter hos Nozick mot varandra, med avsikten att bedöma deras inre kongruens. Detta, tillsammans med att erfandet i kategori A också urskilt motsvarande relevanta komponenter som hos erfandet i kategori B, gör att erfandet i kategori A bör ses som det mest komplexa av de två.

Ett påpekande ska också göras angående motsägelsekomponentens karaktär. Det kan nämligen ses som att denna till viss del inbegriper en organisatorisk förändring av de ståndpunkter som urskiljs inom ståndpunktskomponenten. Denna organisatoriska förändring skulle då handla om att de olika urskilda ståndpunkterna hos Nozick, genom motsägelsekomponenten i erfande A, organiseras mot varandra för att möjliggöra en prövning av deras inre kongruens. Detta till skillnad från hur de olika urskilda ståndpunkterna organiseras i erfandena B-E, där de kan sägas vara linjärt organiserade efter varandra och erfarna som enskilda och åtskilda element. Utifrån detta skulle kunna hävdas, att genom ett urskiljande av enbart en linjär åtskild organisation av ståndpunkterna blir det inte heller möjligt att urskilja och bli varse att de urskilda ståndpunkterna kan vara motsägelsefulla. Detta eftersom de vid en sådan organisation erfars som åtskilda och inte som en del av den helhet av ståndpunkter som utgörs av Nozicks sammantagna syn på rättvisa. Att ståndpunkterna kan vara motsägelsefulla blir först möjligt genom motsägelsekomponentens urskiljande, där

de urskilda ståndpunkterna organiseras mot varandra, som en relaterad helhet, utgjord av Nozicks sammantagna syn på rättvisa.

Anmärkas kan också att motsägelsekomponentens organisation av de urskilda ståndpunkterna, som en relaterad, integrerad helhet, logisk sett bör kunna hävdas inrymma även den linjära, åtskilda organisation av ståndpunkterna som präglar erfارande B-E. Detta då det är rimligt att anta att för att kunna erfara de enskilda ståndpunkterna som en integrerad, relaterad helhet måste de först avskiljas och erfaras som åtskilda enheter för att sedan integreras och relateras som en helhet. Sammantaget innebär även denna skillnad i organisation, mellan erfارande A och de övriga erfارandena, att det finns skälig grund för att se erfارande A som det mest komplexa erfarandet av uppgift 4a.

Resultat uppgift 4b

Uppgiften

Den fjärde uppgiften eleverna fick lösa var indelad i tre likadana delar, b-delen var konstruerad på följande vis:

b)

I texten du läst presenteras John Rawls syn på vad rättvisa är.

Granska Rawls argument för hans sätt att se på rättvisa. Vilka styrkor och svagheter finns i hans argumentation?

Försök att utveckla dina tankegångar så långt som möjligt och förklara varför styrkorna i hans argumentation är styrkor och varför svagheter i hans argumentation är svagheter.

Utfallsrum uppgift 4b

Mot bakgrund av min analys av elevernas lösningar av uppgiften har ett utfallsrum bestående av sex beskrivningskategorier

härletts (För respektive elevs placering avseende kategori se bilaga 5). Utfallsrummet beskriver elevernas skilda erfارande av uppgiften. Min övergripande tolkning av elevernas skilda erfارanden av uppgiften är att det finns en gemensam kärna i de skilda erfارandena. Den består, dels av att uppgiften handlar om Rawls olika ståndpunkter om rättvisa och dels av att det, i vid mening, gäller att granska någon eller några av dessa ståndpunkter. Två elevers erfارande divergera emellertid från denna gemensamma kärna. Det är elev E4L och E7H, som båda saknar den granskande inriktningen i sina erfارande av uppgiften. I förhållande till uppgiftens problemställningsdel, såsom den är skriven, kan det gemensamma erfارandet av uppgiften som nu beskrivits, synas som ett möjligt avvikande erfارande av den. Detta eftersom uppgiftens problemställningsdel mer direkt kan anses handla om att uppmärksamma ståndpunkter i Rawls syn på rättvisa och därefter, genom att diskutera styrkor och svagheter i de argument han anför för dessa ståndpunkter, granska hållbarheten i dessa argument. Elevernas gemensamma erfارande av uppgiften, såsom jag tolkar det, riktar emellertid in sig enkom mot de direkta ståndpunkterna i Rawls syn på rättvisa. Ursprunget till detta står troligen att finna i uppgiftens textdel, där texten om Rawls inte tydligt är uppbyggd kring *ståndpunkt - följt av - argument för ståndpunkt*. Istället kan texten, i första hand, ses som en redogörelse för Rawls ståndpunkter om rättvisa. När det kommer till det granskande elementet i uppgiftens problemställningsdel kan detta dock ses även i elevernas erfارande av uppgiften (i alla fall utom två – E4H och E7H), men då riktat direkt mot Rawls ståndpunkter. I likhet med det som sades kring uppgift 3 och uppgift 4a vill jag emellertid understryka att det inte är elevernas direkta följsamhet gentemot uppgiften som är det centrala, utan skillnaderna i deras erfارande av uppgiften, såsom det gestaltar sig hos eleverna.

Ett gemensamt erfارande av uppgiften, härlett ur elevernas lösningar, kan således sägas vara en inriktning mot Rawls ståndpunkter och i samtliga fall, utom för de två eleverna E4H och E7H, erfarandet av att dessa ståndpunkter ska granskas på

något sätt. Därför är det rimligt att påstå att de avgörande skillnaderna kring erfandet av uppgiften, i själva verket, kan sägas röra sig kring skillnader inom vad som skulle kunna kallas den grundläggande granskandekomponenten. Eller uttryckt på ett annat sätt: skillnader i elevernas erfande av hur granskningen av Rawls ståndpunkter ska genomföras eller utformas. Det är också de olika erfandenas skillnader avseende granskningens gestaltning inom granskandekomponenten som utgör den huvudsakliga grunden för utfallsrummets uppbyggnad. Detta gäller mer exakt kategorierna A-E, som alla urskilt att uppgiftens centrala element är att granska någon eller några av Rawls ståndpunkter.

I detta sammanhang kan emellertid anmärkas att det inte nödvändigtvis enbart är erfandet av den granskande ansatsens gestaltning som skiljer de olika erfanden åt som urskilt granskandekomponenten. Detta eftersom granskningen också sagts ha en riktning mot ståndpunkter hos Rawls. För att granskningen, oavsett gestaltning, ska bli relevant, bör då även ståndpunkterna som granskningen riktas mot erfarits med sin, ur Rawls synvinkel, sannolika andemening. Detta spørsmål blir de facto aktuellt när det gäller erfande E:s placering i utfallsrummet, eftersom dess placering i utfallsrummet, trots att granskandekomponenten finns urskild i erfandet, primärt är en fråga om hur Rawls ståndpunkter erfarits.

När det sedan gäller erfandet placerat i kategori F skiljer det sig från samtliga andra erfanden i det att erfande F saknar en urskiljning av den, hos övriga erfanden, gemensamt urskilda granskandekomponenten.

Mer specifikt återkommer jag till de olika erfandenas inbördes placering i utfallsrummet i den senare diskussionen om dess hierarkisering.

KATEGORI A: *Att granska någon av Rawls ståndpunkter genom att behysa den ur de två perspektiven förtjänster och problem*

Innehållet i lösningstyp A i stora drag

I lösningstyp A sker granskningen av Rawls ståndpunkter genom att ett eller två problem hos en av Rawls ståndpunkter uppmärksammas, följt av ett eller flera separata skäl till det enskilda problemet kombinerat med att även ett skäl till förmån för ståndpunkten anförs. Det som primärt särskiljer lösningstyp A, från de övriga lösningstyperna där något slag av granskning förekommer (B-F), är att granskningen av en specifik ståndpunkt i lösningstyp A sker från två olika perspektiv. Det vill säga i lösningstyp A uppmärksammas minst både någon form av möjligt problem (och ett skäl till varför detta problem är ett problem) och någon form av möjlig förtjänst med den specifika ståndpunkt som granskas.

Empiriskt exempel på lösningstyp A

Exemplet visar en lösning där i) två problem hos en av Rawls ståndpunkter uppmärksammas, följt av ett eller flera separata skäl knutna till det enskilda problemet kombinerat med att också ii) ett skäl till förmån för samma ståndpunkt uppmärksammas. Den heldragna understrykningen markerar typ i) och den prickade understrykningen markerar typ ii).

"Rawls säger att en individs framgång gör att resten utav befolkningen skulle kunna rida på hans framgång och få det bättre. Det stämmer till viss del då fler företag och industrier skapar fler jobb. Men det innebär att det finns en person som är ansvarig för fleras liv. Vad händer om den personens företag går i konkurs eller om han inte vill anställa fattiga och ge dem rättvisa löner och fördelar? Att människan är så god att den utan tvekan skulle dela med sig till behövande känns fel. Borde inte chefen se till företagets överlevnad och hans egna vinning i första hand och om det är billigare flytta företaget utomlands och anställa folk som nöjer sig med det lilla? Då hamnar medborgaren i landet som borde ha fått ett jobb och en

högre levnadsstandard utanför. Och om chefen hellre lägger undan till sig själv än anställer blir det också problem med hans tanke.” (E3S)

Erfarande A av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori A. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften:

Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Kring en specifik hos Rawls urskild ståndpunkt urskiljandet av ett eller två problem hos den specifika ståndpunkten, följt av ett eller flera skäl knutna till det enskilda problemet, KOMBINERAT MED urskiljandet av ett skäl till förmån för den specifika ståndpunkten (*perspektivkomponenten*).

KATEGORI B: Att granska någon av Rawls ståndpunkter genom att anföra antingen flera skäl till förmån för ståndpunkten eller ett problem med ståndpunkten och flera skäl till varför problemet är ett problem

Innehållet i lösningstyp B i stora drag

I lösningstyp B sker granskningen av Rawls ståndpunkter genom uppmärksammandet av antingen ett problem med en specifik ståndpunkt hos Rawls, följt av ett eller flera separata skäl till problemet eller två eller flera separata skäl till förmån för en specifik ståndpunkt hos Rawls. Det som primärt särskiljer lösningstyp B från lösningstyp A är att granskningen av en specifik ståndpunkt enbart sker från en sida. Det vill säga genom att antingen uppmärksamma ett problem med ståndpunkten

(följt av ett eller flera separata skäl till varför problemet är ett problem) eller att uppmärksamma minst två separata skäl till förmån för ståndpunkten.

Empiriskt exempel på lösningstyp B

Exemplet visar en lösning där ett problem med en av Rawls ståndpunkter uppmärksammas, åtföljt av ett skäl till varför det kan vara ett problem. Den heldragna understrykningen markera var problemet uppmärksammas och den prickade linjen markerar skälet till varför det kan vara ett problem.

"... Han vill även att alla skall få chansen till en riktig utbildning och att alla skall kunna vara med och kämpa om de bästa jobben, men har alla verkligen den möjligheten? Är det till exempel lika lätt för en som kommer från en medelklassfamilj att få en högt uppsatt position som det är för en som kommer från en anrik familj med bra kontakter och levnadsförhållanden?" (E1H)

Erfarande B av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori B. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften:

Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Kring en specifik hos Rawls urskild ståndpunkt urskiljandet av ett problem hos den specifika ståndpunkten, följt av ett eller flera separata skäl till problemet, ALTERNATIVT urskiljandet av två eller flera separata skäl till förmån för den specifika ståndpunkten (*flerskälskomponenten*).

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

KATEGORI C: Att granska någon av Rawls ståndpunkter genom att anföra antingen ett skäl till förmån för ståndpunkten eller ett problem med ståndpunkten

Innehållet i lösningstyp C i stora drag

I lösningstyp C sker granskningen av Rawls ståndpunkter genom uppmärksammandet av antingen ett problem med eller ett skäl till förmån för en specifik ståndpunkt hos Rawls. Det är detta, att enbart uppmärksamma antingen ett problem med eller ett skäl till förmån för en specifik ståndpunkt hos Rawls i granskningen, som är det som främst särskiljer granskningen i lösningstyp C, i relation till lösningstyperna A-B.

Empiriskt exempel på lösningstyp C

Exemplet visar en lösning där ett problem med en av Rawls ståndpunkter uppmärksammas. Understrykningen visar var detta möjliga problem uppmärksammas.

"Jag tycker hela John Rawls syn på rättvisa är realistisk och bra, alltså är hela för mig hela hans syn på rättvisa en styrka. Men som med allt annat går det att hitta svagheter, som till exempel att alla skall få säga, skriva, och tycka vad de vill om allt från musik, politik och religion. Det finns en risk att detta skulle utnyttjas och eller utvecklas till det sämre. Dock säger han att alla har en frihet men att man inte skall hota någon annans rätt till samma frihet." (E4S)

Erfarande C av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori C. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften:

Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger

den/dem (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Kring en specifik hos Rawls urskild ståndpunkt urskiljandet av ett problem hos den specifika ståndpunkten, ALTERNATIVT urskiljandet av ett skäl till förmån för den specifika ståndpunkten (*ettskälskomponenten*).

KATEGORI D: Att granska någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls genom tyckande utifrån egna värderingar

Innehållet i lösningstyp D i stora drag

I lösningstyp D sker en granskning av Rawls ståndpunkter genom att utifrån egna värderingar tycka till om en eller fler specifika ståndpunkter hos Rawls. I lösningstypen sker den värderande/tyckande granskningen utifrån ett instämmande eller icke-instämmande kring en eller flera specifika ståndpunkter hos Rawls. Särskiljande för granskningen i lösningstyp D, i förhållande till övriga lösningstyper (A-C, E) där granskning förekommer, är att lösningstyp D enbart utifrån egna värderingar tycker till om någon eller några specifika ståndpunkter hos Rawls.

Empiriskt exempel på lösningstyp D

Exemplet visar en lösning där två olika ståndpunkter urskilts hos Rawls och där båda dessa ställs emot egna ståndpunkter-/värderingar och tycks till om:

”John tycker att alla människor skall få ha friheten att säga, tycka och tänka vad dom vill. Han tycker även att alla skall behandlas lika av domstolar och polisen. Jag håller helt klart med om dom här två punkterna. Självklart får man tycka vad man vill men man behöver till exempel inte skriva eller säga

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

att någon inte kränka någon person för att han eller hon har en annan hudfärg eller är handikappad.

John tycker också att det är okej med ekonomiska klyftor i samhället men jag håller inte med honom på den punkten. Jag tycker att det skall vara så jämställt som möjligt i dagens samhälle men samtidigt tycker jag att en chef skall tjäna mer än en person som äger en hamburgarbar.” (E4H)

Erfarande D av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori D. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften:

Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot en specifik hos Rawls urskild ståndpunkt och på så sätt tycka till om Rawls ståndpunkt (*värderingskomponenten*).

KATEGORI E: Att granska genom att anföra antingen ett skäl till förmån för eller ett problem med en inadekvat urskild ståndpunkt

Innehållet i lösningstyp E i stora drag

I lösningstyp E sker en granskning av Rawls ståndpunkter där det föreligger en inadekvat bestämning av den specifika ståndpunkt som granskas, knutet till antingen ett problem som ligger i linje med denna inadekvata bestämning, men inte i linje med Rawls egentliga ståndpunkt, eller en förtjänst som ligger i linje med denna inadekvata bestämning, men inte i linje med

Rawls egentliga ståndpunkt. Det är denna inadekvata bestämning av den ståndpunkt som granskas och det konsekvenser detta får för granskningen som särskiljer granskningen i lösningstyp E från de övriga lösningstyperna (A-D), där granskning av Rawls ståndpunkter också sker.

Empiriskt exempel på lösningstyp E

Exemplet visar en lösning där det finns en inadekvat bestämning av den specifika ståndpunkten som granskas, knutet till ett problem som ligger i linje med denna inadekvata bestämning, men inte i linje med Rawls egentliga ståndpunkt. Understrykningen markerar var denna oklarhet framträder.

"I Rawls argument om att alla ska ha största möjliga frihet så ger han dem och också friheten att skriva att andra inte ska ha den friheten. Då faller hela argumentet.

Man kan inte säga att alla har så stor frihet som möjligt eftersom de då har friheten att ta bort friheten från andra och därmed bryta argumentets ståndpunkt ..." (E5S)

Erfarande E av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori E. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfارandet av uppgiften:

Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Inadekvat urskiljande av en specifik ståndpunkt och dess andemening, knutet till urskiljandet av ett problem med/eller ett skäl till förmån för den vagt urskilda ståndpunkten-/andemeningen (*inadekvatståndpunkt/inkorrektskälkomponenten*).

KATEGORI F: *Att redogöra för någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls*

Innehållet i lösningstyp F i stora drag

I lösningstyp F redogörs för en eller flera av Rawls ståndpunkter. Det är detta, att en eller flera ståndpunkter enbart redogörs för utan att kopplas till någon typ av granskning, som är det som särskiljer lösningstyp F, i förhållande till de övriga lösningstyperna A-E.

Empiriskt exempel på lösningstyp F

Exemplet visar på en lösning där en ståndpunkt hos Rawls redogörs för.

"John Rawls argument för att göra som han säger är att de bäst ställda kan starta nya företag som de sämre ställda kan jobba på och då kan skillnaderna ändå öka om de sämst ställd inte drabbas. Då är det rättvist om de sämre ställda får jobben och de bäst ställd ändå blir rikare och ökar sina vinster och allt blir bara bättre för de flest enligt honom." (E4L)

Erfarande F av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori F. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften:

Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiften är att redogöra för den hos Rawls urskilda ståndpunkten/de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*redogörelsekomponenten*).

Tabell 6.9 Sammanfattning av de skilda erfarenheterna av uppgift 4b. De skilda erfarenheterna är hierarkiskt ordnade avseende den strukturella aspektens interna horisont. Erfarande A är det mest komplexa erfandet av uppgiften. Erfarande F är det minst komplexa.

<p>ERFARANDE A</p> <p><i>"Att granska någon av Rawls ståndpunkter genom att belysa den ur de två perspektiven förtjänster och problem"</i></p> <p>Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (<i>ståndpunktskomponenten</i>). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (<i>granskandekomponenten</i>). Kring en specifik hos Rawls urskild ståndpunkt urskiljandet av ett eller två problem hos den specifika ståndpunkten, följt av ett eller flera skäl knutna till det enskilda problemet, KOMBINERAT MED urskiljandet av ett skäl till förmån för den specifika ståndpunkten (<i>perspektivkomponenten</i>).</p>
<p>ERFARANDE B</p> <p><i>"Att granska någon av Rawls ståndpunkter genom att anföra antingen flera skäl till förmån för ståndpunkten eller ett problem med ståndpunkten och flera skäl till varför problemet är ett problem"</i></p> <p>Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (<i>ståndpunktskomponenten</i>). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (<i>granskandekomponenten</i>). Kring en specifik hos Rawls urskild ståndpunkt urskiljandet av ett problem hos den specifika ståndpunkten, följt av ett eller flera separata skäl till problemet, ALTERNATIVT urskiljandet av två eller flera separata skäl till förmån för den specifika ståndpunkten (<i>flerskälskomponenten</i>).</p>
<p>ERFARANDE C</p> <p><i>"Att granska någon av Rawls ståndpunkter genom att anföra antingen ett skäl till förmån för ståndpunkten eller ett problem med ståndpunkten"</i></p> <p>Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (<i>ståndpunktskomponenten</i>). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (<i>granskandekomponenten</i>). Kring en specifik hos Rawls urskild ståndpunkt urskiljandet av ett problem hos den specifika ståndpunkten, ALTERNATIVT urskiljandet av ett skäl till förmån för den specifika ståndpunkten (<i>ettskälskomponenten</i>).</p>

ERFARANDE D

"Att granska någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls genom tyckande utifrån egna värderingar"

Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att ställa egna värderingar/ståndpunkter mot en specifik hos Rawls urskild ståndpunkt och på så sätt tycka till om Rawls ståndpunkt (*värderingskomponenten*).

ERFARANDE E

"Att granska genom att anföra antingen ett skäl till förmån för eller ett problem med en inadekvat urskild ståndpunkt"

Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att granska den hos Rawls urskilda ståndpunkten/någon/några/samtliga av de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*granskandekomponenten*). Inadekvat urskiljande av en specifik ståndpunkt och dess andemening, knutet till urskiljandet av ett problem med/eller ett skäl till förmån för den vagt urskilda ståndpunkten-/andemeningen (*inadekvatståndpunkt/inkorrektiskälkomponenten*).

ERFARANDE F

"Att redogöra för någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls"

Urskiljandet av någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls i linje med den andemening/de andemeningar Rawls ger den/dem (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiften är att redogöra för den hos Rawls urskilda ståndpunkten/de hos Rawls urskilda ståndpunkterna (*redogörelsekomponenten*).

Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4b

På liknande sätt som för tidigare utfallsrum ska hierarkiseringen av utfallsrummet för uppgift 4b ses mot bakgrund av den didaktiska norm som konstruerats för uppgiften. Denna didaktiska norm återspeglar min värdering av vad som kan ses som ett mer och mindre komplext erfارande av uppgiften i en jämförelse mellan de skilda erfارanden jag härlett ur elevernas lösningar. Normen har formulerats gradvis under det att analysen genomförts och tagit sin form i mötet mellan min förförståelse/förståelse av uppgiften och de skilda erfارanden av uppgiften jag kunnat härleda ur elevernas lösningar. Avseende

uppgift 4b ses erfandet i kategori A som det mest komplexa erfandet av uppgiften och erfandet i kategori F som det minst komplexa. Det kommande resonemanget åsyftar att klargöra grunderna för denna hierarkisering.

Utifrån fenomenografins teoretiska statut avgörs graden av ett erfandes komplexitet, ifråga om den strukturella aspektens interna horisont, av en kombination av antalet urskilda komponenter, deras relevans och deras relation/organisering, i förhållande till den didaktiska normen för uppgiften (fenomenet). I linje med detta sätt att se anses då ett mer komplext erfande ha en högre grad av relevanta urskilda komponenter och en högre grad av integrering/organisering mellan dessa relevanta komponenter, i förhållande till ett mindre komplext erfande.

Utifrån analysen upplever jag att huvudskillnaden gällande de skilda erfandenas komplexitet för uppgift 4b främst härrör från en skillnad i antalet relevanta urskilda komponenter, i förhållande till den didaktiska normen, och inte utifrån en skillnad i komponenternas relationer/organisation. Relationerna-/organisationen uppvisar, enligt min mening, nämligen ett tämligt likartat mönster för de flesta erfandena (A-E). Detta mönster kännetecknas av att uppgiften innebär att en granskning ska genomföras av någon eller några av Rawls ståndpunkter om rättvisa. Den så kallade granskandekomponenten utgör, ur detta perspektiv, det främsta organiserande mönstret för de olika erfandena (A-E). Den huvudsakliga skillnaden mellan de olika erfandena (A-E) beror istället på en skillnad i antalet relevanta urskilda komponenter inom denna granskandekomponent. Utan förbehåll kan emellertid detta påstående enbart appliceras på erfandena A-E. Detta eftersom erfande F saknar ett urskiljande av granskandekomponent. Något som möjligen skulle implicera en annorlunda organiserande princip för de urskilda komponenterna hos erfande F. Jag vill dock mena att den primära skillnaden mellan erfande F och de övriga erfandena handlar om att erfande F snarare saknar urskiljandet av en relevant komponent – granskandekomponenten – än att likvärdigt urskilda komponenter organiseras

annorlunda i erfارande F än i erfارandena A-E. Således vill jag hävda att den huvudsakliga skillnaden mellan de olika erfارandena av uppgift 4b likväl handlar om en skillnad i antalet relevanta urskilda komponenter och inte skillnader i de urskilda komponenternas organisation. Något som emellertid komplicerar hierarkiseringen i viss mån är att det för uppgift 4b kan hävdas föreligga en situation där hänsyn också måste tas till, vad som tidigare kallats, skillnader i graden av relevans bland relevanta urskilda komponenter. Detta gäller, dels den inbördes ordningen mellan erfارande E och F och dels den inbördes ordningen mellan erfارande C och D. Jag återkommer mer i detalj till detta nedan.

I det följande avser jag att rikta mig mot varje enskilt erfarendes inbördes placering i hierarkin. I detta resonemang är också avsikten att den didaktiska normen som etablerats för uppgiften ska framträda tydligare. Resonemanget tar sin början i den inbördes relationen mellan erfارande F och E och avser belysa grunden för deras inbördes placering i hierarkin. Därefter följer ett liknande resonemang för erfارande E och D, följt av erfarande D och C etcetera.

I inledningen till uppgift 4b framhölls att uppgiftens problemställningsdel, såsom den är skriven, kan sägas kretsa kring en grundläggande granskande uppbyggnad. Förvisso gjordes även en anmärkning om att detta granskande, i linje med skrivningen i uppgiftens problemställningsdel, borde riktats mot Rawls argument för sina ståndpunkter, men att eleverna, troligen mot bakgrund av uppbyggnaden av texten om Rawls syn på rättvis, i sina erfارande av uppgiften, istället riktade granskningen direkt mot Rawls ståndpunkter. Likväl kan hävdas att uppgiftens centrala granskande uppbyggnad går igen i elevernas skilda erfanden av den. Även om riktningen på granskningen alltså skiljer sig åt. Detta elevernas erfارande av ett grundläggande granskande element i uppgiften har i analysen konkretiserats i bestämningen av granskandekomponenten, som och finns urskild i erfanden A-E. Som påpekades ovan saknar emellertid ett erfارande urskiljandet av granskandekomponenten. Det gäller erfارande F. I kategori F:s erfارande finns istället ett erfarande av

uppgiften som om den innebär att urskilja någon ståndpunkt/några ståndpunkter hos Rawls med en andemening i överensstämmelse med den Rawls ger den/dem (ståndpunktskomponenten) och sedan redogöra för den ståndpunkten/de ståndpunkterna (redogörelsekomponenten). Att enbart urskilja behovet av att redogöra för någon eller några av Rawls ståndpunkter bör kunna ses som en central avvikelse från uppgiftens grundläggande granskande uppbyggnad. Redogörelsekomponenten i erfارande F bör, till och med, i relation till uppgiften kunna betraktas som en icke-relevant komponent. Detta då någon explicit redogörelse för ståndpunkter hos Rawls inte kan ses som nödvändigt för att genomföra den granskning som beskrivits som uppgiftens centrala element. Snarare handlar det om att implicit i granskningen visa på ett erfارande av någon eller några av Rawls ståndpunkter med en korrekt andemening.²⁸⁸ Att erfarande F inte urskilt den relevanta granskandekomponenten utan istället urskilt den icke-relevanta redogörelsekomponenten borde rimligen medföra att erfarande F är att betrakta som det minst komplexa erfarendet av uppgift 4b. Särskilt mot bakgrund av att samtliga övriga erfanden urskilt granskandekomponenten.

Emellertid kan det vara lämpligt att rikta blicken mer direkt mot den inbördes hierarkiseringen mellan erfarande F och erfarande E. Detta eftersom den hävdade grundläggande hierarkiseringsprincipen kring urskiljande, eller inte, av granskandekomponenten, i detta fall inte är fullt lika enkelt. Visserligen har erfarande E urskilt den grundläggande granskandekomponenten och även inom denna erfarit att en specifik ståndpunkt hos Rawls ska granskas genom att anföra ett problem med, eller ett skäl till förmån för, den specifika ståndpunkten, vilket, avseende sättet granskningen genomförs på, är att likställa med den så kallade ettskälskomponenten som finns urskild i erfarande C. Det bekymmersamma med erfarande E är dock att erfarendet uppvisar en inadekvat bestämning av den urskilda ståndpunkten. Detta, i sin tur, kopplas samman

²⁸⁸ Se empiriskt excerpt kategori A för ett exempel på detta.

med en granskning som påtalar ett problem med, eller ett skäl för till förmån för, denna inadekvat bestämda ståndpunkt. I klarspråk kan detta sägas innebära att ett inadekvat erfارande kring den ståndpunkt som granskas förs med in i urskiljningen kring granskningen och gör att denna blir irrelevant i förhållande till Rawls egentliga ståndpunkt. Det vill säga, trots att uppgiften i erfارande E erfars handla om att genomföra en granskning av någon eller några av Rawls ståndpunkter, så missar granskningen som genomförs att de facto granska någon av Rawls ståndpunkter. Erfarande E kan mot denna bakgrund sammanfattas med att erfارandet förvisso urskiljer den relevanta granskandekomponenten, men trots försök till granskning, missar att genomföra någon typ av adekvat granskning, i förhållande till någon av Rawls ståndpunkter.

Frågan är då hur ett erfارande präglat av en sådan inadekvat granskning kan anses som mer komplext än erfarande F som, trots att erfarandet inte urskiljer den relevanta granskandekomponenten, i sitt erfarande tillsynes urskiljer en eller flera korrekta ståndpunkter och redogör för dess? I ljuset av det ovan uppmärksammade kring erfarande E, kan dessutom hävdas att ett korrekt urskiljande av den ståndpunkt som ska granskas, rimligen måste ses som en av förutsättningarna för att genomföra en adekvat granskning. Det vill säga, en korrekt urskild ståndpunktskomponent, såsom hos erfarande F, måste även den ses som en relevant komponent i förhållande till uppgiftens granskande uppdrag. Vad motivera i så fall att erfarande E likväl bör ses som ett mer komplext erfارande av uppgiften, än erfarande F? Jag vill i argumentationen för detta återknyta till det jag framhöll tidigare om att uppgiftens centrala element är dess granskande uppbyggnad och att ett erfarande som urskilt detta - såsom erfarande E - är att se som mer komplext än ett erfarande som inte urskilt detta - såsom erfarande F. Jag vill hävda att så är fallet även när det specifika erfarandet, likt erfarande E, är behäftat med problem avseende den granskning som genomförs och i realiteten inte lyckas med att genomföra en adekvat granskning av någon av Rawls ståndpunkter. Detta eftersom själva det faktiska urskiljandet av

granskandekomponenten i erfارande E innebär att erfارandets uppmärksamhet riktas mot uppgiftens centrala granskande element, vilket i förlängningen gör att erfارandet kan ses som en brygga mot en granskning som på ett adekvat sätt granskar någon eller några av Rawls ståndpunkter. Följaktligen är erfارande E, enligt min mening, att betrakta som mer komplext än erfارande F, trots att det kan hävdas att de till antalet urskilt lika många relevanta komponenter. Detta innebär att jag för hierarkiseringen av erfارande E och F adresserar frågan om skillnaden i graden av relevans bland relevanta urskilja komponenter. I och med min argumentation överordnar jag nämligen den relevanta granskandekomponenten, den likväl relevanta ståndpunktskomponenten. När det gäller den inbördes ordningen mellan erfarande E och F är det därför primärt graden av relevans bland relevanta urskilda komponenter som bestämmer den inbördes hierarkiska ordningen, inte skillnaden i antalet relevanta urskilda komponenter.

Om blicken härnäst riktas mot den inbördes hierarkiseringen av erfarande E och erfarande D, kan som utgångspunkt sägas att båda erfarandena urskilt den relevanta granskandekomponenten. Det som i ett första skede skiljer de båda erfarandena åt är emellertid att erfarande D även urskilt den relevanta ståndpunktskomponenten. Det primära bekymret med erfarande E beskrevs ovan som att urskiljningen av en inadekvat ståndpunkt fördes med in i urskiljningen av granskningen och gjorde att även urskiljningen kring granskning blev inadekvat, i förhållande till Rawls egentliga ståndpunkt. Erfarande D, som urskilt ståndpunktskomponenten och granskandekomponenten, torde då ha förutsättningar att urskilja en granskning som riktar sig mot att granska någon av Rawls faktiska ståndpunkter. Så är också fallet. Erfarande D har, inom granskandekomponenten, urskilt en komponent som möjliggör en granskning av en korrekt urskild ståndpunkt utifrån en horisont av egna värderingar (värderingskomponenten). Möjligen kan dock frågetecken resas för om den typ av granskning som värderingskomponenten öppnar för egentligen har tillbörlig relevans. Detta mot bakgrund av att den enbart kan säga

karaktiseras av ett tyckande om en ståndpunkt utifrån en individs egen åsiktshorisont och inte präglas av en granskning riktad mot ståndpunkten i sig, genom att till exempel adressera problem, konsekvenser och förtjänster med ståndpunkten som sådan. Jag vill emellertid hävda att urskiljandet av värderingskomponenten ändå öppnar för en relevant typ av granskning. Urskiljandet av denna komponent möjliggör ett de facto granskande perspektiv som förhåller sig till en ståndpunkt hos Rawls, även om detta måhända sker ur det snäva och begränsade perspektivet av individens egna åsikter. Av denna anledning bör värderingskomponenten inom granskandekomponenten ses som en relevant urskild komponent, i förhållande till uppgiften. Sammantaget kan då erfارande D sägas ha urskilt tre relevanta komponenter, i perspektiv av uppgiften: ståndpunktskomponenten, granskandekomponenten och värderingskomponenten. Detta gör således att erfarande D är att betrakta som mer komplext än erfarande E, som enbart urskilt en relevant komponent, i förhållande till uppgiften.

Vad bestämmer då erfarande D:s och erfarande C:s inbördes placering i utfallsrummets hierarki? Som utgångspunkt för diskussionen kan sägas att båda erfarandena har urskilt de båda relevanta komponenterna ståndpunktskomponenten och granskandekomponenten. De som skiljer de båda erfarandena åt är den typ av granskning - sättet granskningen ska genomföras på - som de båda erfarandena urskiljer inom den gemensamt urskilda granskandekomponenten. Tidigare sades att den typ av granskning som erfarande D urskiljer genom värderingskomponenten visserligen ska ses som relevant, men likväl kan betraktas som tämligen snäv och begränsad. Detta eftersom den urskilda granskningen enbart sker utifrån individens värderingshorisont och inte riktar sig mot ståndpunkten i sig och adressera problem, konsekvenser och förtjänster med ståndpunkten som sådan. Den granskning som finns urskild inom granskandekomponenten i erfarande C är emellertid av en sådan granskandetyp som, utifrån ståndpunktens horisont, urskiljer problem, konsekvenser och förtjänster med den granskade ståndpunkten som sådan. På så sätt är den också frikopplad från direkt tyckande utifrån

individens egna åsiktshorisont. En sådan typ av urskild granskning måste se som ytterst relevant utifrån uppgiftens granskande uppbyggnad. I erfارande C benämns denna typ av urskild granskning mer specifikt ettskälskomponenten. Denna komponent är således också att betrakta som en relevant komponent i relation till uppgiften. Så långt kan följaktligen sägas att de båda erfارandena C och D har urskilt tre relevanta komponenter vardera. För erfارande D är det ståndpunktskomponenten, granskandekomponenten och värderingskomponenten. För erfارande C är det ståndpunktskomponenten, granskandekomponenten och ettskälskomponenten. Vad motivera då att erfارande C ska ses som mer komplext än erfارande D? Även i detta fall kommer frågan om skillnaden i graden av relevans bland relevanta urskilja komponenter i fokus. Som det ovan förda resonemanget antyder vill jag nämligen hävda att ettskälskomponenten i erfارande C är att betrakta som mer relevant, än den likväl relevanta värderingskomponenten i erfarande D. Primärt för att ettskälskomponentens granskandetyper är att se som mer komplex än värderingskomponentens granskandetyper. Detta eftersom ettskälskomponentens granskandetyper innebär en frikoppling från de egna värderingarnas begränsande horisont och en inriktning mot den granskade ståndpunktens premisser som sådana. Avseende den inbördes ordningen mellan erfarande D och C är det därför graden av relevans bland relevanta urskilda komponenter som bestämmer den inbördes hierarkiska ordningen, inte skillnaden i antalet relevanta urskilda komponenter.

När det gäller den hierarkiska relationen mellan erfarande C och B handlar det om att erfarande B, i ett övrigt likartat erfارande som erfarande C, kännetecknas av ett urskiljande som vidareutvecklar och fördjupar den ettskälskomponent som finns urskild i erfarande C. Detta genom att ersätta urskiljandet av ettskälskomponenten med urskiljandet av en annan relevant komponent benämnd flerskälskomponenten. Erfarande C:s ettskälskomponent konstaterades tidigare i sin granskning uppmärksamma antingen ett problem med, eller ett skäl till förmån för, en urskild ståndpunkt. Det som erfarande B genom

urskiljande av flerskälskomponenten gör, i relation till detta, är att fördjupa granskningen av en ståndpunkt. Detta *antingen* genom att urskilja att ett problem med en ståndpunkt kan följas upp av ett eller flera separata skäl till varför problemet är ett problem *eller* genom att urskilja att, inte bara ett, utan två eller flera skäl, kan anföras till förmån för en ståndpunkt. Denna skillnad i den urskilda granskningens djup mellan erfarande B och C innebär, enligt min mening, att erfarande B bör betraktas som ett mer komplext erfarande än erfarande C.

För att förstärka argumentet för denna hierarkisering ytterligare kan även hävdas att flerskälskomponenten logiskt sett i sig inrymmer ettskälskomponenten, men inte tvärt om. Att urskilja att ett problem med en ståndpunkt kan följas upp med ett eller flera separata skäl till att problemet är ett problem kan nämligen sägas implicera ett urskiljande av att det kan finnas ett problem med en ståndpunkt. På samma sätt kan urskiljandet av att två eller flera separata skäl kan anföras till förmån för en ståndpunkt också sägas implicera ett urskiljande av att det kan finnas ett skäl till förmån för en ståndpunkt. Genom detta kan erfarande B:s flerskälskomponent hävdas inrymma erfarande C:s ettskälskomponent. Att däremot urskilja att det finns ett problem med en ståndpunkt implicerar inte att problemet sedan kan följas upp med ett eller flera separata skäl till att problemet är ett problem. Inte heller kan urskiljandet av det finns ett skäl till förmån för en ståndpunkt sägas implicera urskiljandet av att det kan finnas två eller flera skäl till förmån för en ståndpunkt. På så sätt kan erfarande C:s ettskälskomponent inte hävdas inrymma erfarande B:s flerskälskomponent. Utifrån detta resonemang tillförs således ännu ett argument för den inbördes hierarkiseringen av erfarande B och C.

Slutligen riktas blicken mot den inbördes hierarkiseringen av erfarande B och A. Grunden för denna hierarkisering handlar primärt om att erfarande A, i ett i övrigt likartat erfarande som erfarande B, ersätter erfarande B:s urskiljandet av flerskälskomponenten med urskiljandet av den relevanta perspektivkomponenten. Detta möjliggör för erfarande A att ytterligare fördjupa och precisera granskningen av en ståndpunkt, genom

att främst kvalitativt öka granskningens allsidighet. Urskiljandet av flerskälskomponenten i erfارande B kan konstateras ensidigt inriktar sin granskning mot att uppmärksamma *antingen*, vad som kan kallas, problemsidan *eller* skäl-till-förmånssidan av en urskild ståndpunkt. Urskiljandet av perspektivkomponenten i erfارande A kan däremot konstateras inrikta sin granskning mot både problemsidan och skäl-till-förmånssidan av en urskild ståndpunkt. Att erfارande A:s urskiljande på så sätt möjliggör en granskning av en specifik ståndpunkt ur två skilda perspektiv, menar jag innebär en avgörande kvalitativ skillnad i erfارandet av granskningen av en ståndpunkt. Genom denna kvalitativa förändring av den urskilda granskningens karaktär blir det möjligt att komma bort från flerskälskomponentens (och ettskälskomponentens) mer snäva och ensidiga antingen-eller-granskning av en ståndpunkt och istället öppna för en rikare och mer allsidig belysning av den granskade ståndpunkten. Utifrån detta vill jag således hävda att erfارande A bör ses som mer komplext, i relation till uppgiften, än erfارande B.

För att förstärka argumentationen något kan även här en viss inrymmandelogik framhållas avseende flerskälskomponenten och perspektivkomponenten. Det bör, logiskt sett, vara rimligt att hävda att för ett urskiljande av att en ståndpunkt kan granskas ur två perspektiv så finns redan implicit ett urskiljande av att en ståndpunkt kan granskas ur ett perspektiv. Ur denna synvinkel kan erfارande A:s perspektivkomponent sägas inrymma erfارande B:s flerskälskomponent (och erfارande C:s ettskälskomponent). Det som däremot inte kan hävdas är att ett urskiljande av att en ståndpunkt kan granskas ur ett perspektiv, samtidigt implicerar att en ståndpunkt också kan granskas ur två perspektiv. Ur denna synvinkel kan inte erfارande B:s flerskälskomponent (och erfارande C:s ettskälskomponent) sägas inrymma erfارande A:s perspektivkomponent. Detta inrymmanderesonemang tillför då ytterligare ett argument för att erfارande A ska ses som mer komplext än erfارande B.

Ett sista påpekande kring hierarkiseringen kan vara på sin plats. Ifråga om relationerna mellan erfارande C och B respektive erfارande B och A har inget sagts om graden av

relevans bland relevanta urskilda komponenter. Detta trots att det vid en okulär besiktning kan framstå som att samtliga tre erfarenen urskilt tre relevanta komponenter var för sig. Den främsta anledning till att jag utelämnat ett resonemang om graden av relevans bland relevanta urskilda komponenter kring hierarkiseringen av dessa tre erfarenen är att jag med inrymmanderesonemangen för vardera inbördes hierarkisering försökt tydliggöra att erfarenen C:s ettskälskomponent implicit finns med i erfarenen B:s flerskälskomponent och att erfarenen B:s flerskälskomponent implicit finns med i erfarenen A:s perspektivkomponent. Av denna anledning är det följaktligen inte graden av relevans bland relevanta urskilda komponenter som avgör de olika erfarenenas placering i hierarkin. Istället är det antalet urskilda relevanta komponenter. Detta även om vissa komponenter, så att säga, enbart finns företrädda implicit i erfarenen B och erfarenen A. Trots att en diskussion om graden av relevans likväl skulle kunna föras är det, mot bakgrund av det nämnda, min åsikt att ett sådant resonemang inte skulle tillföra något signifikant till diskussionen om de tre erfarenenas inbördes placering i hierarkin.

Resultat uppgift 4c

Uppgiften

Den fjärde uppgiften eleverna fick lösa var indelad i tre likadana delar, c-delen var konstruerad på följande vis:

c)

I texten du läst presenteras Ann Christensens syn på vad rättvisa är.

Granska Christensens argument för hennes sätt att se på rättvisa. Vilka styrkor och svagheter finns i hennes argumentation?

Försök att utveckla dina tankegångar så långt som möjligt och förklara varför styrkorna i hennes argumentation är styrkor och varför svagheter i hennes argumentation är svagheter.

Utfallsrum uppgift 4c

Min analys av elevernas lösningar av uppgiften har genererat ett utfallsrum med sex beskrivningskategorier (För respektive elevs placering avseende kategori se bilaga 5). Utfallsrummet beskriver elevernas skilda erfarende av uppgiften. I ljuset av analysen menar jag att det finns två avgörande skiljelinjer som karakteriserar elevernas olika erfarenanden av uppgiften. Dessa båda skiljelinjer utgör den övergripande grunden för utfallsrummets uppbyggnad.

Den första viktiga skiljelinjen ska rimligen ses mot bakgrund av att uppgiftens problemställningsdel, såsom den är skriven, har en tydlig granskande uppbyggnad och betonar att det är en granskning (av Christensens argument för hennes syn på rättvisa) som ska genomföras. Nästan samtliga elever, förutom elev E4L och elev E4H, har i sina erfarenanden av uppgiften också urskilt att den centrala delen av uppgiften är att ägna sig åt någon typ av granskning av Christensens syn på rättvisa. Det vill säga det finns en gemensam granskandekomponent urskild i samtliga elevers skilda erfarenanden, utom hos elev E4L och elev E4H. I utfallsrummet går denna första skiljelinje mellan erfarende A-E, som alla urskilt uppgiftens granskandekomponent, och erfarende F, som saknar ett urskiljande av denna komponent.

Den andra viktiga skiljelinjen i elevernas olika erfarenanden av uppgiften finns, enligt min tolkning, sedan inom den, i övervägande fall, urskilda granskandekomponenten. Denna skiljelinje kan beskrivas i termer av vad de skilda erfarenandena riktar sin granskning mot inom denna granskandekomponent. Skiljelinjen ska rimligen ses mot en bakgrund bestående av två element. För det första har uppgiftens textdel en tämligen entydig uppbyggnad av *ståndpunkt - följt av - argument för*

ståndpunkt.²⁸⁹ Det innebär mer elaborerat att det i textdelen skrivs fram att Christensen intar en ståndpunkt med andemeningen att hon förespråkar små ekonomiska skillnader mellan medborgarna i samhället, vilket motiveras med ett argument med andemeningen att detta leder till ökad samhörighet och minskat utanförskap samhällsmedborgarna emellan (se bilaga 3). För det andra har uppgiftens problemställningsdel en tydlig skrivning om att det är *Christensens argument för hennes syn på rättvisa* som ska granskas. Det kan rimligen, i perspektiv av textdelens skrivning, ses som att det är argumentet för hennes ståndpunkt som ska granskas, eller snarare sambandet mellan ståndpunkten och argumentet. Detta då dessa två genom sin relationella status i Christensens synsätt, såsom det återges i textdelen, kan sägas utgöra en helhet sammanlänkat av ett samband som hävdar argumentets koppling till ståndpunkten och vice versa. När dessa båda element kombinerat överförs till en analys av elevernas skilda erfarenanden av uppgiften, framträder den andra avgörande skiljelinjen mellan de erfarenanden som gör textdelens uppbyggnad av *ståndpunkt - följt av - argument* till fokuspunkt för problemställningsdelens granskande och de erfarenanden som inte gör det. Det vill säga skiljelinjen framträder mellan de erfarenanden som riktar sin granskning mot sambandet mellan ståndpunkten och argumentet - vilket mot bakgrund av textdelen och problemställningsdelen rimligen ska ses som den centrala granskandepunkten - och de erfarenanden som inte riktar sin granskning mot detta samband. I utfallsrummets går denna andra skiljelinje mellan erfaraende A-C, vilka i sina granskningar urskiljer en riktning mot sambandet mellan ståndpunkten och argumentet, respektive erfaraende D och E, vilka i sina granskningar inte urskiljer en riktning sig mot detta samband. Påpekas ska att erfaraende F inte är aktuellt i samband med denna andra skiljelinje eftersom erfaraende F inte urskilt uppgiftens granskandekomponent.

²⁸⁹ Jämför med uppgift 4a och 4b, där denna uppbyggnad saknas i uppgiftens textdel.

I övrigt återkommer jag till de båda skiljelinjerna, andra detaljer kring skillnaderna i erfارande av uppgiften samt utfallsrummets uppbyggnad, i den senare diskussionen om utfallsrummet hierarkisering. En elev har valt att inte lösa uppgiften (E3H). Med hänsyn till detta finns denna elev inte heller med i det empiriska underlaget för härledning av de skilda erfارandena av uppgift 4c.

KATEGORI A: Att dubbelrikta granskningen – att granska, dels Christensens ståndpunkt genom att ifrågasätta ståndpunktens funktion och dels sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument genom visst erkännande och visst ifrågasättande av sambandet

Innehållet i lösningstyp A i stora drag

I lösningstyp A presenteras både Christensens ståndpunkt med andemeningen att hon förespråkar små ekonomiska skillnader mellan medborgarna i ett samhälle och hennes argument för detta med andemeningen att det skapar samhörighet och minskar utanförskap. Granskningen av Christens syn på rättvisa har i lösningstyp A två olika riktningar/fokus. Å ena sidan riktar sig granskningen mot Christensens ståndpunkt genom att ifrågasättande ståndpunkts rimlighet/funktion och anföra något/några skäl till/exempel på varför ståndpunkten inte är rimlig/funktionell med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig/svår/omöjlig att genomföra i praktiken. Å andra sidan riktar sig granskningen mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för detta. Granskning av sambandet mellan ståndpunkt och argument för ståndpunkt görs på två olika sätt: För det första ges ett visst erkännande till sambandets giltighet och något, några skäl till/exempel på detta presenteras. För det andra ifrågasätts sambandet genom ett resonemang om att samhörighet/brist på samhörighet och delaktighet/utanförskap kan ha andra förklaringar än enbart och isolerat graden av ekonomiska skillnader mellan samhällets medborgare. I detta resonemang ges minst ett exempel på en alternativ

förklaring till samhörighet/brist på samhörighet och delaktighet/utanförskap. Det är framförallt den dubbla riktningen i granskningen mot, dels ståndpunkten i sig och dels sambandet mellan ståndpunkt och argument som särskiljer granskningen i lösningstyp A från närmast efterföljande lösningstyp B.

Empiriskt exempel på lösningstyp A

”Christensen säger att man inte ska acceptera stora skillnader då det skapar en klyfta emellan människor. Det tror jag kan stämma vid stora skillnader kanske vill inte en miljardär äta på samma ställe eller beblanda sig med vanliga Svenssons. Kanske tycker den vanlige mannen på gata avsky gentemot den välborgade företagschefen. Men det här skulle kunna undvikas om skillnaderna var mindre om det inte var enorma löneskillnader. Men sen har många som är välställda förtjänar att vara det då de ofta har jobbat hårt för att vara där de är nu. Och hur skulle en flitig arbetare känna om han visste att livet han föds till är det enda möjliga för han? Så skillnader är också bra om det ska funka i samhället. Och ja tror inte att det är klasskillnaderna som är den stora boven i dramat utan människan själv. Man kan ogilla folk som bor på samma gata och som jobbar på samma jobb bara för att de inte röstar likadant eller har en annan religion eller bara för att de är dryga i största allmänhet. Klasskillnader är inte värre på att skapa klyftor än etniskt ursprung eller åsikter.” (E3S)

Erfarande A av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfarande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori A. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften:

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet-/minskat utanförskap (*argumentskomponenten*). Urskiljandet av att

uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig BÅDE MOT Christensens i) ståndpunkt i sig (*ståndpunktsgranskningskomponenten*) OCH MOT ii) sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för ståndpunkten (*sambandsgranskningskomponenten*). Urskiljandet av något eller några problem med funktionen-/lämpligheten i Christensens ståndpunkt om ett samhälle med små ekonomiska skillnader med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig, svår eller omöjlig att genomföra i praktiken (*funktions/lämplighetskomponenten*). Urskiljandet av att det finns viss giltighet i sambandet mellan ståndpunkt och argument och anförandet av något eller några skäl för/exempel på sambandets giltighet (*vissgiltighetskomponenten*). Urskiljandet av att det kan finnas minst en alternativ förklaring till samhörighet/brist på samhörighet och delaktighet/utanförskap än enbart och isolerat graden av ekonomiska skillnader mellan samhällets medborgare (*alternativkomponenten*).

KATEGORI B: Att granska sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument genom visst erkännande och visst ifrågasättandet av sambandet

Innehållet i lösningstyp B i stora drag

I lösningstyp B presenteras både Christensens ståndpunkt med andemeningen att hon förespråkar små ekonomiska skillnader mellan medborgarna i ett samhälle och hennes argument till detta med andemeningen att det skapar samhörighet och minskar utanförskap. Granskningen av Christensens syn på rättvisa i lösningstyp B riktar sig mot sambandet mellan hennes ståndpunkt och hennes argument för detta. Granskning av sambandet mellan ståndpunkt och argument för ståndpunkt görs på två olika sätt: För det första ges ett visst erkännande till sambandets giltighet och något, några skäl till/exempel på detta presenteras. För det andra ifrågasätts sambandet genom ett

resonemang om att samhörighet/brist på samhörighet och delaktighet/utanförskap kan ha andra förklaringar än enbart och isolerat graden av ekonomiska skillnader mellan samhällets medborgare. I detta resonemang ges minst ett exempel på en alternativ förklaring till samhörighet/brist på samhörighet och delaktighet/utanförskap.

Det som främst särskiljer lösningstyp B från närmast föregående lösningstyp A, är att lösningstyp B enbart riktar sin granskning mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt och inte som i lösningstyp A granskar dels sambandet mellan ståndpunkt och argument och dels ståndpunkten i sig.

Empiriskt exempel på lösningstyp B

"Anna Christensen princip går ut på att få det så jämförbart som det går. Hon menar att om det blir för stora ekonomiska skillnader i ett samhälle känner man ingen samhörighet, och att människor i olika samhällsgrupper knappast kan tala med varandra. Hon säger också att det finns många risker att hamna utanför samhället på grund av fattigdom och arbetslöshet. Jag tycker att hennes argument om att man inte känner samhörighet är ganska svagt eftersom jag inte tror det beror på pengarna utan mer vad man gör på fritiden och hur man är klädd (man kan även räkna in musiksmak och böcker man tycker om), visst man kanske har finare kläder om man är rik men alla har väl inte det? Bara för man har massa pengar behöver man inte klä sig i de dyraste kläderna man hittar utan man följer väl sin egen stil. Jag tror inte heller man börjar gå i de dyraste sporterna för att man har mycket pengar utan man gör det man tycker är roligt. Däremot säger jag inte att ingen blir galen av pengar och ändrar hela sig för att visa hur mycket pengar man har. "Money makes the world go crazy" stämmer ju in på ganska många ändå. Visa blir ju helt galna när de får mycket pengar, de köper allt. Villa i Hollywood, största jacuzzi de hittar i butiken. De går till hårfrisörer varje morgon bara för att få en snygg frisyr varje dag, de kanske går till make-up butiker för att bli sminkade. De anställer städare, trädgårdsmästare osv. Det sista är ju i och för sig lite som Rawl vill ha det, de som har det sämre får det bättre. Men om vi nu ska tillbaka till hennes argument så kan jag hålla med om att det finns folk som blir avundsjuka

och tycker det är orättvist med folk som har mer pengar och kastar bort det på onödiga saker. Vissa personer köper ju små hundkläder med märken som Gucci eller D&G. Först tycker jag synd om hunden sen om tillverkarna, finns det någon anledning att tillverka djurkläder med märken? Jag tycker dessutom att hon har rätt när det gäller att man kan hamna utanför samhället, jag tror nämligen man ser ner på dem som är arbetslösa eller fattiga. Har de inte sköt sig i skolan? Nu ska samhället betala ut pengar för att de ska överleva. Jag tror man ser mest ner på dem som är fattiga, eftersom idag finns det så många som är arbetslösa på grund av arbetsbristen. /... / Så vissa saker hon säger är väl sant men själva argumentet kan ju som sagt diskuteras." (E6H)

Erfarande B av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori B. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften:

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet-/minskat utanförskap (*argumentskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (*granskandkomponenten*). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt (*sambandsgranskningskomponenten*). Urskiljandet av att det finns viss giltighet i sambandet mellan ståndpunkt och argument och anförandet av något eller några skäl för/exempel på sambandets giltighet (*visgiltighetskomponenten*). Urskiljandet av att det kan finnas minst en alternativ förklaring till samhörighet/brist på samhörighet och delaktighet/utanförskap än enbart och isolerat graden av ekonomiska skillnader mellan samhällets medborgare (*alternativkomponenten*).

KATEGORI C: *Att granska sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument genom att ifrågasätta sambandet*

Innehållet i lösningstyp C i stora drag

I lösningstyp C presenteras både Christensens ståndpunkt med andemeningen att hon förespråkar små ekonomiska skillnader mellan medborgarna i ett samhälle och hennes argument till detta med andemeningen att det skapar samhörighet och minskar utanförskap. Granskningen av Christensens syn på rättvisa riktar sig i lösningstyp C mot sambandet mellan hennes ståndpunkt och hennes argument för detta. Granskning av sambandet mellan ståndpunkt och argument för ståndpunkt görs genom att ifrågasätta sambandets giltighet/fulla giltighet och något/några skäl till/exempel på varför giltigheten i sambandet inte är korrekt/fullständigt korrekt anförts.

Det som främst särskiljer lösningstyp C från närmast föregående lösningstyp B, är karaktären på granskningen av sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt. I lösningstyp C finns ett mer kategoriskt ifrågasättande av sambandets giltighet samtidigt som inget tydligt erkännande av sambandets möjliga giltighet görs. Lösningstyp B däremot öppnar för ett visst erkännande av sambandets giltighet samtidigt som ifrågasättandet av sambandets giltighet är mer nyanserat genom dess egenskap av alternativ förklaring.

Empiriskt exempel på lösningstyp C

Exemplet visar en lösning som ifrågasätter sambandets giltighet genom att visa på skäl till varför sambandet är inkorrekt.

"... Anna Christensen har tidvis svag argumentation. Även om jag förstår vad hon menar när hon hävdar att de olika grupperna i samhället inte kan prata med varandra när skillnaderna är för stora och att vi inte känner någon samhörighet med varandra, så håller jag inte alls med. Hela den svenska arbetarrörelsen är uppbyggd på dialog med näringslivet och de

som styr kapitalet, och vad gäller samhörigheten så bör Anna Christensen minnas att flera av de mest prominenta ledarna i arbetarrörelsen - som måste anses ha varit de fattigas rörelse - kom från mycket rika familjer och områden, till exempel Olof Palme från Östermalm och Hjalmar Branting som var skolkompis med kung Gustav VI! Båda dessa blev sedermera statsministrar i arbetarrörelsens tjänst och mycket ryktbara världen över för sitt engagemang, och båda kom de från mycket välbärgade familjer. Annars har Anna Christensen rätt - John Rawls och Robert Nozicks ideer kan kasta folk i långtidsarbetslöshet och djup fattigdom." (E3L)

Erfarande C av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori C. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften:

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet-/minskat utanförskap (*argumentskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt (*sambandsgranskningskomponenten*). Urskiljandet av att det finns något eller några problem med giltigheten i sambandet, kombinerat med en slutsats som ifrågasätter sambandets giltighet/ifrågasätter sambandets fulla giltighet (*ifrågasättandekomponenten*).

KATEGORI D: *Att granska Christensens ståndpunkt genom att ifrågasätta dess funktion (med öppning)*

Innehållet i lösningstyp D i stora drag

I lösningstyp D presenteras både Christensens ståndpunkt med andemeningen att hon förespråkar små ekonomiska skillnader mellan medborgarna i ett samhälle och hennes argument till detta med andemeningen att det skapar samhörighet och minskar utanförskap. Granskningen av Christensens syn på rättvisa riktar sig i lösningstyp D enbart mot hennes ståndpunkt genom att ifrågasätta ståndpunktens rimlighet/funktion och anföra något/några skäl till/exempel på varför ståndpunkten inte är rimlig/funktionell med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig/svår/omöjlig att genomföra i praktiken.

Det som främst särskiljer lösningstyp D från närmast föregående lösningstyp C, är att lösningstyp D enbart riktar sin granskning mot Christensens ståndpunkt och inte alls, som i lösningstyp C, mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt.

Empiriskt exempel på lösningstyp D

"AC har en fin grundtanke med att hon vill att alla ska ha det lika bra så att människorna känner samhörighet med varandra. Det är också bra att hon tycker att de ekonomiska klyftorna inte får vara för stora. Men ett samhälle funkar inte om det inte finns bättre betalda jobb och om det inte lönar sig att jobba hårt. Om man tjänade lika mycket på varje jobb så skulle alla strunta i skolan och sitt eftersom det inte spelade någon roll vad man blir när man blir stor och börjar jobba." (E7H)

Erfarande D av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori D. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfarandet av uppgiften:

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet-/minskat utanförskap (*argumentskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig mot Christensens ståndpunkt i sig (*ståndpunktsgranskningenskomponenten*). Urskiljandet av något eller några problem med funktionen/lämpligheten i Christensens ståndpunkt om ett samhälle med små ekonomiska skillnader med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig, svår eller omöjlig att genomföra i praktiken (*funktions/lämplighetskomponenten*).

KATEGORI E: *Att granska Christensens ståndpunkt genom att ifrågasätta dess funktion (stängd)*

Innehållet i lösningstyp E i stora drag

I lösningstyp E presenteras enbart Christensens ståndpunkt med andemeningen att hon förespråkar små ekonomiska skillnader mellan medborgarna i ett samhälle. Granskningen av Christensens syn på rättvisa riktar sig i lösningstyp E enbart mot Christensens ståndpunkt genom att ifrågasätta ståndpunktens rimlighet/funktion och anföra något/några skäl till/exempel på varför ståndpunkten inte är rimlig/funktionell med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig/svår/omöjlig att genomföra i praktiken.

Det som främst särskiljer lösningstyp E från den närmast föregående lösningstyp D, är att det argument som Christensen anför för sin ståndpunkt helt saknas i lösningstyp E.

Empiriskt exempel på lösningstyp E

"Anna Christensens har inga riktiga argument som är starka . Hon tycker att det är viktigt att ekonomiska skillnaderna blir för stora. Det har hon ju rätt i,

men hur ska man fixa det? Ge mindre lön till dom som inte behöver pengar lika mycket, och mer lön till dom som behöver pengar. Dom som inte arbetar då? Hur ska dom få pengar? Men att hon tycker att rättvisa innebär att skillnader i människors livsvillkor inte får vara för stora är ju bra, att dom ska ungefär ha det lika bra, men jag fattar inte hur hon tänkte att det skulle bli så.. Människor är väldigt egoistiska, alla är det. De tänker på sig själva innan de tänker på andra.” (E6S)

Erfarande E av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori E. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften:

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktkomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig mot Christensens ståndpunkt i sig (*ståndpunktsgranskningskomponenten*). Urskiljandet av något eller några problem med funktionen/lämpligheten i Christensens ståndpunkt om ett samhälle med små ekonomiska skillnader med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig, svår eller omöjlig att genomföra i praktiken (*funktions/lämplighetskomponenten*).

KATEGORI F: *Att redogöra för Christensens ståndpunkt och argument*

Innehållet i lösningstyp F i stora drag

I lösningstyp F presenteras både Christensens ståndpunkt med andemeningen att hon förespråkar små ekonomiska skillnader mellan medborgarna i ett samhälle och hennes argument till detta med andemeningen att det skapar samhörighet och minskar utanförskap. I lösningstyp F sker ingen granskning av

Christensens syn på rättvisa utan här redogörs enbart för Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt.

Det som främst särskiljer lösningstyp F från närmast föregående lösningstyp E, är att det granskande elementet helt saknas i lösningstyp F. Istället sker i lösningstyp F enbart en redogörelse av Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt.

Empiriskt exempel på lösningstyp F

"Anna Christensens argument till varför man ska göra som hon säger är att om man inte jämnar ut skillnaderna mellan personer i samhället så kommer skillnaderna att öka. Och då kommer inte att känna samhörighet och att det kommer att bli problem mellan människor i olika samhällsgrupper. Om vi följer hennes förslag så kommer folk ha mindre problem med varandra och man kommer betraktas lika." (E4L)

Erfarande F av uppgiften avseende den strukturella aspektens interna horisont

Följande komponenter av erfارande av uppgiften har härletts ur lösningar placerade i kategori F. De urskilda komponenterna och deras relation utgör, som en helhet, erfärandet av uppgiften:

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet-/minskat utanförskap (*argumentskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiften är att redogöra för Christensens syn på rättvisa, i form av hennes ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt (*redogörelsekomponenten*).

Tabell 6.10 Sammanfattning av de skilda erfarenheterna av uppgift 4c. De skilda erfarenheterna är hierarkiskt ordnade avseende den strukturella aspektens interna horisont. Erfarande A är det mest komplexa erfandet av uppgiften. Erfarande F är det minst komplexa.

<p>ERFARANDE A</p> <p><i>”Att dubbelrikta granskningen – att granska, dels Christensens ståndpunkt genom att ifrågasätta ståndpunktens funktion och dels sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument genom visst erkännande och visst ifrågasättande av sambandet”</i></p> <p>Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (<i>ståndpunktskomponenten</i>). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet/minskat utanförskap (<i>argumentskomponenten</i>). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (<i>granskandekomponenten</i>). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig BÅDE MOT Christensens i) ståndpunkt i sig (<i>ståndpunktsgranskningskomponenten</i>) OCH MOT ii) sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för ståndpunktens (<i>sambandsgranskningskomponenten</i>). Urskiljandet av något eller några problem med funktionen/lämpligheten i Christensens ståndpunkt om ett samhälle med små ekonomiska skillnader med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig, svår eller omöjlig att genomföra i praktiken (<i>funktions-/lämplighetskomponenten</i>). Urskiljandet av att det finns viss giltighet i sambandet mellan ståndpunkt och argument och anförandet av något eller några skäl för/ exempel på sambandets giltighet (<i>vissgiltighetskomponenten</i>). Urskiljandet av att det kan finnas minst en alternativ förklaring till samhörighet/brist på samhörighet och delaktighet/utanförskap än enbart och isolerat graden av ekonomiska skillnader mellan samhällets medborgare (<i>alternativkomponenten</i>).</p>
<p>ERFARANDE B</p> <p><i>”Att granska sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument genom visst erkännande och visst ifrågasättandet av sambandet”</i></p> <p>Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (<i>ståndpunktskomponenten</i>). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet/minskat utanförskap (<i>argumentskomponenten</i>). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (<i>granskandekomponenten</i>). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt (<i>sambandsgranskningskomponenten</i>). Urskiljandet av att det finns viss giltighet i sambandet mellan ståndpunkt och argument och anför något eller några skäl för/ exempel på sambandets giltighet (<i>vissgiltighetskomponenten</i>). Urskiljandet av att det kan</p>

KAPITEL 6

finnas minst en alternativ förklaring till samhörighet/brist på samhörighet och delaktighet/utanförskap än enbart och isolerat graden av ekonomiska skillnader mellan samhällets medborgare (*alternativkomponenten*).

ERFARANDE C

"Att granska sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument genom att ifrågasätta sambandet"

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet/minskat utanförskap (*argumentskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt (*sambandsgranskningskomponenten*). Urskiljandet av att det finns något eller några problem med giltigheten i sambandet, kombinerat med en slutsats som ifrågasätter sambandets giltighet/ifrågasätter sambandets fulla giltighet (*ifrågasättandekomponenten*).

ERFARANDE D

"Att granska Christensens ståndpunkt genom att ifrågasätta dess funktion (med öppning)"

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet/minskat utanförskap (*argumentskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig mot Christensens ståndpunkt i sig (*ståndpunktsgranskningskomponenten*). Urskiljandet av något eller några problem med funktionen/lämpligheten i Christensens ståndpunkt om ett samhälle med små ekonomiska skillnader med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig, svår eller omöjlig att genomföra i praktiken (*funktions/lämplighetskomponenten*).

ERFARANDE E

"Att granska Christensens ståndpunkt genom att ifrågasätta dess funktion (stängd)"

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiftens centrala element är att genomföra en granskning av Christensens syn på rättvisa (*granskandekomponenten*). Urskiljandet av att granskningen ska rikta sig mot

Christensens ståndpunkt i sig (*ståndpunktsgranskningskomponenten*). Urskiljandet av något eller några problem med funktionen/lämpligheten i Christensens ståndpunkt om ett samhälle med små ekonomiska skillnader med slutsatsen att ståndpunkten är olämplig, svår eller omöjlig att genomföra i praktiken (*funktions/lämplighetskomponenten*).

ERFARANDE F

"Att redogöra för Christensens ståndpunkt och argument"

Urskiljandet av Christensens ståndpunkt med andemeningen att samhället ska sträva efter små ekonomiska skillnader mellan medborgarna (*ståndpunktskomponenten*). Urskiljandet av Christensens argument med andemeningen att små ekonomiska skillnader mellan medborgarna leder till ökad samhörighet/minskat utanförskap (*argumentskomponenten*). Urskiljandet av att uppgiften är att redogöra för Christensens syn på rättvisa, i form av hennes ståndpunkt och hennes argument för denna ståndpunkt (*redogörelsekomponenten*).

Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c

På samma sätt som för tidigare utfallsrum är hierarkiseringen av utfallsrummet för uppgift 4c konstruerad kring den didaktiska norm som vuxit fram kring uppgiften. Den didaktiska normen återspeglar min värdering av vad som kan ses som ett mer och mindre komplext erfalande av uppgiften i en jämförelse mellan de skilda erfanden jag härlett ur elevernas lösningar. Normen har formulerats stegvis under analysförfarandet och tagit form i mötet mellan min förförståelse/förståelse av uppgiften och de skilda erfanden av uppgiften jag kunnat härleda ur elevernas lösningar. Gällande uppgift 4c ses erfandet i kategori A som det mest komplexa erfandet av uppgiften och erfandet i kategori F som det minst komplexa. Den härpå följande diskussionen har som avsikt att klargöra grunderna för denna hierarkisering.

Som sagts i samband med tidigare utfallsrum så utgörs graden av ett erfandes komplexitet, ifråga om den strukturella aspektens interna horisont, av en kombination av antalet urskilda komponenter, deras relevans och deras relation/organisering i förhållande till den didaktiska normen kring uppgiften (fenomenet). I linje med detta sätt att se anses då ett mer komplext erfalande ha en högre grad av relevanta urskilda

komponenter och en högre grad av integrering/organisering mellan dessa relevanta komponenter, i förhållande till ett mindre komplext erfalande.

Avseende uppgift 4c är det min uppfattning att det finns en huvudskillnad mellan de skilda erfandenans komplexitet, som härrör från antalet relevanta urskilda komponenter i förhållande till den upprättade didaktiska normen för uppgiften. Det finns emellertid även två andra faktorer som påverkar graden av komplexitet bland de skilda erfandenana av uppgiften. För det första, menar jag, finns det en skillnad i komplexitet mellan två av de skilda erfandenana av uppgiften, erfalande C och D, som kommer av en skillnad i graden av relevans mellan relevanta urskilda komponenter. För det andra finns det - visserligen genom urskiljandet eller icke-urskiljandet av en specifik komponent - även en central skillnad där organiseringen av de urskilda komponenterna spelar en avgörande roll för de skilda erfandenans komplexitet. Detta organisatoriska särskiljande av de olika erfandenans komplexitet gäller specifikt erfalande A-C, i förhållande till erfalande D-F. Jag återkommer mer i detalj till dessa frågor nedan.

Sett utifrån den, genom analysen etablerade didaktiska normen, anses följaktligen det mest komplexa erfandet av uppgiften finnas i kategori A. Vad är det då som gör att detta erfalande bör ses som det mest komplexa i relation till erfandenana i kategori B-F. För att försöka komma åt detta vill jag, som i fallet med uppgift 1, 4a och 4b, vända på resonemanget och börja med erfalande F, följt av erfalande E etcetera.

I inledningen till texten kring uppgift 4c presenterades två skiljelinjer, som karakteriserade elevernas skilda erfalande av uppgiften. Dessa sades utgöra grunden för utfallsrummets uppbyggnad. Den första handlade om huruvida eleverna i sina erfanden av uppgiften urskilt uppgiftens grundläggande och centrala granskande uppbyggnad eller inte. Den andra handlade om huruvida eleverna i sina erfanden av uppgiften urskilt och i sin granskning riktar sig mot uppgiftens väsentliga granskande-punkt - det vill säga, mot *sambandet* mellan stånpunkt och

argument - eller inte. När det gäller erfارande F, i förhållande till erfarande E, är det den första av dess skiljelinjer som kommer i blickfånget och utgör den centrala brytpunkten mellan de båda erfaranernas respektive komplexitet. Om de båda erfaranerna studeras närmare kan sägas att erfarande F karakteriseras av ett erfarande av uppgiften som om den innebär att redogöra för Christensens syn på rättvisa (redogörelsekomponenten). Detta gör att erfarande F, trots att redogörelsen präglas ett korrekt urskiljande av Christensens ståndpunkt (ståndpunktskomponenten) och argument (argumentskomponenten), på ett avgörande sätt avlägsnar sig från uppgiftens grundläggande granskande uppbyggnad. Erfarande E däremot kännetecknas av ett grundläggande erfarande av uppgiften som om den innebär att granska Christensens syn på rättvisa (granskandekomponenten). I detta sammanhang präglas erfarande E vidare av ett erfarande av att granskningen ska riktas mot ståndpunkten i Christensens syn på rättvisa (ståndpunktsgranskningskomponenten) för att uttrycka tvivel om dess funktion eller lämplighet (funktions/lämplighetskomponenten).

Påpekas ska i detta fall att erfarande E dock enbart urskilt ståndpunkten (ståndpunktskomponenten) i Christensens syn på rättvisa och saknar ett urskiljande av argumentet (argumentskomponenten). Båda dessa kan hävdas vara relevanta att urskilja för att genomföra en mer omfattande granskning av Christensens syn på rättvis. Avsaknaden av urskiljandet av argumentskomponenten begränsar ur denna synvinkel i hög grad den granskning av Christensens syn på rättvisa som blir möjlig att urskilja i erfarande E. Detta eftersom urskiljanden kring granskningar av sambandet mellan ståndpunkt och argument på så sätt förblir stängda. Likväl kan erfarande E, mot bakgrund av uppgiftens grundläggande granskande uppbyggnad, hävdas ha urskilt fyra relevanta komponenter som de facto möjliggör en granskning av Christensens syn på rättvisa. Detta medan erfarande F enbart kan hävdas ha urskilt två relevanta komponenter ur detta perspektiv: ståndpunktskomponenten och argumentskomponenten. Detta förklarar varför erfarande E är att betrakta som det mest komplexa av de två.

Nästa steg i diskussionen är att fastställa grunden för den hierarkiska ordningen mellan erfarande E och D. Inledningsvis kan konstateras att erfarande E och D är mycket lika varandra. Det enda som skiljer erfarenheterna åt är att, medan erfarande E enbart urskilt den relevanta ståndpunktskomponenten och saknar ett urskiljande av den relevanta argumentskomponenten, har erfarande D urskilt båda dessa. Erfarande D är därför att se som mer komplext än erfarande E, till följd av urskiljandet av ytterligare en relevant komponent. Om detta kort utvecklas något kan sägas att erfarande D:s urskiljande av dessa båda relevanta komponenter öppnar för urskiljningar av sådana granskningar som även riktar sig mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument. Erfarande E, som enbart urskilt ståndpunktskomponenten saknar, som nämndes ovan, däremot en sådan öppning mot urskiljningar kring granskningar riktad mot sambandet. Understrykas ska i detta sammanhang att erfarande D inte gör några faktiska urskiljningar kring granskningar av sambandet mellan ståndpunkt och argument, utan erfarande D:s urskiljningar kring granskningen är desamma som erfarande E:s och riktad mot ståndpunkten. Det väsentliga här är emellertid den öppning som urskiljandet av både ståndpunktskomponenten och argumentskomponenten i erfarande D innebär, eftersom den, mot bakgrund av uppgiftens granskande uppbyggnad, pekar mot ytterligare kvalificeringar av granskningen.

När det kommer till den hierarkiska ordningen mellan erfarande D och C är det den andra centrala skiljelinjen för utfallsrummets uppbyggnad som hamnar i fokus. Detta då det som skiljer de båda erfarenheterna åt har sitt ursprung i skillnader i urskiljningar kring granskningens riktning. Erfarande D urskiljer i detta avseende enbart en granskning som riktar sig mot ståndpunkten (ståndpunktsgranskningskomponenten) för att uttrycka tvivel om dess funktion eller lämplighet (funktions-/lämplighetskomponenten). Det gör att erfarande D präglas av en avsaknad av ett urskiljande av det som hävdats vara uppgiftens mest centrala granskadepunkt – att rikta granskningen mot *sambandet* mellan ståndpunkt och argument.

Erfarande C däremot karakteriseras, i detta avseende, av ett erfارande av uppgiften som urskiljer sambandet som den centrala granskandepunkten, genom att urskilja den relevanta sambandsgranskningskomponenten, och ifrågasätter sambandets giltighet, genom att urskilja den relevanta ifrågasättandekomponenten. Sammantaget innebär det att erfارande C urskilt uppgiftens mest centrala granskandepunkt och riktar sin granskning mot denna, medan erfارande D inte gjort det och riktar sin granskning mot enbart ståndpunkten. Detta är anledningen till att erfarande C ska ses som mer komplext än erfarande D. Påpekas ska emellertid att de båda erfarendena rent numerärt kan hävdas ha urskilt lika många relevanta komponenter. Det innebär att jag för hierarkiseringen av erfarande D och C adresserar frågan om skillnaden i graden av relevans bland relevanta urskilda komponenter. I och med den förda argumentationen överordnar jag nämligen de relevanta komponenterna sambandsgranskningskomponenten och ifrågasättandekomponenten, de likväl relevanta komponenterna ståndpunktsgranskningskomponenten och funktions/lämplighetskomponenten. När det kommer till den inbördes ordningen mellan erfarande D och C är det därför, ur denna synvinkel, främst graden av relevans bland relevanta urskilda komponenter som avgör ordningen, inte en skillnad i antalet relevanta urskilda komponenter.

För att ytterligare förstärka argumentationen för den föreslagna hierarkiseringen kan även en organisatorisk skillnad uppmärksammas mellan erfarande D och C. Jag menar nämligen att ståndpunktsgranskningskomponentens inriktning mot enbart ståndpunkten, ur en organisatorisk synvinkel, kan hävdas spegla ett erfarande som inte förmår att urskilja och organisera ståndpunkt och argument som en sammanhängande helhet. Istället erfars dessa som avskilda icke sammanlänkande enheter. Detta i sin tur bör, åtminstone logiskt sett, omöjliggöra urskiljningar kring granskningar av sambandet, eftersom något samband mellan ståndpunkt och argument inte urskiljs. Sambandsgranskningskomponenten, med sin inriktning mot sambandet kan däremot, ur organisatorisk synvinkel, hävdas

spegla ett erfalande som förmår att urskilja och organisera ståndpunkt och argument som en sammanhängande, relationell och integrerad helhet. Detta bör i sin tur, åtminstone logiskt sett, möjliggöra urskiljningar även kring granskningar, både av ståndpunkten i sig och argumentet i sig. Anledningen till detta är att ett erfalande som sammanlänkar ståndpunkt och argument till en integrerad helhet, logiskt sett, rimligen bör föregås av ett erfalande som i ett första skede separerar de båda och därefter länkar dem samman som en helhet med ett internt samband. På så sätt kan också sambandsgranskningskomponenten hävdas inrymma ståndpunktsgranskningskomponenten och dess potentiella urskiljningar kring granskningar, men inte tvärt om. Även ur denna organisatoriska synvinkel, bör därför erfalande C betraktas som mer komplext än erfalande D. Dessutom fördjupar denna organisatoriska skillnad mellan de båda komponenterna förklaringen till varför ståndpunktsgranskningskomponenten bör ses som mindre relevant än sambandsgranskningskomponenten.

Grunden för den inbördes ordningen mellan erfalande C och B har sitt ursprung i att de skiljer sig åt i urskiljningar inom den gemensamt urskilda sambandsgranskningskomponenten. I erfalande C finns inom denna komponent urskild den tidigare nämnda relevanta ifrågasättandekomponenten, som urskiljer en granskning som ifrågasätter sambandets giltighet. I erfalande B saknas ett urskiljande av denna komponent. Istället finns inom sambandsgranskningskomponenten två andra komponenter urskilda: vissgiltighetskomponenten och alternativkomponenten. Båda dessa kan ses som relevanta i förhållande till uppgiften. Vissgiltighetskomponenten eftersom den erbjuder en urskiljning av en granskning som prövar giltigheten i sambandet ur en positiv synvinkel. Detta genom att urskilja skäl till, eller exempel på, möjligheten till att det av Christensen hävdade sambandet har viss bärighet. Alternativkomponenten eftersom den erbjuder en urskiljning av en granskning som möjliggör perspektiv på giltigheten i sambandet. Detta genom att urskilja alternativa förklaringar till samhörighet eller brist på samhörighet/delaktighet eller utanförskap, än den av sambandet hävdade.

Rent numerärt kan då erfارande B hävdas som mer komplext genom att det har urskilt en mer relevant komponent än erfارande C. Ett möjligt problem med denna hierarkisering skulle emellertid kunna uppstå om ifrågasättandekomponenten, som enbart finns urskild i erfارande C, skulle kunna betraktas som mer relevant än de båda relevanta komponenterna vissgiltighetskomponenten och alternativkomponenten i erfarande B. Jag vill dock hävda att någon sådan problematik inte föreligger. Ifrågasättandekomponenten och vissgiltighetskomponenten är, enligt min mening, vid en jämförelse att se som likvärdigt relevanta komponenter, genom att de är varandras likvärdiga motsatser. Ifrågasättandekomponenten urskiljer en granskning som prövar giltigheten i sambandet ur en ifrågasättande synvinkel. Detta genom att urskilja problem med sambandets giltighet. Vissgiltighetskomponenten gör det motsatta - urskiljer en granskning som prövar giltigheten i sambandet ur en positiv synvinkel. Detta genom att urskilja skäl till, eller exempel på, att sambandet har viss bärighet. Således är fortsatt den föreslagna hierarkiseringen rimlig och erfarande B kan hävdas ha urskilt en mer relevant komponent än erfarande C.

För att förstärka motivet till den föreslag hierarkiseringen kan föras ytterligare ett argument. Genom att urskilja *både* vissgiltighetskomponenten och alternativkomponenten öppnar urskiljningarna i erfarande B för en mer allsidig granskning av sambandet, än i erfarande C. Detta då kombinationen av dessa båda komponenter i erfarande B möjliggör för urskiljningar kring granskningen som belyser sambandet ur både positiv och negativ synvinkel. Genom att enbart urskilja ifrågasättandekomponenten begränsas urskiljningarna i erfarande C däremot till urskiljningar kring granskningen som belyser sambandet ur endast en (negativ) synvinkel.

Slutligen riktas blicken mot den inbördes hierarkiska ordningen mellan erfarande A och B. Det som skiljer de båda erfarendena åt är att i erfarande A återfinns även ett urskiljande av de i erfarande D och E urskilda relevanta komponenterna ståndpunktsgranskningskomponenten och funktions/lämplig-

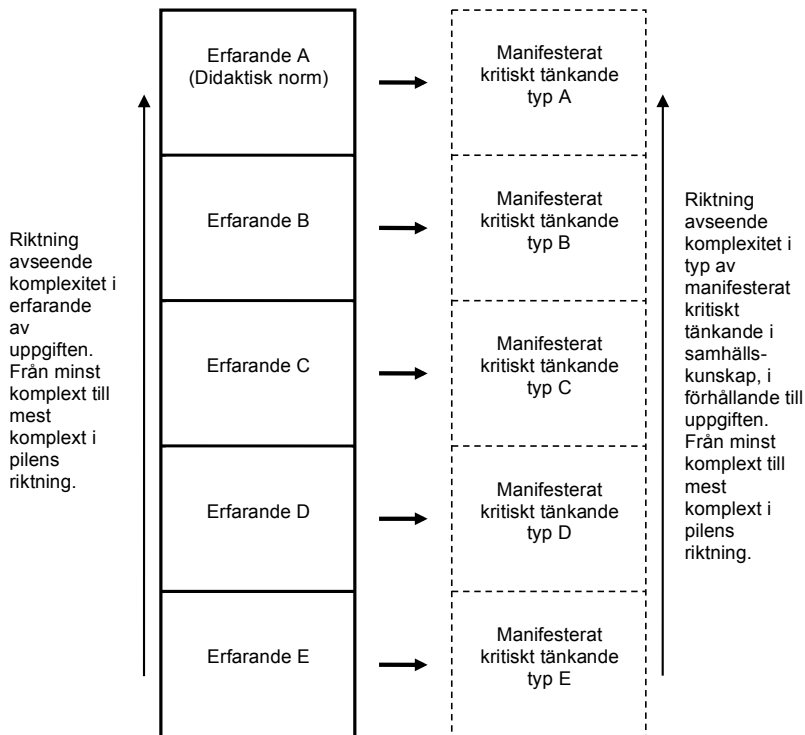
hetskomponenten. Dessa saknas däremot i erfارande B (och erfارande C). Det är denna skillnad som avgör den inbördes placeringen av erfارande A och B i hierarkin. Rent numerärt innebär skillnaden att erfارande A har urskilt åtta relevanta komponenter, medan erfارande B enbart urskilt sex relevanta komponenter.

Avslutning kapitel 6

Genom att använda mig av fenomenografisk teori och metod för att analysera empirin har jag i kapitel 6, överskådligt, kunnat precisera fyra distinkta resultat för varje enskild uppgift i förhållande till elever i grundskolans årskurs 9. För det första har jag kunnat visa vilka skilda erfارanden som finns av uppgiften. För det andra har jag kunnat visa de skilda erfarandenas inbördes hierarki, på grundval av deras komplexitet, i förhållande till en didaktisk norm för uppgiften. För det tredje har jag kunnat visa att vart och ett av de skilda erfarandena av uppgiften är knutet till och avgränsar en unik lösningstyp, eller typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i förhållande till uppgiften. För det fjärde har jag kunnat visa att en särskild nivå av komplexitet i erfarandet av uppgiften är knutet till och avgränsar en särskild nivå i komplexitet i lösningstyp, eller typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i förhållande till uppgiften.

Sammantaget innebär detta att jag för varje enskild uppgift har kunnat upprätta utfallsrum med en inre uppbyggnad, som visar att det i hierarkin mest komplexa erfارandet av uppgiften – erfارandet enligt den didaktiska normen – är knutet till och avgränsar den mest komplexa lösningstypen/typen av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i förhållande till uppgiften. Det i hierarkin näst mest komplexa erfارandet av uppgiften är, i sin tur, på samma sätt knutet till och avgränsar den näst mest komplexa lösningstypen, i förhållande till uppgiften, och så vidare ner genom hierarkin. Detta kan förenklat illustreras som i figur 6.1 nedan. Figuren illustrerar den inre uppbyggnaden av utfallsrummet för uppgift 4a. ”Erfarande

A”, som representerar didaktisk norm för uppgiften, utgör det mest komplexa erfandet av uppgiften och är knutet till och avgränsar den mest komplexa lösningstypen, i relation till uppgiften: ”Manifesterat kritiskt tänkande typ A”. Motsvarande



Figur 6.1 Illustration av utfallsrummets inre uppbyggnad för uppgift 4a. För att betona att det är erfandet som avgränsar den lösningstyp/ den typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap som blir möjligt, i förhållande till uppgiften, har de olika typerna av manifesterat kritiskt tänkande streckats.

figur kan tecknas för samtliga av de övriga uppgifterna. Genom att jag i kapitel 6, för respektive uppgift, kunnat presentera de fyra resultatet som ovan summariskt beskrivits och som kan sammanfattas i utfallsrum med en inre uppbyggnad motsvarande det hos figur 6.1, anser jag därmed att jag i kapitlet svarat på studiens syften a) och b).

KAPITEL 6

Med detta lämnar jag studiens direkta empiriska resultatredovisning. I nästa kapitel diskuteras resultaten för uppgifterna 4a, 4b och 4c i relation till fenomenografisk inlärnings- och undervisningsteori.

Kapitel 7: Undersökningens resultat som utgångspunkt för lärande och undervisning

Inledning

I föregående kapitel presenterades resultaten av den empiriska undersökningen. I detta kapitel kommer resultaten för uppgift 4a, 4b och 4c att diskuteras i relation till några centrala element inom fenomenografins syn på lärande och hur detta skapas i undervisning. Jag har valt dessa uppgifter eftersom de nära nog är identiska. Det borgar för att diskussionen kan hållas mer koncis och sammanhållen när uppgifterna relateras till inläring och undervisning. För en mer djupgående beskrivning och diskussion kring de begrepp och termer som är centrala i den kommande diskussionen hänvisas främst till kapitel 3 och rubriken *Fenomenografi och lärande – vad lärande är och hur lärande åstadkoms i en undervisningssituation*. Kapitel 7 svarar mot studiens syfte c).

I kapitel 7 sker ett viktigt skifte av perspektiv. Tidigare har ambitionen varit att förstå och kartlägga de kvalitativt skilda sätt varpå elevgruppen i undersökningen erfarit de olika uppgifterna. Det vill säga, ambitionen har varit att anta den andra ordningens perspektiv²⁹⁰ och spegla *de erfarande individernas* skilda sätt att erfara de olika uppgifterna. I kapitel 7 sker ett skifte till ett didaktiskt perspektiv, där inläring och undervisning står i fokus. Detta innebär primärt två avgörande förändringar i utgångspunkten. För det första förändras sättet att se på den erfarande individen. Visserligen kan i kapitel 7 fortsatt hävdas att

²⁹⁰ För en diskussion om andra ordningens perspektiv se främst kapitel 4 rubrikerna *Fenomenografins forskningsobjekt/den andra ordningens perspektiv kontra den ontologiska utgångspunkten* och *Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna*.

en individs erfارande står i centrum. Dock inte på så sätt att det ska förstås och kartläggas, relativt ett fenomen, utan att det, genom undervisning, ska beredas möjlighet att förändras, i förhållande till olika fenomen i tänkta undervisningssituationer. För det andra förändras infallsvinkeln, i relation till ur vilket perspektiv fenomenet betraktas, till ett första ordningens perspektiv²⁹¹. Det innebär i detta avseende att de aktuella fenomenen i kapitel 7, ses som fenomen vilka, av en grupp lärande individer i tänkta undervisningssituationer, ska erfaras i linje med en fastställd didaktisk norm, mot bakgrund av vissa förutbestämda didaktiskt kritiska skillnader. Påpekas ska även i detta sammanhang att de lärande individerna i kapitel 7 utgörs av tänkta elever i högstadiets årskurs 9.

Kapitel 7 består av tre avsnitt. I avsnitt 1 diskuteras de faktiska resultaten av uppgift 4a, 4b och 4c i scenariot av möjliga undervisningssituationer. Fokus ligger främst på hur en lärande individ i en tänkt undervisningssituation, ska erbjudas möjlighet att urskilja samtliga de didaktiskt kritiska skillnader som krävs för ett erfارande i linje med den didaktiska normen för den aktuella uppgiften. I avsnitt 2 diskuteras de didaktiskt kritiska skillnaderna för de olika uppgifterna med hänsyn till deras generella sidor. Fokus ligger främst på att uppmärksamma de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna och visa hur dessa kan generaliseras utanför innehållet i uppgifterna 4a, 4b och 4c. I avsnitt 3 förs de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna in i nya innehållsliga sammanhang inom ämnet samhällskunskap. Fokus ligger främst på att visa hur de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna kan förenas med nya samhällskunskapliga innehåll och i tänkta undervisningssituationer bidra till att ge den lärande individen möjlighet att göra urskiljningar som är avgörande för ett komplext erfارande, ur perspektiv av att granska dessa nya innehåll.

²⁹¹ Vad första ordningens perspektiv är berörs i kapitel 4 under rubrikerna *Fenomenografins forskningsobjekt/den andra ordningens perspektiv kontra den ontologiska utgångspunkten* och *Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna*.

Avsnitt 1 - Resultaten för uppgift 4a, 4b och 4c i scenariot av möjliga undervisningssituationer

Utgångspunkter

Den följande diskussionen behandlar uppgifterna 4a, 4b och 4c. Föresatsen är att utifrån resultaten för varje enskild uppgift ge undervisningsförslag som potentiellt ger en möjlighet till ett lärande som förändrar den lärande individens erfارande av respektive uppgift till att motsvara det mest komplexa erfärandet av uppgiften. Mot denna bakgrund ger diskussionen förslag på hur resultaten för var och en av de enskilda uppgifterna kan användas i en tänkt undervisningssituation med avsikt att, för en lärande individ, möjliggöra ett *grundläggande* urskiljande av samtliga didaktiskt kritiska skillnader som krävs för ett erfärande i linje med den didaktiska normen för den aktuella uppgiften. I förgrunden för diskussionen står, dels de didaktiskt kritiska skillnaderna för respektive uppgift, dels de båda variations-teoretiska variationsmönstren separation och kontrast och till dessa relaterade begrepp och termer. Anledningen till att didaktiskt kritiska skillnader får en framträdande roll i diskussionen är att dessa sammantaget definierar vad som är nödvändigt att urskilja, för en lärande individ, för att det ska bli möjligt att erfara en specifik uppgift i enlighet med den didaktiska normen för uppgiften. Anledningen till att variationsmönstren separation och kontrast får en framträdande roll i diskussionen är att dessa, enligt min tolkning, utgör de nödvändiga förutsättningarna för att en lärande individ, i en undervisningssituation, initialt²⁹² ska kunna urskilja en didaktiskt kritisk skillnad som individen inte tidigare urskilt, hos det aktuella fenomenet (här: uppgiften).²⁹³ Det vill säga det är

²⁹² "Initialt" används här med betydelse "att erhålla ett grundläggande" urskiljande.

²⁹³ Lo (2012) s. 83-93, 101-102, Lo och Marton (2012) s. 10-12, Lo och Lo och Marton använder i dessa sammanhang ett annat språkbruk. De talar om "drag" (i original: feature), där jag använder "didaktiskt kritiska skillnader". Detta ska

förekomsten av dessa båda variationsmönster i undervisningen som i realiteten möjliggör ett *grundläggande* urskiljande av en tidigare ej urskild didaktiskt kritisk skillnad. Eftersom diskussionen fokuserar på ett *grundläggande* urskiljande av de aktuella didaktiskt kritiska skillnader lämnas de två övriga variationsmönstren, generalisering och fusion, utanför diskussionen nedan. Anledningen till detta är inte att dessa båda variationsmönster på något sätt är oviktiga i en verklig undervisningssituation. De utgör dock inte, enligt min tolkning, lärandets mest fundamentala mekanismer, på det sätt som separation och kontrast gör. Istället är generalisering och fusion till för att på olika sätt fördjupa urskiljandet av en genom separation och kontrast redan initialt urskild didaktiskt kritisk skillnad.²⁹⁴

De didaktiskt kritiska skillnader, som nedan presenteras för respektive uppgift, har härletts genom en analys av erfarendelen²⁹⁵ av respektive uppgifts utfallsrum (se tabell 7.1, tabell 7.5 och tabell 7.9 nedan). Eftersom de didaktiskt kritiska skillnaderna för en uppgift framträder i skärningspunkterna mellan de olika erfarenheterna av uppgiften, mot bakgrund av uppgiftens didaktiska norm, har analysen fokuserat på dessa skärningspunkter. Den faktiska härledningsprocessen har gått till på så vis att samtliga två på varandra följande erfarenheter i hierarkin har jämförts med varandra och relaterats till den

ses mot bakgrund av att jag använder variationsteorin enbart som en teori i avsikt att erbjuda en möjlighet att förändra en lärande individs erfarenhet i en specifik undervisningssituation, där en fenomenografisk kartläggning av didaktiskt kritiska skillnader redan finns tillgänglig. Se kapitel 4 under rubrikerna *Hur lärande åstadkoms* samt *Fenomenografi och lärande i förevarande studie*.

²⁹⁴ Lo (2012) s. 83-93, 101-102, Lo och Marton (2012) s. 10-12, Lo och Lo och Marton använder i dessa sammanhang ett annat språkbruk. De talar om ”drag” (i original: feature) där jag använder ”didaktiskt kritiska skillnader”. Detta ska ses mot bakgrund av att jag använder variationsteorin enbart som en teori i avsikt att erbjuda en möjlighet att förändra en lärande individs erfarenhet i en specifik undervisningssituation, där en fenomenografisk kartläggning av didaktiskt kritiska skillnader redan finns tillgänglig. Se kapitel 4 under rubrikerna *Hur lärande åstadkoms* samt *Fenomenografi och lärande i förevarande studie*.

²⁹⁵ Se kapitel 6 utfallsrummet för respektive uppgift 4a, 4b och 4c samt tabell 6.8, 6.9 och 6.10.

didaktiska normen. Vid en sådan jämförelse har en didaktiskt kritisk skillnad definierats som en *komponent* som finns urskild i det mer komplexa erfandet, men som saknas i det mindre komplexa och samtidigt krävs för att erfara uppgiften i överensstämmelse med den didaktiska normen. Genom denna härledningsprocess har tillgängliggjorts samtliga de didaktiskt kritiska skillnader, i form av komponenter, som är nödvändiga att urskilja för ett erfande i linje med den didaktiska normen för uppgiften.

När de didaktiskt kritiska skillnaderna för respektive uppgift nedan diskuteras utifrån variationsmönstren separation och kontrast, kommer detta att göras i termer av dimensioner av variation och värden i dimensioner av variation. Som läsare är det viktigt att ha i minnet att de dimensioner av variation, som diskuteras för respektive uppgifts didaktiskt kritiska skillnader, är förslag på dimensioner av variation som kan öppnas upp för de aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna. Likaså är de kontrasterande värden som förs i de föreslagna dimensionerna av variation att betrakta som förslag på möjliga kontrasterande värden. Varken dimensionerna av variation eller de kontrasterande värdena är empiriskt prövade. Det som följer är en diskussion om hur resultaten, i form av de didaktiskt kritiska skillnader som gjorts tillgängliga, för var och en av de tre uppgifterna, *kan* användas i *tänkta* undervisningssituationer. Avsikten är primärt att visa på ett möjligt sätt att använda denna typ av resultat i undervisningssituationer utifrån de två variationsmönstren separation och kontrast.

Den ordningen varpå de didaktiskt kritiska skillnaderna för respektive uppgift görs möjliga att urskilja i mina förslag, speglar min syn på vad som utgör en lämplig ordning för att göra dessa möjliga att urskilja. Tanken från min sida är att det ska finnas en logisk bas för ordningen som bygger på att när en didaktiskt kritisk skillnad utgör grund för en annan didaktiskt kritisk skillnad presenteras den förra före den senare. Det innebär i regel att de didaktiskt kritiska skillnaderna för respektive uppgift, kommer att presenteras så att de som framträder i jämförelserna mellan de mindre komplexa erfandena behandlas före de som

framträder i jämförelserna mellan de mer komplexa erfarenheterna. Detta eftersom urskiljande av de didaktiskt kritiska skillnader som framträder, i jämförelserna mellan de mindre komplexa erfarenheterna, generellt sett kan ses som en nödvändig grund för urskiljande av dem som framträder i jämförelserna mellan de mer komplexa erfarenheterna. Avsteg från detta förekommer emellertid.

Uppgift 4a – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation

Härledningen av de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4a har gett fem didaktiskt kritiska skillnader (se tabell 7.1 nedan). Benämnda med komponentnamn framträder efter jämförelse mellan erfarenhet E och D de båda didaktiskt kritiska skillnaderna: *granskandekomponenten* och *värderingskomponenten*, efter jämförelse mellan erfarenhet D och C den didaktiskt kritiska skillnaden: *vidarekonsekvenskomponenten*, efter jämförelse mellan erfarenhet C och B den didaktiskt kritiska skillnaden: *argument/slutsatskomponenten* och efter jämförelse mellan erfarenhet B och A den didaktiskt kritiska skillnaden: *motsägelsekomponenten*. Det är således dessa fem didaktiskt kritiska skillnader som måste göras möjliga att urskilja i en undervisningssituation, där avsikten är att för en lärande individ erbjuda möjlighet att urskilja samtliga didaktiskt kritiska skillnader, som krävs för ett erfarenhet i linje med den didaktiska normen för uppgift 4a. I det följande kommer jag att se närmare på hur detta kan möjliggöras i ljuset av variationsmönstren separation och kontrast. Det är viktigt att komma ihåg att när en dimension av variation öppnas, med variationsmönstren separation och kontrast, blir både dimensionen av variation och samtliga de olika värden som förs in i dimensionen möjliga att urskilja för den lärande individen i undervisningssituationen.

Tabell 7.1 Didaktiskt kritiska skillnader för uppgift 4a

ERFARANDE A
ståndpunktskomponenten granskandekomponenten värderingskomponenten vidarekonsekvenskomponenten argument/slutsatskomponenten motsägelsekomponenten
Didaktiskt kritiska skillnader: motsägelsekomponenten
ERFARANDE B
ståndpunktskomponenten granskandekomponenten värderingskomponenten vidarekonsekvenskomponenten argument/slutsatskomponenten
Didaktiskt kritiska skillnader: argument/slutsatskomponenten
ERFARANDE C
ståndpunktskomponenten granskandekomponenten värderingskomponenten vidarekonsekvenskomponenten
Didaktiskt kritiska skillnader: vidarekonsekvenskomponenten
ERFARANDE D
ståndpunktskomponenten granskandekomponenten värderingskomponenten
Didaktiskt kritiska skillnader: granskandekomponenten och värderingskomponenten
ERFARANDE E
ståndpunktskomponenten redogörelsekomponenten

Den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten

Utifrån resultaten kring uppgift 4a²⁹⁶ menar jag att den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponentens kärna kretsar kring sätt att hantera en ståndpunkt hos Nozick, där granskande-

²⁹⁶ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4a* samt tabell 6.8.

komponentens urskiljande stipulerar att en ståndpunkt ska hanteras på så sätt att den granskas. Detta kan ställas i kontrast till redogörelsekomponenten vars urskiljande istället stipulerar att en ståndpunkt ska hanteras på så vis att den redogörs för. För att, i en undervisningssituation, erbjuda en lärande individ möjlighet till ett grundläggande urskiljande av granskande-komponentens kärna, i termer av *att granska* (en ståndpunkt hos Nozick), kan en dimension av variation med två värden öppnas upp kring [sätt att hantera en specifik ståndpunkt hos Nozick] (se tabell 7.2 nedan). Det ena värdet i denna dimension utgörs av den didaktiskt kritiska skillnaden [*att granska* en specifik ståndpunkt hos Nozick] och det kontrasterande värdet utgörs av [*att redogöra* för en specifik ståndpunkt hos Nozick]. Öppnandet av den aktuella dimensionen av variation kan mer konkret göras exempelvis genom att den lärande individen i undervisningen erbjuds möjligheten att erfara lösningar där samma ståndpunkt hos Nozick granskas, kontra redogörs för. Betoningen ska ligga på att tydliggöra skillnaden mellan *att granska* (en ståndpunkt hos Nozick) och *att redogöra* (för en ståndpunkt hos Nozick). För att undvika att även en dimension av variation kring [Nozicks ståndpunkter] öppnas upp är det viktigt att understryka att det ska vara *samma* ståndpunkt som granskas, respektive redogörs för, i de lösningsexempel som används.

Tabell 7.2

dimension av variation: [sätt att hantera en specifik ståndpunkt hos Nozick]
värde: [<i>att granska</i> en specifik ståndpunkt hos Nozick]
värde: [<i>att redogöra</i> för en specifik ståndpunkt hos Nozick]

De didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten, vidarekonsekvenskomponenten, argument/slutsatskomponenten och motsägelsekomponenten

Mot bakgrund av resultaten kring uppgift 4a²⁹⁷ vill jag hävda att de fyra didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten,

²⁹⁷ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4a* samt tabell 6.8.

vidarekonsekvenskomponenten, argument/slutsatskomponenten och motsägelsekomponenten har en gemensam kärna. Denna gemensamma kärna består av att *alla* kan ses som olika urskilda typer av sätt att granska en ståndpunkt hos Nozick (hos motsägelsekomponenten två ståndpunkter). Med andra ord kan de fyra olika didaktiskt kritiska skillnaderna, enligt min mening, sägas representera fyra olika urskilda *granskandetyper* ifråga om att granska en specifik ståndpunkt hos Nozick. Värderingskomponentens granskandetyper karaktäriseras primärt av urskiljandet av att en specifik ståndpunkt hos Nozick ska granskas genom att ståndpunkten värderas utifrån den granskande individens egen åsiktshorisont. Vidarekonsekvenskomponentens granskandetyper karaktäriseras primärt av urskiljandet av att en specifik ståndpunkt hos Nozick ska granskas genom att en mer långtgående konsekvens av ståndpunkten uppmärksammas. Argument/slutsatskomponentens granskandetyper karaktäriseras primärt av urskiljandet av att en specifik ståndpunkt hos Nozick ska granskas genom en slutsatsorienterad argumentation kring en mer långtgående konsekvens av ståndpunkten. Motsägelsekomponentens granskandetyper karaktäriseras primärt av urskiljandet av att två specifika ståndpunkter hos Nozick ska granskas genom att de två ståndpunkterna ställs mot varandra och bedöms stå i inre motsägelse i förhållanden till varandra.

Ett sätt att erbjuda en lärande individ möjligheten till ett grundläggande urskiljande av samtliga de fyra didaktiskt kritiska skillnaderna, i termer av granskandetyper, är att i undervisningen öppna upp en dimension av variation kring [sätt att granska en (två) ståndpunkt(er) hos Nozick] med de fyra granskandetyperna som kontrasterande värden inom denna dimension (se tabell 7.3 nedan). I den konkreta undervisningen kan detta göras på flera sätt. Ett sätt är att de fyra granskandetyperna kontrasteras mot varandra genom att jämföra lösningar som karakteriseras av respektive granskandetyper. Lösningarna som jämförs måste vara riktade mot en av de två ståndpunkter som ingår i motsägelsekomponentens granskandetyper, förutom när det gäller motsägelsekomponenten själv, som måste inkludera båda ståndpunkterna. Betoningen ska här ligga på de olika

granskandetypernas karaktär, där varje granskandetyps unika distinktioner tydliggörs gentemot varandra. För att undvika att även en dimension av variation också öppnas upp kring [Nozicks ståndpunkter] är det eftersträvansvärt att de fyra olika granskandetyperna, i undervisningen, riktas mot *samma* ståndpunkt hos Nozick. Denna föresats är, som synes, inte möjlig att i praktiken fullt ut leva upp till i det presenterade fallet. Detta eftersom den granskandetyg som motsägelsekomponenten representerar till sin karaktär riktar sig mot två (specifika) ståndpunkter hos Nozick samtidigt. Likväl är det viktigt hålla nere variationen kring ståndpunkter till ett minimum. Förslagsvis hanteras detta som i det konkreta undervisningsexemplet. Det vill säga att när de fyra granskandetyperna kontrasteras mot varandra görs detta med lösningsexempel riktade mot en av de två specifika ståndpunkter som ingår i motsägelsekomponentens granskandetyg. Enbart när det gäller motsägelsekomponentens granskandetyg förs även den andra av de två ståndpunkterna in i det lösningsexempel som används.

Tabell 7.3

dimension av variation: [sätt att granska en (två) ståndpunkt(er) hos Nozick]
värde: [värderingskomponenten, i termer av granskandetyg]
värde: [vidarekonsekvenskomponenten, i termer av granskandetyg]
värde: [argument/slutsatskomponenten, i termer av granskandetyg]
värde: [motsägelsekomponenten, i termer av granskandetyg]

Ett problem som varit genomgående i det ovan presenterade förslaget har varit att motsägelsekomponentens granskandetyg, i sin konstitution, alltid riktar sig mot två ståndpunkter hos Nozick samtidigt, medan de övriga granskandetyperna riktar sig mot en ståndpunkt (i taget) hos Nozick. Roten till detta problem finns i det som i resultaten för uppgiften²⁹⁸ huvudsakligen beskrevs som en skillnad i urskiljande, avseende organisationen av Nozicks ståndpunkter, mellan den granskandetyg som representeras av motsägelsekomponenten och de övriga gran-

²⁹⁸ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4a*. Framst avseende diskussionen om erfärande A:s placering i hierarkin.

skandetyperna. Motsägelsekomponentens granskandetyper kan sägas präglas av ett organisatoriskt element där Nozicks ståndpunkter urskiljs och organiseras som en relationell helhet och ställs mot varandra, vilket möjliggör en prövning av deras inre kongruens. De övriga granskandetyperna däremot kan sägas präglas av ett organisatoriskt element där Nozicks ståndpunkter urskiljs och organiseras avskilt eller linjärt efter varandra, vilket enbart möjliggör en granskning av ståndpunkterna var och en för sig. Jag anser att denna skillnad i sättet att urskilja och organisera ståndpunkterna mellan motsägelsekomponentens granskandetyper och de övriga granskandetyperna är en avgörande skillnad ifråga om att urskilja dessa fyra granskandetyper fullt ut. Det är i själva verket den skillnad som är grunden till att motsägelsekomponentens granskandetyper avviker från de övriga, avseende dess riktning mot två ståndpunkter samtidigt.

För att fullt ut nå en grundläggande urskiljning av de fyra didaktiskt kritiska skillnaderna är det därför viktigt att även denna skillnad i organisation av ståndpunkter fokuseras och görs möjlig att urskilja för den lärande individen i undervisningen. Ett sätt att göra detta är att öppna upp dimensionen av variation [sätt att organisera Nozicks ståndpunkter] (se tabell 7.4 nedan). Denna dimension öppnas upp genom att föra in de båda kontrasterande värdena [relationell (motställande) organisation av Nozicks ståndpunkter], respektive [linjär (avskild) organisation av Nozicks ståndpunkter]. I en konkret undervisningssituation kan detta göras genom att förslagsvis välja ut fyra av Nozicks ståndpunkter och organisera dessa mot varandra som en relationell helhet. Här är det avgörande att det klart framgår att det är denna organisering av ståndpunkter som kännetecknar, och är en förutsättning för, motsägelsekomponentens granskandetyper. Den specifika organiseringen av ståndpunkter som en relationell helhet måste följaktligen tydligt knytas till motsägelsekomponentens specifika granskandetyper. Detta kan sedan kontrasteras mot ett exempel där samma fyra ståndpunkter organiseras linjärt som avskilda delar. Här är det då lika avgörande att det klart framgår att det är denna organisering av ståndpunkterna som kännetecknar de övriga granskande-

typerna. Den specifika organiseringen av ståndpunkter som avskilda delar måste således tydligt knytas till de övriga granskandetypernas specifika karaktär ifråga om organisering av ståndpunkter. I avsikt att undvika att också dimensionen av variation [Nozicks ståndpunkter] öppnas upp, är det viktigt att understryka att det är samma fyra ståndpunkter som används i de båda kontrasterande exemplen.

Mot bakgrund av det implicitresonemang som fördes när resultaten diskuterades för uppgift 4a²⁹⁹ kan det även vara på sin plats att i den föreslagna undervisningssituationen rikta extra uppmärksamhet mot motsägelsekomponentens organisation. Detta eftersom jag menar att denna organisation har potential att, åtminstone logiskt sett, inrymma även den linjära avskilda organiseringen av ståndpunkter som kännetecknar de övriga granskandetyperna.

Tabell 7.4

dimension av variation: [sätt att organisera Nozicks ståndpunkter]
värde: [relationell (motställande) organisation av Nozicks ståndpunkter]
värde: [linjär (avskild) organisation av Nozicks ståndpunkter]

I och med detta avslutar jag mitt undervisningsförslag för uppgift 4a. Förslaget har visat hur samtliga de didaktiskt kritiska skillnaderna, som krävs för ett erfalande i linje med den didaktiska normen för uppgiften, kan göras möjliga att urskilja för en lärande individ. Detta genom att tillämpa de båda variationsmönstren separation och kontrast i undervisningen. Förslaget ger således potentiellt möjlighet till ett lärande som förändrar den lärande individens erfalande av uppgiften till att motsvara det mest komplexa erfandet av uppgiften. Det ska dock poängteras att de urskiljningar som behandlas i förslaget är grundläggande urskiljningar av de aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna. Dessa grundläggande urskiljanden för respektive didaktiskt kritisk skillnad bör även behandlas utifrån variations-

²⁹⁹ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4a*. Främst diskussionen om erfalande A.

mönstren generalisering och fusion, i en faktisk undervisningssituation.

I nästa skede uppmärksammas uppgift 4b ur samma synvinkel som nu uppgift 4a har berörts.

Uppgift 4b – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation

Härledningen av de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4b har visat på fem didaktiskt kritiska skillnader (se tabell 7.5 nedan). Om de benämns med komponentnamn framträder efter jämförelse mellan erfarande F och E den didaktiskt kritiska skillnaden: *granskandekomponenten*, efter jämförelse mellan erfarande E och D den didaktiskt kritiska skillnaden: *ståndpunktskomponenten*, efter jämförelse mellan erfarande D och C den didaktiskt kritiska skillnaden: *ettskälskomponenten*³⁰⁰, efter jämförelse mellan erfarande C och B den didaktiskt kritiska skillnaden: *flerskälskomponenten*³⁰¹ och efter jämförelse mellan erfarande B och A den didaktiskt kritiska skillnaden: *perspektivkomponenten*. Det är således dessa fem didaktiskt kritiska skillnader som måste göras möjliga att urskilja i en undervisningssituation, med målet att erbjuda möjligheter för en lärande individ att urskilja samtliga didaktiskt kritiska skillnader, som krävs för ett erfarande i linje med den didaktiska normen för uppgift 4b. I det kommande avsnittet ser jag närmare på hur detta kan möjliggöras i perspektiv av variationsmönstren separation och kontrast. Det är viktigt att genom hela framställningen komma ihåg att när en dimension av variation öppnas, med hjälp av variationsmönstren separation och kontrast, blir både dimensionen av variation och samtliga de

³⁰⁰ Etskälskomponenten finns urskild implicit i erfarande A. Därför tillskrivs den status som didaktiskt kritisk skillnad. För resonemang kring detta hänvisas till kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrum avseende uppgift 4b* och diskussionen kring hierarkiseringen av erfarande C, erfarande B och erfarande A.

³⁰¹ Flerskälskomponenten finns urskild implicit i erfarande A. Därför tillskrivs den status som didaktiskt kritisk skillnad. För resonemang kring detta hänvisas till kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrum avseende uppgift 4b* och diskussionen kring hierarkiseringen av erfarande C, erfarande B och erfarande A.

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

olika värden som förs in i dimensionen möjliga att urskilja för den lärande individen i undervisningssituationen.

Tabell 7.5 Didaktiskt kritiska skillnader för uppgift 4b

ERFARANDE A
<p>ståndpunktskomponenten granskandekomponenten perspektivkomponenten</p>
Didaktiskt kritiska skillnader: perspektivkomponenten
ERFARANDE B
<p>ståndpunktskomponenten granskandekomponenten flerskälskomponenten</p>
Didaktiskt kritiska skillnader: flerskälskomponenten**
ERFARANDE C
<p>ståndpunktskomponenten granskandekomponenten ettskälskomponenten</p>
Didaktiskt kritiska skillnader: ettskälskomponenten*
ERFARANDE D
<p>ståndpunktskomponenten granskandekomponenten värderingskomponenten</p>
Didaktiskt kritiska skillnader: ståndpunktskomponenten
ERFARANDE E
<p>granskandekomponenten inadekvatståndpunkt/inkorrektskälkomponenten</p>
Didaktiskt kritiska skillnader: granskandekomponenten
ERFARANDE F
<p>ståndpunktskomponenten redogörelsekomponenten</p>

** Etskälskomponenten finns ursköld implicit i erfارande A. Därför tillskrivs den status som didaktiskt kritisk skillnad. ** Flerskälskomponenten finns ursköld implicit i erfارande A. Därför tillskrivs den status som didaktiskt kritisk skillnad.*

Den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten

Mot bakgrund av resultaten kring uppgift 4b³⁰² vill jag hävda att kärnan i den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten primärt handlar om sätt att hantera en ståndpunkt hos Rawls, där granskandekomponentens urskiljande stipulerar att en ståndpunkt ska hanteras på så sätt att den granskas. I kontrast till detta kan ställas redogörelsekomponenten vars urskiljande istället stipulerar att en ståndpunkt ska hanteras på så vis att den redogörs för. Om en lärande individ, i en undervisningssituation, ska erbjudas en möjlighet till ett grundläggande urskiljande av granskandekomponentens kärna, i termer av *att granska* (en ståndpunkt hos Rawls), kan en dimension av variation med två värden öppnas upp kring [sätt att hantera en specifik ståndpunkt hos Rawls]. Det ena värdet utgörs av den didaktiskt kritiska skillnaden [*att granska* en specifik ståndpunkt hos Rawls]. Det andra värdet utgörs av [*att redogöra* för en specifik ståndpunkt hos Rawls] (se tabell 7.6 nedan). I en undervisningssituation kan, mer konkret, öppnandet av den aktuella dimensionen av variation ske på så vis att den lärande individen erbjuds möjligheten att erfara lösningar där samma ståndpunkt hos Rawls granskas, respektive redogörs för. Tonvikten ska ligga på att tydliggöra distinktionerna mellan att granska (en ståndpunkt hos Rawls) och att redogöra (för en ståndpunkt hos Rawls). För att undvika att även en dimension av variation kring [Rawls ståndpunkter] öppnas upp är det viktigt att understryka att det ska vara *samma* ståndpunkt som granskas, respektive redogörs för, i de lösningsexempel som används.

Tabell 7.6

dimension av variation: [sätt att hantera en specifik ståndpunkt hos Rawls]
värde: [<i>att granska</i> en specifik ståndpunkt hos Rawls]
värde: [<i>att redogöra</i> för en specifik ståndpunkt hos Rawls]

³⁰² Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4b* samt tabell 6.9.

De didaktiskt kritiska skillnaderna ettskälskomponenten, flerskälskomponenten, perspektivkomponenten (och värderingskomponenten)

Utifrån resultatet kring uppgift 4b³⁰³ vill jag mena att det finns en gemensam kärna i de tre didaktiskt kritiska skillnaderna ettskälskomponenten, flerskälskomponenten och perspektivkomponenten. Denna gemensamma kärna består av att de *alla* kan ses som olika urskilda typer av sätt att granska en ståndpunkt hos Rawls. Med andra ord kan de tre olika didaktiskt kritiska skillnaderna, enligt min mening, sägas representera tre olika urskilda granskandetyper ifråga om att granska en specifik ståndpunkt hos Rawls. Utöver dessa tre didaktiskt kritiska skillnader, finns ifråga om uppgift 4b, en komponent – värderingskomponenten – som förvisso inte är att betrakta som en didaktiskt kritisk skillnad men likväl, mot bakgrund av dess karaktär, kan sägas motsvara urskiljandet av en särskild granskandetyp.³⁰⁴ Nedan har jag valt att inkludera även denna komponent i egenskap att den faktiskt representerar en specifik urskild granskandetyp.³⁰⁵ Med detta i beaktande kan det således, för uppgift 4b, hävdas att det finns fyra olika urskilda granskandetyper/olika typer av sätt att granska en ståndpunkt hos Rawls. Ettskälskomponentens granskandetyp kännetecknas primärt av urskiljandet av att en specifik ståndpunkt hos Rawls ska granskas genom att antingen anföra ett skäl till förmån för

³⁰³ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4b* samt tabell 6.9.

³⁰⁴ Värderingskomponenten är inte nödvändig att urskilja för ett erfalande i enlighet med den didaktiska normen för uppgiften. Således är den ingen didaktiskt kritisk skillnad i egentlig mening. För värderingskomponentens karaktär se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4b* samt tabell 6.9.

³⁰⁵ Ytterligare ett argument till att här inkludera värderingskomponenten är att det inte finns en etablerad konsensus, inom fältet samhällskunskap, kring vad som är didaktisk norm för uppgifterna (se kapitel 4 rubriken *Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna* för ett påpekande rörande detta). Under sådana förutsättningar kan det finnas skäl att möjliggöra urskiljande även av en komponent som ses som mindre relevant *om* den, de facto, utgör en komponent som kan hävdas tillföra något till uppgiftens centrala mål *att granska*.

ståndpunkten *eller* genom att anföra ett problem med ståndpunkten. Flerskälskomponentens granskandetyper kännetecknas primärt av urskiljandet av att en specifik ståndpunkt hos Rawls ska granskas genom att antingen anföra flera separata skäl till förmån för ståndpunkten *eller* genom att anföra ett separat/flera separata skäl till varför ett anfört problem med ståndpunkten är ett problem. Perspektivkomponentens granskandetyper kännetecknas primärt av urskiljandet av att en specifik ståndpunkt hos Rawls ska granskas genom att ståndpunkten belyses från två håll, det vill säga, dels ur synvinkeln av förtjänster (skäl till förmån för) och dels ur synvinkeln problem och skäl till problem. Värderingskomponentens granskandetyper, slutligen, kännetecknas primärt av urskiljandet av att en specifik ståndpunkt hos Rawls ska granskas genom att ståndpunkten värderas utifrån den granskande individens egen åsiktshorisont.

Ett sätt varpå en lärande individ kan erbjudas möjlighet till ett grundläggande urskiljande av de tre didaktiskt kritiska skillnaderna (plus värderingskomponenten), i termer av granskandetyper, är att i undervisningen öppna upp en dimension av variation kring [sätt att granska en ståndpunkt hos Rawls] med de fyra granskandetyperna som kontrasterande värden inom denna dimension av variation (se tabell 7.7 nedan). I den konkreta undervisningen kan den aktuella dimensionen av variation öppnas upp på flera sätt. Ett förfarande är att låta de fyra granskandetyperna kontrasteras mot varandra på så vis att lösningar som karakteriseras av respektive granskandetyper, riktade mot samma ståndpunkt, jämförs sinsemellan. Betoningen måste ligga på de olika granskandetypernas unika karaktär, så att deras respektive distinktioner tydliggörs i förhållande till varandra. Med hänsyn till det implicitresonemang som fördes när resultaten för uppgift 4b diskuterades³⁰⁶, kan det, i detta fall, vara på sin plats att ägna extra uppmärksamhet åt de olika granskandetypernas inbördes relationer. För att undvika att en

³⁰⁶ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4b*. Främst diskussionen om erfarenhet A, B och C.

dimension av variation samtidigt öppnas upp kring [Rawls ståndpunkter] är det dessutom viktigt att understryka att de fyra olika granskandetyperna riktas mot *samma* ståndpunkt hos Nozick när de behandlas i undervisningen.

Tabell 7.7

dimension av variation: [sätt att granska en ståndpunkt hos Rawls]
värde: [ettskälskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [flerskälskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [perspektivkomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [värderingskomponenten, i termer av granskandetyper]

Den didaktiskt kritiska skillnaden ståndpunktskomponenten

Mot bakgrund av resultaten³⁰⁷ vill jag hävda att den didaktiskt kritiska skillnaden, ståndpunktskomponentens kärna, handlar om att varje enskild ståndpunkt hos Rawls, som (i ett erfalande) de facto urskiljs, i urskiljandet tillskrivs korrekt andemening. Ståndpunktskomponenten är, i själva verket, i sin konstitution indifferent avseende vilken enskild ståndpunkt hos Rawls som urskiljs. Det centrala är att den enskilda ståndpunkt som väl urskiljs tillskrivs en korrekt andemening. Detta innebär att ståndpunktskomponenten egentligen kan sägas rikta sig mot *alla* ståndpunkter hos Rawls med kravet att de, om de urskiljs, ska tillskrivas en korrekt andemening. På så vis kan ståndpunktskomponenten hävdas äga en form av generalitet som omfattar alla olika ståndpunkter – kravet att de, om de urskiljs, måste urskiljas med rätt andemening. Varje, i ett erfalande, urskild ståndpunkt som bryter mot detta krav kan, i sin tur, också sägas bryta mot ståndpunktskomponentens kärna.

I det specifika fall, där ståndpunktskomponenten framträder som en didaktiskt kritisk skillnad för uppgift 4b, gör den det i relation till ett erfalande - erfalande E - som uppvisar ett brott mot ståndpunktskomponentens kärna genom att inte urskilja den korrekta andemeningen i en specifik ståndpunkt hos Rawls. I det empiriska utdraget, som redovisas för erfalande E i kapitel 6, tar brottet mot ståndpunktskomponentens kärna formen av ett

³⁰⁷ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4b* samt tabell 6.9.

problem med att i urskiljandet tillskriva en korrekt andemening till Rawls ståndpunkt 'att individens (politiska) frihet begränsas av andra individers rätt till samma frihet'.³⁰⁸

I det följande kommer jag att använda detta problem som utgångspunkt för att exemplifiera hur kärnan i den didaktiskt kritiska skillnaden ståndpunktskomponenten kan behandlas i en tänkt undervisningssituation. Scenariot för undervisningssituationen är detta: Det föreligger ett brott gentemot den didaktiskt kritiska skillnaden ståndpunktskomponenten, i termer av att en enskild ståndpunkt inte urskiljs med en korrekt andemening. I det särskilda fallet handlar det om ett problem med att urskilja den korrekta andemeningen i Rawls ståndpunkt 'att individens (politiska) frihet begränsas av andra individers rätt till samma frihet'. Målet med undervisningen är, utifrån detta, att erbjuda den lärande individen en möjlighet att urskilja den korrekta andemeningen i denna Rawls ståndpunkt, och på det viset också nå ett korrekt urskiljande av ståndpunktskomponentens kärna. Detta i termer av att den, i exemplet, specifika ståndpunkten urskiljs med en korrekt andemening.

Ett sätt att hantera detta i undervisningen är att öppna upp en dimension av variation kring [sätt att begränsa individens (politiska) frihet] med tre kontrasterande värden (se tabell 7.8 nedan). Det ena värdet utgörs av den korrekta innebörden i andemeningen av Rawls syn på begränsning av individens frihet: [individens (politiska) frihet begränsas av andra individers rätt till samma frihet], medan de två kontrasterande värdena utgörs av andra sätt att begränsa individens politiska frihet: [individens (politiska) frihet begränsas med hänvisning till ekonomiska omständigheter] och [individens (politiska) frihet begränsas med hänvisning till ett gudomligt väsen]. Mer konkret kan det egentliga öppnandet av den aktuella dimensionen av variation göras genom att läraren tydligt kontrasterar de tre föreslagna sätten att se på begränsningen av individers politiska frihet

³⁰⁸ Här tolkar jag texten om Rawls syn på rättvisa som att denna begränsning av individens frihet främst gäller vad som kan beskrivas som politiska friheter – det som i texten är knutet till Rawls *första princip* (se bilaga 3).

gentemot varandra, med betoning på att göra deras respektive centrala distinktioner möjliga att urskilja. Parallellt med att detta sker är det viktigt att samtliga övriga möjliga dimensioner av variation kring uppgiften hålls invarianta. Genom detta förfarande kan den lärande individen då erbjudas en möjlighet att urskilja den i exemplet specifika ståndpunkten hos Rawls med en korrekt andemening och på så vis även erhålla ett korrekt urskiljande av den didaktiskt kritiska skillnaden ståndpunktskomponenten. Detta i termer av att den i exemplet specifika ståndpunkten urskiljs med en korrekt andemening.

Jag vill framhålla att den specifika ståndpunkt som i exemplet ovan görs möjlig att urskilja med korrekt andemening inte kan generaliseras utanför det faktiska exemplet. Detta eftersom ståndpunktskomponenten i sin konstitution inte pekar ut specifika ståndpunkter hos Rawls. Avsikten med exemplet är att visa hur ett brott mot ståndpunktskomponentens kärna - att varje berörd ståndpunkt måste urskiljas med korrekt andemening - kan hanteras i en undervisningsituation när det gäller en enskild ståndpunkt. Varje enskild (urskild) ståndpunkt hos Rawls måste emellertid hanteras på sitt unika sätt om den visar på ett brott mot ståndpunktskomponentens kärna.

Tabell 7.8

dimension av variation: [sätt att begränsa individens (politiska) frihet]
värde: [individens (politiska) frihet begränsas av andra individers rätt till samma frihet]
värde: [individens (politiska) frihet begränsas med hänvisning till ekonomiska omständigheter]
värde: [individens (politiska) frihet begränsas med hänvisning till ett gudomligt väsen]

I och med detta avrundar jag mitt undervisningsförslag för uppgift 4b. Förslaget har visat hur samtliga de didaktiskt kritiska skillnaderna, som krävs för ett erfalande i linje med den didaktiska normen för uppgiften, kan göras möjliga att urskilja för en lärande individ. Detta genom att tillämpa de båda variationsmönstren separation och kontrast i undervisningen. Förslaget ger således potentiellt möjlighet till ett lärande som förändrar den lärande individens erfalande av uppgiften till att motsvara det mest komplexa erfandet av uppgiften. Det ska

dock påpekas att de urskiljningar som behandlas i förslaget är grundläggande urskiljningar av de aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna. I en faktisk undervisningssituation bör dessa grundläggande urskiljanden för respektive didaktiskt kritisk skillnad även behandlas utifrån variationsmönstren generalisering och fusion.

I nästa skede uppmärksammas uppgift 4c ur samma perspektiv som jag nu uppmärksammat uppgift 4b.

Uppgift 4c – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation

Härledningen av de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4c har gett sju unika didaktiskt kritiska skillnader (se tabell 7.9 nedan). Med komponentnamn benämnda framträder efter jämförelse mellan erfarande F och E de tre didaktiskt kritiska skillnaderna: *granskandekomponenten*, *ståndpunktsgranskningskomponenten*³⁰⁹ och *funktions/lämplighetskomponenten*³¹⁰, efter jämförelse mellan erfarande E och D den didaktiskt kritiska skillnaden: *argumentskomponenten*, efter jämförelse mellan erfarande D och C den didaktiskt kritiska skillnaden: *sambandsgranskningskomponenten*, efter jämförelse mellan erfarande C och B de båda didaktiskt kritiska skillnaderna: *vissgiltighetskomponenten* och *alternativkomponenten* och efter jämförelse mellan erfarande B och A *ståndpunktsgranskningskomponenten*³¹¹ och *funktions/lämplighetskom-*

³⁰⁹ Samma didaktiskt kritiska skillnad framträder även i jämförelsen mellan erfarande B och A. Denna företeelse har sin rot i att beskrivningskategorierna gestaltar kvalitativt inkluderande erfaranden. Se kapitel 3 rubriken *Individ, erfarande och beskrivningskategorier*.

³¹⁰ Samma didaktiskt kritiska skillnad framträder även i jämförelsen mellan erfarande B och A. Denna företeelse har sin rot i att beskrivningskategorierna gestaltar kvalitativt inkluderande erfaranden. Se kapitel 3 rubriken *Individ, erfarande och beskrivningskategorier*.

³¹¹ Samma didaktiskt kritiska skillnad framträder även i jämförelsen mellan erfarande F och E. Denna företeelse har sin rot i att beskrivningskategorierna gestaltar kvalitativt inkluderande erfaranden. Se kapitel 3 rubriken *Individ, erfarande och beskrivningskategorier*.

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

*ponenten*³¹². Det är således dessa sju didaktiskt kritiska skillnader som måste göras möjliga att urskilja, i en undervisningssituation, om avsikten är att för en lärande individ erbjuda möjlighet att urskilja samtliga didaktiskt kritiska skillnader, som krävs för ett erfalande i linje med den didaktiska normen för uppgift 4c. I det följande studerar jag hur detta kan möjliggöras i ljuset av variationsmönstren separation och kontrast. Det är viktigt att komma ihåg att när en dimension av variation öppnas, med variationsmönstren separation och kontrast, blir både dimensionen av variation och samtliga de olika värden som förs in i dimensionen möjliga att urskilja för den lärande individen i undervisningssituationen.

Tabell 7.9 Didaktiskt kritiska skillnader för uppgift 4c

ERFARANDE A
ståndpunktskomponenten argumentskomponenten granskandekomponenten ståndpunktsgranskningskomponenten funktions/lämplighetskomponenten sambandsgranskningskomponenten vissgiltighetskomponenten alternativkomponenten
Didaktiskt kritiska skillnader: ståndpunktsgranskningskomponenten* och funktions/lämplighetskomponenten**
ERFARANDE B
ståndpunktskomponenten argumentskomponenten granskandekomponenten sambandsgranskningskomponenten vissgiltighetskomponenten alternativkomponenten
Didaktiskt kritiska skillnader: vissgiltighetskomponenten och alternativkomponenten

³¹² Samma didaktiskt kritiska skillnad framträder även i jämförelsen mellan erfalande F och E. Denna företeelse har sin rot i att beskrivningskategorierna gestaltar kvalitativt inkluderande erfanden. Se kapitel 3 rubriken *Individ, erfalande och beskrivningskategorier*.

KAPITEL 7

<p>ERFARANDE C</p> <p>ståndpunktskomponenten argumentskomponenten granskandekomponenten sambandsgranskningskomponenten ifrågasättandekomponenten</p>
<p>Didaktiskt kritiska skillnader: sambandsgranskningskomponenten</p>
<p>ERFARANDE D</p> <p>ståndpunktskomponenten argumentskomponenten granskandekomponenten ståndpunktsgranskningskomponenten funktions/lämplighetskomponenten</p>
<p>Didaktiskt kritiska skillnader: argumentskomponenten</p>
<p>ERFARANDE E</p> <p>ståndpunktskomponenten granskandekomponenten ståndpunktsgranskningskomponenten funktions/lämplighetskomponenten</p>
<p>Didaktiskt kritiska skillnader: granskandekomponenten, ståndpunktsgranskningskomponenten* och funktions/lämplighetskomponenten**</p>
<p>ERFARANDE F</p> <p>ståndpunktskomponenten argumentskomponenten redogörelsekomponenten</p>

* Denna didaktiskt kritiska skillnad framträder både i jämförelsen mellan erfarande F och erfarande E och mellan erfarande A och erfarande B. ** Denna didaktiskt kritiska skillnad framträder både i jämförelsen mellan erfarande F och erfarande E och mellan erfarande A och erfarande B.

Den didaktiskt kritiska skillnaden argumentskomponenten

Med utgångspunkt i resultaten för uppgift 4c³¹³ anser jag att kärnan i problemet med att urskilja den didaktiskt kritiska skillnaden argumentskomponenten primärt bottnar i en svårighet med att urskilja att Christensens syn på rättvisa består av två (relaterade) element: å ena sidan ståndpunkten, å andra

³¹³ Se kapitel 6 rubriken *Utfallsrum uppgift 4c* och rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c*.

sidan argumentet³¹⁴. Om en lärande individ i en undervisnings-situation ska erbjudas möjlighet att urskilja argumentskomponenten, utifrån en sådan problembeskrivning, kan en dimension av variation med två värden öppnas upp kring [Christensens syn på rättvisa] (se tabell 7.10 nedan). Det ena värdet i dimensionen utgörs då av den didaktiskt kritiska skillnaden [argumentskomponenten] medan det kontrasterande värdet utgörs av [ståndpunktskomponenten]. Mer konkret kan, i undervisningen, den aktuella dimensionen av variation öppnas upp genom att använda texten om Christensens syn på rättvisa som utgångspunkt. Själva öppnandet av dimensionen kan sedan ske genom att uppmärksamhet riktas först mot vad som är ståndpunkt i texten (ståndpunktskomponenten) och därefter mot vad som är argument i texten (argumentskomponenten). Betoningen ska ligga på att klargöra distinktionen mellan vad som är ståndpunkt och vad som är argument i Christensens syn på rättvisa. Samtidigt som detta sker i undervisningen är det viktigt att samtliga andra möjliga dimensioner av variation kring uppgiften hålls stängda.

Tabell 7.10

dimension av variation: [Christensens syn på rättvisa]
värde: [ståndpunktskomponenten]
värde: [argumentskomponenten]

Den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten

Med utgångspunkt i resultaten för uppgift 4c³¹⁵ vill jag hävda att den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponentens kärna kretsar kring att den urskiljer ett specifikt sätt att hantera Christensens syn på rättvisa (såsom den kommer till uttryck i hennes ståndpunkt och argument) som innebär att denna rättvisesyn ska hanteras på så vis att den granskas. Detta kan

³¹⁴ Christensens rättvisesyn, såsom den presenteras i uppgiftens textdel och diskuteras i utfallsrummet för uppgift 4c, kan i princip hävdas bestå enbart av en ståndpunkt och ett argument för denna ståndpunkt. Se kapitel 6 rubriken *Utfallsrum för uppgift 4c* samt bilaga 3.

³¹⁵ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c* samt tabell 6.10.

ställas i kontrast till redogörelsekomponenten vars urskiljande istället stipulerar att Christensens syn på rättvisa ska hanteras på så vis att den redogörs för. Om en lärande individ i en undervisningssituation ska erbjudas möjlighet till ett grundläggande urskiljande av granskandekomponentens kärna, i termer av *att granska* (Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument), kan en dimension av variation med två värden öppnas upp kring [sätt att hantera Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument] (se tabell 7.11 nedan). Det ena värdet i denna dimension utgörs, i detta fall, av den didaktiskt kritiska skillnaden [*att granska* Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument], medan det andra kontrasterande värdet utgörs av [*att redogöra* för Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument]. I undervisningen kan, mer konkret, det faktiska öppnandet av den aktuella dimensionen av variation ske genom att den lärande individen i undervisningen erbjuds möjligheten att erfara lösningar där Christensens ståndpunkt och argument granskas, kontra redogörs för. Tonvikten ska här ligga på att tydliggöra distinktionen mellan att granska (Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument) och att redogöra (för Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument). Parallellt med att detta sker är det viktigt att samtliga andra möjliga dimensioner av variation kring uppgiften hålls stängda.

Tabell 7.11

dimension av variation: [sätt att hantera Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument]
värde: [<i>att granska</i> Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument]
värde: [<i>att redogöra</i> för Christensens syn på rättvisa/ståndpunkt och argument]

De didaktiskt kritiska skillnaderna ståndpunktsgranskningskomponenten och sambandsgranskningskomponenten

Mot bakgrund av resultaten för uppgift 4c³¹⁶ menar jag att de båda didaktiskt kritiska skillnaderna ståndpunktsgransknings-

³¹⁶ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c* samt tabell 6.10.

komponenten och sambandsgranskningskomponenten har en gemensam kärna. Denna kärna handlar om att de representerar olika urskilda sätt att *rikta* granskningen av Christensens syn på rättvisa, i termer av vilken *del* av Christensens syn på rättvisa som ska granskas. Med andra ord kan man säga att de båda didaktiskt kritiska skillnaderna motsvarar två olika urskilda granskanderiktningar, i termer av vilken del av Christensens syn på rättvisa som ska granskas. Ståndpunktsgranskningskomponenten urskiljer en granskanderiktning som stipulerar att det är ståndpunkten som granskas. Sambandsgranskningskomponenten urskiljer en granskanderiktning som stipulerar att det är sambandet mellan ståndpunkt och argument som ska granskas. Ett sätt att erbjuda en lärande individ att urskilja de båda didaktiskt kritiska skillnaderna är att i undervisningen öppna upp en dimension av variation kring [sätt att rikta granskningen (av Christensen syn på rättvisa)] med de båda granskanderiktningarna som kontrasterande värden: [ståndpunktskomponenten uttryckt som granskanderiktning] versus [sambandsgranskningskomponenten uttryckt som granskanderiktning] (se tabell 7. 12 nedan). I den konkreta undervisningen kan öppnandet av den aktuella dimensionen av variation ske genom att jämföra lösningar där granskningen riktas mot ståndpunkten respektive sambandet mellan ståndpunkten och argumentet. Tonvikten måste här ligga på att klargöra distinktionen mellan de olika granskanderiktningarnas karaktär. Samtidigt med att detta sker i undervisningen är det viktigt att samtliga övriga möjliga dimensioner av variation kring uppgiften hålls invarianta så att inte flera dimensioner av variation tillåts variera parallellt.

Tabell 7.12

dimension av variation: [sätt att rikta granskningen (av Christensen syn på rättvisa)]
värde: [ståndpunktskomponenten uttryckt som granskanderiktning]
värde: [sambandsgranskningskomponenten uttryckt som granskanderiktning]

I samband med att skillnaden mellan ståndpunktsgranskningskomponenten och sambandsgranskningskomponenten diskutere-

rades i resultatdelen³¹⁷ uppmärksammades även att dessa båda granskanderiktningar kan hävdas representera olika urskiljanden avseende sätt att organisera Christensens ståndpunkt och argument. Ståndpunktsgranskningskomponentens granskanderiktning kan sägas präglas av ett organisatoriskt element där ståndpunkt och argument urskiljs och organiseras som avskilda icke-sammanhängande enheter, vilket enbart möjliggör att ståndpunkt och argument granskas var och en för sig. Sambandsgranskningskomponentens granskanderiktning kan sägas präglas av ett organisatoriskt element där ståndpunkt och argument urskiljs och organiseras som en sammanlänkad relationell och integrerad helhet, vilket möjliggör en granskning av sambandet mellan ståndpunkt och argument. Det är min mening att denna skillnad i sättet att urskilja och organisera ståndpunkt och argument är avgörande för att fullt ut nå ett grundläggande urskiljande av de två respektive didaktiskt kritiska skillnaderna, i termer av granskanderiktningar. Det är därför viktigt att även denna skillnad i organisation fokuseras och görs möjlig att urskilja för den lärande individen i undervisningssituationen. Ett sätt att göra detta är att öppna upp dimensionen av variation [sätt att organisera Christensens ståndpunkt och argument]. Denna dimension av variation öppnas upp genom att föra in de båda kontrasterande värdena [relationell (integrerad) organisation av Christensens ståndpunkt och argument] och [avskild (sekventiell) organisation av Christensens ståndpunkt och argument] (se tabell 7.13 nedan). I en faktisk undervisningssituation kan detta göras exempelvis genom att Christensens ståndpunkt och argument ställs upp bredvid varandra på tavlan/duken och uppmärksammas, dels som två distinkta enheter och dels som en integrerad helhet med ett relationellt samband. För att förstärka detta kan eventuellt även exempel göras där granskandeakten riktas mot ståndpunkt och argument som distinkta enheter med antingen ståndpunkten eller argumentet som granskandepunkt, respektive mot ståndpunkt och argument som en integrerad helhet, med sambandet som

³¹⁷ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c*.

granskandepunkt. Genom hela undervisningssituationen är det viktigt att organisationen av ståndpunkt och argument, som två avskilda enheter, knyts till ståndpunktsgranskningskomponenten och organisationen av ståndpunkt och argument, som en integrerad relationell helhet, knyts till sambandsgranskningskomponenten. Parallellt med att det nu beskrivna sker är det också viktigt att inga andra möjliga dimensioner av variation kring uppgiften öppnas upp. Detta för att undvika att flera dimensioner av variation varierar samtidigt och på så sätt riskerar att omöjliggöra det grundläggande urskiljandet av de båda aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna.

Med hänsyn taget till det implicitresonemang som fördes när resultaten för uppgift 4c diskuterades³¹⁸ kan det även vara påkallat att i den föreslagna undervisningssituationen rikta extra uppmärksamhet mot sambandsgranskningskomponentens organisation. Detta eftersom jag menar att denna organisation har potential att, åtminstone logiskt sett, inrymma även den avskilda organiseringen av ståndpunkt och argument som karaktäriserar ståndpunktsgranskningskomponenten.

Tabell 7.13

dimension av variation: [sätt att organisera Christensens ståndpunkt och argument]
värde: [relationell (integrerad) organisation av Christensens ståndpunkt och argument]
värde: [avskild (sekventiell) organisation av Christensens ståndpunkt och argument]

De didaktiskt kritiska skillnaderna funktions/lämplighetskomponenten, vissgiltighetskomponenten, alternativkomponenten (och ifrågasättandekomponenten)

Utifrån resultaten för uppgift 4c³¹⁹ anser jag att de tre didaktiskt kritiska skillnaderna funktions/lämplighetskomponenten, vissgiltighetskomponenten och alternativkomponenten har en gemensam kärna som består av att de alla kan ses som urskiljanden av olika typer av sätt att granska Christensen syn på

³¹⁸ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c*. Främst diskussionen om den inbördes hierarkiseringen av erfarenhet D och C.

³¹⁹ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c* samt tabell 6.10.

rättvisa. Med hänvisning till resultaten³²⁰ och den ovan förda diskussionen om granskanderiktning vill jag emellertid även hävda att det finns en central skillnad mellan funktions-/lämplighetskomponenten och de två övriga. Funktions-/lämplighetskomponenten kan ses som urskiljandet av en granskandetyper som riktar sig enbart mot stånpunkten hos Christensen. Med andra ord skulle detta kunna uttryckas som att funktions/lämplighetskomponentens granskandetyper kan betraktas som urskiljandet av en särskild typ av granskning, när det gäller sätt att granska *ståndpunkten*. De två övriga kan däremot ses som urskiljanden av granskandetyper som riktar sig enbart mot sambandet mellan Christensens stånpunkt och argument. Med andra ord skulle detta kunna uttryckas som att dess båda granskandetyper kan betraktas som urskiljandet av två särskilda typer av granskning, när det gäller sätt att granska *sambandet* mellan stånpunkt och argument. Av denna anledning kommer jag nedan att behandla den didaktiskt kritiska skillnaden funktions/lämplighetskomponenten och de båda övriga var för sig.

Den didaktiskt kritiska skillnaden funktions/ lämplighetskomponenten

Mot bakgrund av det ovan sagda utgår jag således från att den didaktiskt kritiska skillnaden funktions/lämplighetskomponenten är att betrakta som urskiljandet av en särskild typ av granskning när det gäller att granska Christensens stånpunkt. I huvudsak karakteriseras denna granskandetyper av ett urskiljande av att stånpunkten i Christensens syn på rättvisa ska granskas genom att uppmärksamma problem med stånpunktens funktion eller lämplighet med slutsatsen att stånpunkten därför inte kan/bör genomföras i praktiken. Om en lärande individ i en undervisningssituation ska erbjudas möjlighet att urskilja funktions/lämplighetskomponenten, i termer av denna särskilda granskandetyper, kan en dimension av variation med två värden öppnas upp kring [sätt att granska Christensens stånpunkt] (se

³²⁰ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c* samt tabell 6.10.

tabell 7.14 nedan). Det ena värdet i dimensionen utgörs av den didaktiskt kritiska skillnaden [funktions/lämplighetskomponenten, i termer av granskandetyper]. Som kontrasterande värde kan, förslagsvis, användas någon av de typer av granskningar av en ståndpunkt som förekommit kring uppgifterna 4a och 4b. Till exempel kan som kontrasterande värde användas den *typ* av granskning av en ståndpunkt som, för uppgift 4a och 4b, representerats av värderingskomponenten och inneburit ett urskiljande av att individens egna värderingar ställts mot en ståndpunkt (hos Nozicks eller hos Rawls). Det andra värdet i dimensionen av variation [sätt att granska Christensens ståndpunkt] utgörs då av ett värde som kan benämnas [värderingsgranskning (av Christensens ståndpunkt)] och som karaktäriseras av att Christensens ståndpunkt granskas utifrån en individs egna åsikter. I den konkreta undervisningen kan öppnandet av den aktuella dimensionen av variation göras genom att den lärande individen erbjuds möjlighet att erfara lösningar som karaktäriseras av att Christensens ståndpunkt granskas utifrån de båda granskandetyperna. Fokus måste ligga på att klargöra de distinktioner som karakteriserar de båda granskandetyperna, så att funktions/lämplighetskomponenten, i termer av granskandetyper, blir möjlig att urskilja. Samtidigt med att detta sker är det viktigt att samtliga övriga möjliga dimensioner av variation kring uppgiften hålls invarianta och stängda.

Tabell 7.14

dimension av variation: [sätt att granska Christensens ståndpunkt]
värde: [funktions/lämplighetskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [värderingsgranskning (av Christensens ståndpunkt)]

De didaktiskt kritiska skillnaderna vissgiltighetskomponenten, alternativkomponenten (och ifrågasättandekomponenten)

Mot bakgrund av det som sades inledningsvis i diskussionen om de didaktiskt kritiska skillnaderna funktions/lämplighetskomponenten, vissgiltighetskomponenten och alternativkomponenten utgår jag från att de två senare är att betrakta som två olika urskilda typer av granskning när det gäller att granska sambandet

mellan Christensens ståndpunkt och argument. Utöver dessa båda didaktiskt kritiska skillnader finns, ifråga om uppgift 4c, en komponent – ifrågasättandekomponenten – som visserligen inte är att betrakta som en didaktiskt kritisk skillnad men likväl, mot bakgrund av dess karaktär, kan sägas motsvara urskiljandet av en särskild granskandetyyp när det gäller att granska sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument.³²¹ Nedan har jag valt att inkludera även denna komponent, eftersom den faktiskt representerar urskiljandet av en särskild granskandetyyp när det gäller att granska det aktuella sambandet.³²² Med hänsyn till detta kan det således för uppgift 4c hävdas att det finns tre olika granskandetyper för att granska sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument. Vissgiltighetskomponentens granskandetyyp kännetecknas primärt av urskiljandet av att sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument ska granskas genom att anföra skäl till, eller exempel på, att det finns en viss giltighet i sambandet. Alternativkomponentens granskandetyyp kännetecknas primärt av urskiljandet av att sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument ska granskas genom att perspektiv på giltigheten i sambandet möjliggörs utifrån en diskussion om alternativa förklaringar till det hävdade sambandet. Ifrågasättandekomponentens granskandetyyp, slutligen, kännetecknas primärt av urskiljandet av att sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument ska granskas

³²¹ Ifrågasättandekomponenten är inte nödvändig att urskilja för ett erfalande i enlighet med den didaktiska normen för uppgiften. Följaktligen är den ingen didaktiskt kritisk skillnad i egentlig mening. För ifrågasättandekomponentens karaktär se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c* samt tabell 6.10.

³²² Ytterligare ett argument till att här inkludera ifrågasättandekomponenten är att det inte finns en etablerad konsensus, inom fältet samhällskunskap, kring vad som är didaktisk norm för uppgifterna (se kapitel 4 rubriken *Den ontologiska utgångspunkten/den andra ordningens perspektiv kontra den hierarkiska ordningen av beskrivningskategorierna* för ett påpekande rörande detta). Under sådana förutsättningar kan det finnas skäl att möjliggöra urskiljande även av en komponent som ses som mindre relevant *om* den, de facto, utgör en komponent som kan hävdas tillföra något till uppgiftens centrala mål *att granska*.

genom att anföra problem med sambandet giltighet, följt av slutsatsen att sambandet saknar eller brister i giltighet.

Om en lärande individ, i en undervisningssituation, ska erbjudas möjligheten att urskilja de två didaktiskt kritiska skillnaderna (plus ifrågasättandekomponenten), i termer av sambandsgranskningstyper, kan en dimension av variation öppnas kring [sätt att granska sambandet mellan ståndpunkt och argument hos Christensen] med de tre typerna av sambandsgranskning som kontrasterande värden inom denna dimension av variation (se tabell 7.15 nedan). I den faktiska undervisningen kan den aktuella dimensionen av variation öppnas upp genom att låta de tre granskandetyperna kontrasteras mot varandra på så vis att lösningar som karakteriseras av respektive granskandetyper jämförs sinsemellan. Tonvikten måste ligga på att tydliggöra de centrala distinktionerna mellan de tre typerna av sambandsgranskning. Parallellt med att detta sker är det också viktigt att samtliga övriga möjliga dimensioner av variation kring uppgiften hålls invarianta.

Tabell 7.15

dimension av variation: [sätt att granska sambandet mellan ståndpunkt och argument hos Christensen]
värde: [vissgiltighetskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [alternativkomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [ifrågasättandekomponenten, i termer av granskandetyper]

I och med detta avslutar jag mitt undervisningsförslag för uppgift 4c. Förslaget har visat hur samtliga de didaktiskt kritiska skillnaderna, som krävs för ett erfalande i linje med den didaktiska normen för uppgiften, kan göras möjliga att urskilja för en lärande individ. Detta genom att tillämpa de båda variationsmönstren separation och kontrast i undervisningen. Förslaget ger således potentiellt möjlighet till ett lärande som förändrar den lärande individens erfalande av uppgiften till att motsvara det mest komplexa erfandet av uppgiften. Det ska dock framhållas att de urskiljningar som behandlas i förslaget är grundläggande urskiljningar av de aktuella didaktiskt kritiska

skillnaderna. Dessa grundläggande urskiljanden för respektive didaktiskt kritisk skillnad bör också behandlas utifrån variationsmönstren generalisering och fusion i en faktisk undervisningssituation.

Avslutning avsnitt 1

Under rubriken *Avslutning kapitel 6* framhölls i föregående kapitel att resultaten visat att det mest komplexa erfandet av en uppgift, likställt med didaktisk norm för erfandet av uppgiften, är knutet till och avgränsar den mest komplexa typen av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i förhållande till uppgiften. En omständighet som har sin teoretiska bakgrund i det fenomengrafiska antagandet, som innebär att en individs erfande av ett fenomen avgränsar den handling som är möjlig för individen i relation till fenomenet³²³. Det jag nu gjort är att, i tänkta undervisningssituationer, för respektive uppgift 4a, 4b och 4c, visa förslag på hur en lärande individ kan erbjudas möjlighet att urskilja samtliga de didaktiskt kritiska skillnader som krävs för ett erfande i linje med den didaktiska normen för uppgiften, det vill säga i linje med det mest komplexa erfandet av uppgiften. Mot bakgrund av att det mest komplexa erfandet avgränsar den mest komplexa typen av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap i förhållande till uppgiften, innebär implicit ett sådant erbjudande också att individen *samtidigt* erbjuds möjligheten att manifesteras den mest komplexa typen av kritiskt tänkande i samhällskunskap i förhållande till uppgiften. Sammantaget kan då sägas att det presenterade undervisningsförslaget, för respektive uppgift, innebär ett erbjudande om ett lärande för den lärande individen, i termer av att erhålla det mest komplexa erfandet av uppgiften, vilket *samtidigt* möjliggör för individen att manifesteras det mest komplexa kritiska tänkandet, i förhållande till denna uppgift. Uttryckt med andra ord kan detta även hävas innebära att den lärande individen, för vardera uppgift, erbjuds ett lärande, i

³²³ Se diskussionen om relationen mellan erfande och handling i kapitel 5 rubriken *Intresset i att söka elevernas skilda erfande av uppgifterna*.

termer av att erhålla det mest komplexa erfandet, ur perspektiv av *att granska* den syn på rättvisa³²⁴ som den aktuella uppgiften kretsar kring, vilket *samtidigt* innebär att den lärande individen ges möjlighet att manifesteras det mest komplexa kritiska tänkandet, ur perspektiv av *att granska* den syn på rättvisa som den aktuella uppgiften kretsar kring. Detta sätt att uttrycka sig ska ses mot bakgrund av att den inre hierarkiska uppbyggnaden av vardera uppgiftens utfallsrum, i allmänna ordalag, definierar ett allt mer komplext erfande i förhållande till *att granska* den syn på rättvisa³²⁵ som uppgiften ifråga kretsar kring. Detta implicerar att varje enskild didaktiskt kritisk skillnad, i förhållande till den uppgift den tillhör, kan anses vara en nödvändig komponent att urskilja för att erhålla det mest komplexa erfandet, ur perspektiv av *att granska* den syn på rättvisa som är aktuell för uppgiften.

Understrykas ska att när jag talar om *det mest komplexa erfandet* och *det mest komplexa manifesterade kritiska tänkandet* är det hela tiden relativt de empiriska resultaten för respektive uppgift och inte i absoluta termer.

I nästa avsnitt berörs de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4a, 4b och 4c.

Avsnitt 2 – De didaktiskt kritiska skillnadernas generella sidor

Utgångspunkter

Beskrivningsmodellen i fenomenografin är till sin grundläggande natur innehållspecifik. Det vill säga när fenomenografin beskriver olika erfanden av ett specifikt fenomen är dessa beskrivningar unika för det fenomen det gäller.³²⁶ I relation till förevarande studie innebär detta att varje enskild erfandekategori i ett utfallsrum för en uppgift, är unik för den uppgift

³²⁴ Det vill säga antingen, Rawls, Nozick eller Christensens sätt att se på rättvisa.

³²⁵ Se kapitel 6 utfallsrummet för respektive uppgift 4a, 4b och 4c.

³²⁶ Dahlgren (1986) s. 44-49.

som det gäller. Detta medför, i sin tur, att de didaktiskt kritiska skillnaderna, för varje enskild uppgift, i grunden är specifika för den enskilda uppgiften ifråga. I avsnitt 1 behandlades de olika didaktiskt kritiska skillnaderna för respektive uppgift ur denna synvinkel. Avsikten var att, i relation till tänkta undervisnings-situationer, visa förslag på hur variationsmönstren separation och kontrast kunde användas för att erbjuda en lärande individ möjlighet att urskilja de olika didaktiskt kritiska skillnaderna, som krävs för ett erfalande i enlighet med den didaktiska normen, för respektive uppgift.

Trots att fenomenografins beskrivningsmodell till sin grundläggande natur är innehållsspecifik har företrädare för det fenomenografiska perspektivet emellertid också menat att det kan finnas mer *generella sidor* hos de olika erfandena av ett specifikt fenomen (även om dessa alltid i praktiken finns i förhållande till ett *specifikt innehåll*).³²⁷ Empiriska studier där dessa generella sidor har haft en framträdande roll har gjorts av bland annat Wenestam, Hasselgren samt Dahlgren/Pramling.³²⁸ Dahlgren har även diskuterat fenomenografins syn på ett erfandandes generella sidor i relation till Biggs och Collis SOLO-taxomoni.³²⁹

Vad menar då dessa företrädare för fenomenografien med att det kan finnas generella sidor hos de olika erfandena av ett specifikt fenomen? Enligt min tolkning innebär detta att det hos de olika sätten att erfara ett fenomen kan finnas sidor som inte är direkt innehållspecifika utan är renskalade, eller kan renskalas, från det specifika fenomenets särskilda innehåll. På så vis kan dessa sidor även (i innehållsligt avskalad form) uppträda som

³²⁷ Dahlgren (1986) s. 44-49, Wenestam (1980) s. 158- 159, 174. I texterna som hänvisas till används termer som "strukturella likheter", "strukturella aspekter", "generell nivå" (i original: "general level"), "strukturell nivå" (i original: "structural level"), "generell karakteristik" (i original: "general characteristics") för det jag här benämner "generella sidor". Jag har valt att använda termen "generella sidor" för att renodla användandet av termerna "struktur" och "aspekt" i förevarande studie till att gälla enbart för den "*strukturella aspekten*" och den "*referentiella aspekten*" hos erfandets interna horisont.

³²⁸ Wenestam (1980), Hasselgren (1981), Dahlgren och Pramling (1982).

³²⁹ Dahlgren (1986) s. 44-49.

komponenter i erfarenheten av andra fenomen av samma art eller, i mer allmän mening, generaliseras att gälla över flera fenomen av samma art.³³⁰ För att konkretisera det hela kan ett exempel ges där ett särskilt erfalande av en specifik text karakteriseras av urskiljandet av att textens innehåll har en uppbyggnad av argument-slutsats.³³¹ Detta urskiljande av att textens innehåll har en *argument-slutsatsuppbyggnad* kan sägas motsvara en generell sida hos erfandet ifråga eftersom urskiljandet av denna uppbyggnad (innehållsligt renskalat) definierar ett urskiljande som inte kan hävdas vara unikt för erfandet av den specifika textens innehåll. Istället bör ett sådant urskiljande av en argument-slutsatsuppbyggnad (innehållsligt renskalat) kunna uppträda även som en komponent i erfarenheten i relation till andra fenomen av arten texter. Eller, mer allmänt, kunna generaliseras till andra fenomen av arten texter med en sådan uppbyggnad.³³²

I avsnittet nedan följs den nu presenterade traditionen inom fenomenografien. Det innebär att de didaktiskt kritiska skillnaderna³³³ för uppgift 4a, 4b och 4c diskuteras mot bakgrund av att de, i egenskap av komponenter i erfarenheten, även kan ha generella sidor. Detta om de renskalas från det specifika innehållet för den aktuella uppgiften, där de utgör komponenter. Diskussionen avser främst att förklara och precisera de generella sidorna hos de aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna. Tanken är att detta sedan ska ligga till grund för diskussionen i avsnitt 3,

³³⁰ DahIgren (1986) s. 44-49, 52, Wenestam (1980) s. 158- 159, 174.

³³¹ Liknande exempel diskuterades i kapitel 3 under rubriken *Hur lärande åstadkoms*. Se även Svensson (1986) s. 92-93 samt Wenestam (1980) vars studie spinner kring erfarenheten av fyra innehållsmässigt skilda texter med en gemensam uppbyggnad av princip-följt av exempel på princip.

³³² DahIgren (1986) s. 44-49, 52, Wenestam (1980) s. 158-159, 174.

³³³ En didaktiskt kritisk skillnad utelämnas från diskussionen. Det är ståndpunktskomponenten för uppgift 4b. Anledningen är att denna didaktiskt kritiska skillnad, såsom den uppmärksammas i avsnitt 1, utgörs av enbart specifikt innehåll, i form av den innebördsliga andemeningen i en särskild ståndpunkt hos Rawls. Den generella sidan för denna didaktiskt kritiska skillnad är därför svåra att härleda, med hänvisning till den definition (se löptext/brödtext) jag gör av vad som karakteriserar det innehållsspecifika elementet i en didaktiskt kritisk skillnad/komponent.

där de generella sidorna hos dessa didaktiskt kritiska skillnader, i tänkta undervisningssituationer, förenas med två nya innehåll inom ämnet samhällskunskap.

Genom hela diskussionen i avsnitt 2 är det viktigt att uppmärksamma att *specifikt innehåll* eller *innehållspecifikt* definieras som innehållsliga element som är direkt knutna till Nozicks, Rawls och Christensens syn på rättvisa. Vidare är det viktigt att uppmärksamma att komponenterna värderingskomponenten från uppgift 4b³³⁴ och ifrågasättandekomponenten från uppgift 4c³³⁵, med utgångspunkt i hur de behandlades i avsnitt 1, både i avsnitt 2 och 3, kommer att likställas med didaktiskt kritiska skillnader även om de inte är egentliga sådana. Dessutom är det viktigt att beakta att när de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna diskuteras, i detta och nästa avsnitt, lämnas de ursprungliga fenomenen, konstituerade av respektive uppgifts *problemställningsdel* och *textdel*³³⁶. Däremot kommer, i båda avsnitten, hänvisningar göras till en art av fenomen som benämns *granskandefenomen*. Granskandefenomen definierar primärt vilken innehållsligt renskalad fenomenart, alltså vilken sorts fenomen, som de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna kan generaliseras till i ett granskandesammanhang. Indirekt definierar granskandefenomenen även den art av fenomen som *innehållet* måste vara knutet till för att, i ett granskandesammanhang, vara aktuella för de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna. Förenklat kan de här aktuella granskandefenomenen delas upp i två huvudkategorier, dels granskandefenomen som konstitueras av en eller flera ståndpunkter och dels granskandefenomen som konstitueras av en ståndpunkt och ett argument för denna

³³⁴ Se avsnitt 1 under rubriken *Uppgift 4b – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation* gällande de didaktiskt kritiska skillnaderna ettskälskomponenten, flerskälskomponenten, perspektivkomponenten (och värderingskomponenten).

³³⁵ Se avsnitt 1 under rubriken *Uppgift 4c – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation* gällande de didaktiskt kritiska skillnaderna vissgiltighetskomponenten, alterantivkomponenten (och ifrågasättandekomponenten).

³³⁶ Se kapitel 5 rubriken *Intresset i att söka elevernas skilda erfarenanden av uppgifterna*.

ståndpunkt. Påpekas ska slutligen att de ursprungliga fenomenens problemställningsdel mer eller mindre tas för given i de kommande diskussionerna i avsnitt 2 och 3. Detta på så sätt att när de generella sidorna diskuteras i dessa avsnitt sker det mot en förgivet-tagen bakgrund av att det är *en granskning* av ett innehåll som utgör kontext för den förda diskussionen.

De generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4a, 4b och 4c

De didaktiskt kritiska skillnaderna granskandekomponenten (4a) och granskandekomponenten (4b) sett ur perspektivet av deras generella sidor

När den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten för uppgift 4a behandlades i avsnitt 1 beskrevs den i huvudsak som karakteriserande ett särskilt sätt att hantera en ståndpunkt hos Nozick. Närmare bestämt ett urskiljande av att en ståndpunkt hos Nozick ska hanteras på så vis att den granskas. Den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten för uppgift 4b beskrevs, i sin tur, som i huvudsak karakteriserande ett särskilt sätt att hantera en ståndpunkt hos Rawls. Närmare bestämt ett urskiljande av att en ståndpunkt hos Rawls ska hanteras på så vis att den granskas. Om dessa båda granskandekomponenter renskalas från sina innehållspecifika element blir de identiska. Den generella sidan hos dem kan då beskrivas som ett särskilt sätt att hantera en ståndpunkt, i form av ett urskiljande av att en ståndpunkt ska granskas. Det innebär vidare att den generella sidan hos dessa båda granskandekomponenter kan hävdas sträcka sig så långt att den handlar om att, vid granskandefenomen som kännetecknas av en eller flera ståndpunkter, urskilja att en ståndpunkt ska hanteras på så vis att den granskas. Således torde det vara rimligt att den generella sidan hos de båda granskandekomponenterna kan generaliseras till granskandefenomen som konstitueras av en eller flera ståndpunkter. Däremot är det svårare att generalisera den generella sidan hos dessa båda granskandekomponenter till granskandefenomen som konstitueras av en ståndpunkt och ett argument. Detta eftersom den generella sidan hos de båda

granskandekomponenterna inte, genom sin urskiljning av att en granskning ska genomföras, kan anses hantera detta i förhållandet till en konstellation av ståndpunkt och argument, utan enbart i förhållande till en eller flera ståndpunkter. För en sammanställning av de (identiska) generella sidorna hos kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna granskandekomponenten (4a) och granskandekomponenten (4b) och deras generaliseringsanspråk³³⁷, se tabell 7.16 nedan.

Tabell 7.16

Den generella sidan och dess generaliseringsanspråk hos kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna:	
granskandekomponenten (4a)	<i>'urskiljande av att en ståndpunkt ska granskas'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en eller flera ståndpunkter
granskandekomponenten (4b)	<i>'urskiljande av att en ståndpunkt ska granskas'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en eller flera ståndpunkter

De didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten (4a), vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), värderingskomponenten (4b), ettskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b) samt funktions/lämplighetskomponenten (4c) sett ur perspektivet av deras generella sidor

När de didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten, vidarekonsekvenskomponenten och argument/slutsatskomponenten för uppgift 4a berördes i avsnitt 1 beskrevs dessa i termer av urskiljningar som, var och en för sig, representerade en särskild typ av sätt att granska en ståndpunkt hos Nozick. Värderingskomponenten, ettskälskomponenten, flerskälskomponenten och perspektivkomponenten för uppgift 4b beskrevs, i sin tur, som urskiljningar, vilka, var och en för sig, representerade en särskild typ av sätt att granska en ståndpunkt hos Rawls. På liknande sätt beskrevs funktions/lämplighetskomponenten som en urskiljning vilken representerade en särskild typ av sätt att granska ståndpunktsledet (ståndpunkten) i

³³⁷ Det vill säga den art av fenomen de kan generaliseras till.

Christensens rättvisesyn. Om samtliga dessa didaktiskt kritiska skillnader renskalas från sina innehållsspecifika element, kan den generella sidan hos dessa sägas vara urskiljningar som, var och en för sig, representerar en särskild typ av sätt att granska en ståndpunkt. Eller med andra ord, de är urskiljningar som, var och en för sig, utgör en särskild *granskandetyper* vid granskningen av en ståndpunkt. Det innebär vidare att den generella sidan hos vardera av dessa didaktiskt kritiska skillnader kan hävdas sträcka sig så långt att den utgör en särskild typ av sätt att granska en *ståndpunkt* eller en särskild granskandetyper vid granskningen av en *ståndpunkt*. Således torde det vara rimligt att den generella sidan hos samtliga dessa didaktiskt kritiska skillnader kan generaliseras till granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter. Det vill säga både till granskandefenomen som konstitueras av en eller fler ståndpunkter och till granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av ståndpunkt och argument. Avseende den senare arten av granskandefenomen sträcker sig dock enbart generaliseringen till ståndpunktsledet (ståndpunkten) i denna konstellation. Det är däremot inte rimligt att påstå att den generella sidan hos dessa olika didaktiskt kritiska skillnader kan generaliseras till argumentsledet (argumentet) eller sambandsledet (sambandet mellan ståndpunkt och argument) hos denna art av granskandefenomen. Detta eftersom ingen av dessa didaktiskt kritiska skillnader representerar urskiljningar av granskandetyper som granskar ett argument, eller ett samband mellan en ståndpunkt och ett argument, utan enbart representerar urskiljningar av granskandetyper som granskar en specifik ståndpunkt. För en sammanställning av de generella sidorna hos kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten (4a)³³⁸, vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), värderingskomponenten (4b)³³⁹, ettskälkomponenten (4b), flerskälkomponenten (4b),

³³⁸ Renskalad från sina innehållspecifika element är värderingskomponenten för uppgift 4a identisk med värderingskomponenten för uppgift 4b.

³³⁹ Renskalad från sina innehållspecifika element är värderingskomponenten för uppgift 4b identisk med värderingskomponenten för uppgift 4a.

perspektivkomponenten (4b) samt funktions/lämplighetskomponenten (4c) och deras generaliseringsanspråk, se tabell 7.17 nedan.

Tabell 7.17

Den generella sidan och dess generaliseringsanspråk hos kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna:	
värderingskomponenten (4a) i termer av granskandetyper*	<i>'urskiljande av att en specifik ståndpunkt ska granskas genom att ståndpunkten värderas utifrån den granskande individens egen åsiktshorisont'</i> vid granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter
vidarekonsekvenskomponenten (4a) i termer av granskandetyper	<i>'urskiljande av att en specifik ståndpunkt ska granskas genom att en mer långtgående konsekvens av ståndpunkten uppmärksammas'</i> vid granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter
argument/slutsatskomponenten (4a) i termer av granskandetyper	<i>'urskiljande av att en specifik ståndpunkt ska granskas genom en slutsatsorienterad argumentation kring en mer långtgående konsekvens av ståndpunkten'</i> vid granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter
motsägelsekomponenten (4a) i termer av granskandetyper	<i>'urskiljande av att två specifika ståndpunkter ska granskas genom att de två ståndpunkterna ställs mot varandra och bedöms stå i inre motsägelse i förhållanden till varandra'</i> vid granskandefenomen som innehåller två eller flera ståndpunkter
värderingskomponenten (4b) i termer av granskandetyper*	<i>'urskiljande av att en specifik ståndpunkt ska granskas genom att ståndpunkten värderas utifrån den granskande individens egen åsiktshorisont'</i> vid granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter
ettskälskomponenten (4b) i termer av granskandetyper	<i>'urskiljande av att en specifik ståndpunkt ska granskas genom att antingen anföra ett skäl till förmån för ståndpunkten eller genom att anföra ett problem med ståndpunkten'</i> vid granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

flerskälskomponenten (4b) i termer av granskandetyyp	'urskiljande av att en specifik ståndpunkt ska granskas genom att antingen anföras flera separata skäl till förmån för ståndpunkten eller genom att anföras ett separat/flera separata skäl till varför ett anført problem med ståndpunkten är ett problem' vid granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter
perspektivkomponenten (4b) i termer av granskandetyyp	'urskiljande av att en specifik ståndpunkt ska granskas genom att belysas från två håll, det vill säga dels ur synvinkeln av förtjänster (skäl till förmån för) och dels ur synvinkeln av problem och skäl till problem' vid granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter
funktions/lämplighetskomponenten (4c) i termer av granskandetyyp	'urskiljande av att en specifik ståndpunkt ska granskas genom att uppmärksamma problem med ståndpunktens funktion eller lämplighet med slutsatsen att ståndpunkten därför inte bör genomföras i praktiken' vid granskandefenomen som konstitueras av en eller flera ståndpunkter

* Renskalad från sina innehållspecifika element är värderingskomponenten för uppgift 4a och värderingskomponenten för uppgift 4b identiska.

Den didaktiskt kritiska skillnaden motsägelsekomponenten (4a) sett ur perspektivet av dess generella sida

När den didaktiskt kritiska skillnaden motsägelsekomponenten för uppgift 4a berördes i avsnitt 1 beskrevs den, tillsammans med de didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten, vidarekonsekvenskomponenten och argument/slutsatskomponenten, som en urskiljning som representerade en särskild typ av sätt att granska Nozicks syn på rättvisa. Ett unikt särdrag hos motsägelsekomponentens granskandetyyp, i förhållande till de tre andra, var att dess urskiljning samtidigt riktade sig mot *två* ståndpunkter hos Nozick, medan de övriga granskandetypernas urskiljningar riktade sig enbart mot *en* ståndpunkt (i taget) hos Nozick. Detta unika drag kan hävdas påverka den generella sidan hos motsägelsekomponenten och utsträckningen i generaliseringen, i förhållande till de övriga granskandetyperna för uppgift 4a. Motsägelsekomponenten, renskalad från sina innehållspecifika element, kan nämligen sägas ha en generell sida som motsvarar en urskiljning som representerar ett särskilt sätt

att granska två ståndpunkter samtidigt. Detta gör att motsägelsekomponentens generella sida, i så fall, sträcker sig så långt att den utgör en särskild typ av sätt att samtidigt granska *två* ståndpunkter, hos granskandefenomen som innehåller två eller flera ståndpunkter. Medan den generella sidan hos de övriga granskandetyperna för uppgift 4a - vilket berördes under föregående rubrik - kan generaliseras till granskandefenomen som innehåller *en* eller flera ståndpunkter, är den generella sidan hos motsägelsekomponenten då att betrakta som något mer begränsad i sin generaliseringsgrad. Begränsningen innebär att den generella sidan kan generaliseras till granskandefenomen som innehåller *två* eller flera ståndpunkter. Av detta resonemang följer också att den generella sidan hos motsägelsekomponenten inte kan generaliseras till ståndpunktsledet i granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av *en* ståndpunkt och ett argument. Detta eftersom motsägelsekomponentens generella sida handlar om en urskiljning som granskar (minst) *två* ståndpunkter. För en sammanställning av den generella sidan hos kärnan i den didaktiskt kritiska skillnaden motsägelsekomponenten och dess generaliseringsanspråk, se tabell 7.17 ovan.

De organisatoriska elementen hos de didaktiskt kritiska skillnaderna motsägelsekomponenten (4a), värderingskomponenten (4a), vidarekonsekvenskomponenten (4a) (samt ettskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b) och funktions/lämplighetskomponenten (4c)) sett ur perspektivet av deras generella sidor

I diskussionen i avsnitt 1 uppmärksammades att vissa didaktiskt kritiska skillnader för uppgift 4a även definierades av särskilda organisatoriska karakteristika. Motsägelsekomponentens granskandetyper definierades av ett urskiljande av en relationell-/motställande organisation av Nozicks ståndpunkter, medan värderingskomponenten, vidarekonsekvenskomponenten och argument/slutsatskomponenten granskandetyper definierades av urskiljandet av en linjär/avskild organisation av Nozicks ståndpunkter.

För att enklare kunna belysa dessa organisatoriska karakteristika avseende deras generella sidor kommer dessa först att kopplas bort från de nämnda didaktiskt kritiska skillnader/komponenter som de tillhör. Frikopplade, och i sin tur renskalade från innehållsspecifika element, kan då de två organisationssättens generella sidor sägas vara urskiljningar som, var och en för sig, representerar ett särskilt sätt att organisera ståndpunkter vid granskandefenomen där flera ståndpunkter förekommer. Detta innebär att den generella sidan hos dessa organisationssätt sträcker sig så långt att respektive urskiljning handlar om ett särskilt sätt att *organisera ståndpunkter* i granskandefenomen där *två* eller flera ståndpunkter förekommer. Det betyder att de kan generaliseras till granskandefenomen av denna art. Däremot kan den generella sidan hos de två respektive organisationssätten inte generaliseras till granskandefenomen som konstitueras av en ståndpunkt och ett argument. Detta eftersom ingen av de båda organisationssättens generella sidor representerar urskiljningar som kan hävdas organisera en konstellation av *en* ståndpunkt och argument utan enbart representerar urskiljningar som organiserar *två* eller flera ståndpunkter.

De generella sidorna hos dessa två sätt att organisera ståndpunkter, i granskandefenomen konstituerade av två eller fler ståndpunkter, är emellertid inte fristående. Återförda till sitt egentliga sammanhang utgör de istället element i de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna motsägelsekomponenten, värderingskomponenten, vidarekonsekvenskomponenten och argument/slutsatskomponenten. Närmare bestämt utgör den generella sidan hos sättet att organisera ståndpunkter, som definieras av en relationell/motställande organisation av ståndpunkter, organiserande element i den generella sidan hos motsägelsekomponenten. Medan däremot den generella sidan hos sättet att organisera ståndpunkter, som definieras av en linjär/avskild organisation av ståndpunkter, utgör organiserande element i de generella sidorna hos värderingskomponenten, vidarekonsekvenskomponenten och argument/slutsatskomponenten. Det torde dessutom vara ett

rimligt påstående att den generella sidan hos den linjära/avskilda organisationen också kan generaliseras till och utgöra organiserande element i de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna ettskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b) och funktions-/lämplighetskomponenten (4c). Stöd för en sådan tes finns i att de urskilda granskandetyper som dessa komponenter representerar enbart riktar sin granskning mot *en* specifik ståndpunkt. Och, i alla fall utom för funktions/lämplighetskomponenten, gör detta i relation till ett granskadefenomen (uppgift 4b) som konstitueras av *flera* ståndpunkter. För en sammanställning av de generella sidorna hos de organisatoriska elementen inom kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna motsägelsekomponenten, värderingskomponenten (4a), vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), värderingskomponenten (4b), ettskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b) och funktions/lämplighetskomponenten (4c) och deras generaliseringsanspråk, se tabell 7.18 nedan.

Tabell 7.18

Den generella sidan och dess generaliseringsanspråk hos de organisatoriska elementen inom kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna:	
motsägelsekomponenten (4a)	<i>'urskiljande av en relationell motställande organisation av ståndpunkter'</i> vid granskadefenomen som konstitueras av två eller flera ståndpunkter
värderingskomponenten (4a), vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), (värderingskomponenten (4b), ettskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b), funktions/giltighetskomponenten (4c)	<i>'urskiljande av en linjär avskild organisation av ståndpunkter'</i> vid granskadefenomen som konstitueras av två eller fler ståndpunkter

Den didaktiskt kritiska skillnaden argumentskomponenten (4c) sett ur perspektivet av dess generella sida

Den didaktiskt kritiska skillnaden argumentskomponenten för uppgift 4c kan i all sin enkelhet sägas bestå av att urskilja

Christensens argument (för sin ståndpunkt). Om denna komponent renskalas från sina innehållsspecifika element skulle dess generella sida, i så fall, kunna beskrivas som att urskilja argumentet, i granskandefenomen där en ståndpunkt och ett argument för denna ståndpunkt förekommer. Det innebär att den generella sidan hos argumentskomponenten rimligen kan hävdas sträcka sig så långt att den kan generaliseras till granskandefenomen där någon typ av konstellation av en ståndpunkt och ett argument förekommer³⁴⁰. Med detta kommer också att den generella sidan hos argumentskomponenten inte kan generaliseras till granskandefenomen som konstitueras av enbart ståndpunkter. Detta eftersom dessa saknar argumentsledet i den konstellation av ståndpunkt och argument som är förutsättningen för argumentskomponenten utsträckning. För en sammanställning av den generella sidan hos kärnan i den didaktiskt kritiska skillnaden argumentskomponenten för uppgift 4c och dess generaliseringsanspråk, se tabell 7.19 nedan.

Tabell 7.19

Den generella sidan och dess generaliseringsanspråk hos kärnan i den didaktiskt kritiska skillnaden:	
argumentskomponenten (4c)	' <i>urskiljande av argumentet</i> ' vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument

Den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten (4c) sett ur perspektivet av dess generella sida

När den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten för uppgift 4c behandlades i avsnitt 1 beskrevs den i huvudsak som urskiljandet av att en granskning ska genomföras vid hanterandet av Christensens syn på rättvisa, såsom denna rättvisesyn kommer till uttryck i hennes ståndpunkt och argument. Om denna granskandekomponent renskalas från sina

³⁴⁰ Teoretisk sett borde den generella sidan hos argumentskomponenten även kunna generalisera till granskandefenomen som konstitueras av enbart argument. Denna typ av fenomen torde dock vara näst intill icke-existerande i praktiken.

innehållspecifika element kan dess generella sida beskrivas som ett särskilt sätt att hantera en konstellation av ståndpunkt och argument, i form av ett urskiljande av att en sådan konstellation ska granskas. Detta innebär, i sin tur, att den generella sidan hos granskandekomponenten kan hävdas sträcka sig så långt att den handlar om att, vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av ståndpunkt och argument, urskilja att en sådan konstellation (på något sätt) ska granskas. Följaktligen torde det vara rimligt att påstå att den generella sidan hos granskandekomponenten för uppgift 4c kan generaliseras till granskandefenomen med en konstellation av en ståndpunkt och ett argument. Däremot är det mindre rimligt att påstå att den generella sidan hos granskandekomponenten för uppgift 4c kan generaliseras till granskandefenomen som konstitueras av enbart ståndpunkter. Detta eftersom den generella sidan hos granskandekomponenten för uppgiften 4c inte kan hävdas hantera en granskning i förhållandet till ett sådant granskandefenomen, utan kräver att detta är konstituerat av en konstellation bestående av en ståndpunkt och ett argument. För en sammanställning av den generella sidan hos kärnan i den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten för uppgift 4c och dess generaliseringsanspråk, se tabell 7.20 nedan.

Tabell 7.20

Den generella sidan och dess generaliseringsanspråk hos kärnan i den didaktiskt kritiska skillnaden:	
granskandekomponenten (4c)	<i>'urskiljande av att en konstellation av ståndpunkt och argument ska granskas'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument

De didaktiskt kritiska skillnaderna ståndpunktgranskningskomponenten (4c) och sambandsgranskningskomponenten (4c) sett ur perspektivet av deras generella sidor

När ståndpunktgranskningskomponenten och sambandsgranskningskomponenten för uppgift 4c behandlades i avsnitt 1 beskrevs de som om de representerande varsitt specifikt sätt att

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

urskilja riktning i granskningen av Christensens syn på rättvisa. Ståndpunktsgranskningskomponenten karakteriserades som det specifika sättet att urskilja en granskanderiktning där granskningen riktas mot ståndpunktsledet (ståndpunkten) i Christensens ståndpunkt och argument. Sambandsgranskningskomponenten karakteriserades som det specifika sättet att urskilja en granskanderiktning där granskningen riktas mot sambandet mellan Christensens ståndpunkt och argument. Om dessa båda komponenter renskalas från sina innehållsspecifika element, kan deras respektive generella sida beskrivas som att den utgör en särskild granskanderiktning vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av ståndpunkt och argument. Detta innebär, i sin tur, att den generella sidan hos respektive komponent kan generaliseras till granskandefenomen konstituerade av en ståndpunkt och ett argument. Däremot kan den generella sidan hos dessa komponenter inte generaliseras till granskandefenomen som konstitueras av enbart ståndpunkter. Detta eftersom denna fenomenart saknar den konstellation av ståndpunkt och argument som är en förutsättning för att kunna rikta granskningen mot antingen ståndpunktsledet eller sambandet i en sådan konstellation. För en sammanställning av de generella sidorna hos kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna ståndpunktsgranskningskomponenten och sambandsgranskningskomponenten för uppgift 4c och deras generaliseringsanspråk, se tabell 7.21 nedan.

Tabell 7.21

Den generella sidan och dess generaliseringsanspråk hos kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna:	
ståndpunktsgranskningskomponenten (4c)	<i>'urskiljande av en granskanderiktning som riktar granskningen mot ståndpunkten'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument
sambandsgranskningskomponenten (4c)	<i>'urskiljande av en granskanderiktning som riktar granskningen mot sambandet mellan ståndpunkt och argument'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument

*De organisatoriska elementen hos de didaktiskt kritiska skillnaderna
ståndpunktsgranskningskomponenten (4c) och
sambandsgranskningskomponenten (4c) sett ur perspektivet av deras
generella sidor*

I diskussionen i avsnitt 1 uppmärksammades att ett par av de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4c även definierades av särskilda organisatoriska karakteristika. Ståndpunktsgranskningskomponenten definierades av en avskild sekventiell organisation av Christensens ståndpunkt och argument, medan sambandsgranskningskomponenten definierades av en relationell integrerad organisation av Christensens ståndpunkt och argument.

För att enklare kunna belysa dessa organisatoriska karakteristika med avseende på deras generella sidor kommer dessa först att frikopplas från de nämnda didaktiskt kritiska skillnader/komponenter som de tillhör. Frikopplade, och i sin tur renskalade från innehållsspecifika element, kan då de två organisationssättens generella sidor sägas vara urskiljningar som, var och en för sig, representerar ett särskilt sätt att organisera en konstellation av ståndpunkt och argument i granskandefenomen där en sådan konstellation förekommer. Det innebär att den generella sidan hos dessa organisationssätt sträcker sig så långt att respektive urskiljning handlar om ett särskilt sätt att organisera en konstellation av ståndpunkt och argument i granskandefenomen där en sådan konstellation förekommer. Således kan deras respektive generella sida generaliseras till denna art av fenomen. Däremot kan den generella sidan hos de två organisationssätten inte generaliseras till granskandefenomen som enbart konstitueras av ståndpunkter. Detta eftersom deras generella sidor inte kan hävdas representera urskiljningar som organiserar ståndpunkter i sig, utan urskiljningar som organiserar en konstellation av ståndpunkt och argument.

De generella sidorna hos dessa två sätt att organisera en konstellation av en ståndpunkt och argument, i granskandefenomen konstituerade av en ståndpunkt och ett argument, är dock inte fristående. Återförd till sitt egentliga sammanhang utgör den generella sidan hos den avskilda sekventiella

organisationen av ståndpunkt och argument organiserande element i den generella sidan hos ståndpunktsgranskningskomponenten. Detta medan den generella sidan hos den relationellt integrerade organisationen av ståndpunkt och argument, återförd till sitt egentliga sammanhang, utgör organiserande element i den generella sidan hos sambandsgranskningskomponenten. För en sammanställning av de generella sidorna hos de organisatoriska elementen inom kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna ståndpunktsgranskningskomponenten och sambandsgranskningskomponenten och deras generaliseringsanspråk, se tabell 7.22 nedan.

Tabell 7.22

Den generella sidan och dess generaliseringsanspråk hos de organisatoriska elementen inom kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna:	
ståndpunktsgranskningskomponenten (4c)	<i>'urskiljande av en avskild sekventiell organisation av ståndpunkt och argument'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument
sambandsgranskningskomponenten (4c)	<i>'urskiljande av en relationell integrerade organisation av ståndpunkt och argument'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument

De didaktiskt kritiska skillnaderna ifrågasättandekomponenten (4c), alternativkomponenten (4c) och vissgiltighetskomponenten (4c) sett ur perspektivet av deras generella sidor

När de didaktiskt kritiska skillnaderna ifrågasättandekomponenten, alternativkomponenten och vissgiltighetskomponenten för uppgift 4c berördes i avsnitt 1 beskrevs samtliga dessa som urskiljningar vilka, var och en för sig, representerade en särskild typ av sätt att granska sambandet mellan ståndpunkten och argumentet i Christensens syn på rättvisa. Om nu dessa didaktiskt kritiska skillnader renskalas från sina innehållsspecifika element, kan deras generella sidor sägas vara urskiljningar som, var och en för sig, representerar en särskild typ av sätt att granska sambandet mellan en ståndpunkt och ett argument.

Uttryck med andra ord, de är urskiljningar som var och en för sig utgör en särskild granskandetyper vid granskningen av sambandet mellan en ståndpunkt och ett argument. Det innebär, i sin tur, att den generella sidan hos vardera av dessa didaktiskt kritiska skillnader kan anses sträcka sig så långt att den utgör en särskild typ av sätt att granska sambandet mellan en ståndpunkt och ett argument. Eller med andra ord, en särskild granskandetyper när det gäller att granska sambandet mellan en ståndpunkt och ett argument. Det torde således vara rimligt att den generella sidan hos samtliga dessa didaktiskt kritiska skillnader kan generaliseras till granskandefenomen med konstellationen ståndpunkt och argument. Däremot är det inte rimligt att den generella sidan hos dessa olika didaktiskt kritiska skillnader generaliseras till granskandefenomen konstituerade av enbart ståndpunkter eller till ståndpunktsledet respektive argumentsledet i sig, i granskandefenomen konstituerade av en ståndpunkt och ett argument. Anledningen till detta är att varken ifrågasättandekomponentens, vissgiltighetskomponentens eller alternativkomponentens generella sidor representerar urskiljningar av granskandetyper som granskar enbart en ståndpunkt eller ett argument i sig. Istället representerar de generella sidorna hos dessa komponenter urskiljningar av granskandetyper som uteslutande granskar sambandet mellan en ståndpunkt och ett argument. För en sammanställning av de generella sidorna hos kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna ifrågasättandekomponenten, alternativkomponenten och vissgiltighetskomponenten för uppgift 4c och deras generaliseringsanspråk, se tabell 7.23 nedan.

I och med detta avslutar jag den mer fördjupade diskussionen om de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4a, 4b och 4c. I avsnitt 3 diskuteras hur dessa didaktiskt kritiska skillnaders generella sidor kan användas i undervisningssammanhang i förhållande till andra innehåll inom ämnet samhällskunskap.

Tabell 7.23

Den generella sidan och dess generaliseringsanspråk hos kärnan i de didaktiskt kritiska skillnaderna:	
ifrågasättandekomponenten (4c) i termer av granskadetyper	<i>'urskiljande av att sambandet ska granskas genom att anföra problem med sambandets giltighet, följt av slutsatsen att sambandet saknar eller brister i giltighet'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument
vissgiltighetskomponenten (4c) i termer av granskadetyper	<i>'urskiljande av att sambandet ska granskas genom att anföra skäl till, eller exempel på, att det finns en viss giltighet i sambandet'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument
alternativkomponenten (4c) i termer av granskadetyper	<i>'urskiljande av att sambandet ska granskas genom att perspektiv på giltigheten i sambandet möjliggörs utifrån en diskussion om alternativa förklaringar till det hävdade sambandet'</i> vid granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument

Avsnitt 3 - De didaktiskt kritiska skillnadernas generella sidor i undervisningsscenarier med andra innehåll inom ämnet samhällskunskap

Utgångspunkter

I avsnitt 2 diskuterades de didaktiskt kritiska skillnaderna för uppgift 4a, 4b och 4c sett ur perspektivet av deras generella sidor. Intentionen var att förklara och precisera de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna. I detta sammanhang uppmärksammades de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna i vad som kan sägas vara både en ämnes- och innehållsneutral kontext. I avsnittet 3 förs de förklarade och preciserade generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna tillbaka till ämnet samhällskunskap och innehåll ur detta ämne. Tanken med avsnittet är att ge två förslag på hur de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna

kan användas i en undervisningssituation i förhållande till andra samhällskunskapligen innehåll än det i uppgift 4a, 4b och 4c. Min främsta avsikt med detta är att visa att en extrahering av de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna ger redskap för läraren som gör att han/hon i en undervisningssituation inte längre enbart blir hänvisad till att lägga upp undervisningen direkt utifrån det fenomen varur de (innehållsspecifika) didaktiskt kritiska skillnaderna från början härletts, det vill säga, i detta sammanhang, utifrån uppgifterna 4a, 4b och 4c. Istället kan läraren använda de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna och föra in dessa i nya innehållspecifika sammanhang. Detta genom att låta dem *förenas* med andra innehåll i ämnet samhällskunskap än de ursprungliga. Förutsättningen för en sådan förening är att ett nytt innehåll utgör ett granskandefenomen av en art som är kompatibel med de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna. Om denna förutsättning är uppfylld, och det nya innehållet går att förena med de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna, kan läraren sedan i en faktisk undervisningssituation erbjuda den lärande individen möjlighet att urskilja de nu ”åter innehållspecifika” didaktiskt kritiska skillnaderna i sitt nya sammanhang. På så vis kan läraren, i förhållande till det nya innehållet, erbjuda den lärande individen möjlighet till ett lärande, i termer av att urskilja avgörande komponenter för ett komplext erfalande, ur perspektiv av att granska det nya innehållet. Detta mot bakgrund av att de ursprungliga (innehållspecifika) didaktiskt kritiska skillnaderna, härledda från utfallsrummen för uppgift 4a, 4b och 4c, alla definierar avgörande komponenter för ett komplext erfalande, i förhållande till att granska dessa uppgifters originalinnehåll, i termer av Rawls, Nozicks respektive Christensen syn på rättvisa³⁴¹.

³⁴¹ För bakgrund till detta påstående se främst detta kapitel avsnitt 1 rubriken *Avslutning avsnitt 1*. Se även kapitel 6 rubriken *Avslutningen kapitel 6* och figur 6.1 samt kapitel 5 rubriken *Intresset i att söka elevernas skilda erfarenanden av uppgifterna*.

Innehållet i det första av de två förslagen nedan utgörs av Centerpartiets syn på svensk energipolitik och konstitueras som granskandefenomen av flera ståndpunkter³⁴². Innehållet i det andra förslaget utgörs av den politiske filosofen Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i ett demokratiskt samhälle och konstitueras som granskandefenomen av hans primära ståndpunkt i denna fråga och hans primära argument för denna ståndpunkt. De två innehållen utvecklas inte mer än så i detta sammanhang. De är enbart tänkta att tjäna som stiliserade exempel för att visa hur de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna i en undervisningssituation kan föras in och göras urskiljningsbara för en lärande individ, i nya innehållspecifika sammanhang inom ämnet samhällskunskap. I relation till detta ska påpekas att förslagen kring de båda innehållen inte kommer att ta hänsyn till urskiljningar som är direkt kopplade till de innehållspecifika elementen. Detta innebär att urskiljningar som handlar om det direkta *innehållet*, i ståndpunkterna i Centerpartiets syn på svensk energipolitik respektive i ståndpunkten och argumentet i Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i ett demokratiskt samhälle, inte behandlas. Det torde emellertid inte vara ovanligt med problem med denna typ av innehållspecifika urskiljningar³⁴³. Därför bör läraren i den faktiska undervisningen alltid ägna uppmärksamhet också åt de innehållspecifika elementen för det aktuella granskandefenomenet.

När de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna nedan diskuteras, i tänkta undervisningssituationer i relation till de två beskrivna innehållen, är det återigen variationsmönstren separation och kontrast som är aktuella.

³⁴² För att nedan på ett enkelt sätt kunna föra in även motsägelsekomponentens generella sida i det innehållspecifika sammanhanget av 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' förutsätts att det finns en motsägelse mellan två ståndpunkter i Centerpartiets energipolitik. Om så verkligen är fallet låter jag emellertid vara osagt.

³⁴³ Ett exempel på ett sådant innehållspecifikt urskiljningsproblem finns gällande ståndpunktskomponenten i uppgift 4b. Se avsnitt 1 rubriken *Den didaktiskt kritiska skillnaden ståndpunktskomponenten*. Liknade påpekanden har gjorts av Dahlgren (1986) s. 44-49.

Precis som tidigare diskuteras dessa variationsmönster också här i termer av dimensioner av variation och värden i dimensioner av variation. Även denna gång är det viktigt att komma ihåg att de dimensioner av variation och de kontrasterande värden som diskuteras, inte är empiriskt utprovade och är att betrakta som förslag. Med samma grundtanke som tidigare presenteras de generella sidorna, i relation till det två innehållen, i en ordning som bygger på att när en generell sida hos en didaktiskt kritisk skillnad utgör grund för en annan generell sida hos en didaktiskt kritisk skillnad presenteras den förra, som regel, före den senare.³⁴⁴

En påminnelse kan också vara på sin plats: värderingskomponenten från uppgift 4b och ifrågasättandekomponenten från uppgift 4c, likställs även i avsnitt 3 med didaktiskt kritiska skillnader, trots att de egentligen inte är detta.³⁴⁵

De generella sidorna hos didaktiskt kritiska skillnader för uppgift 4a, 4b och 4c i tänkta undervisningssituationer med innehållet 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'

I avsnitt 2 diskuterades vilken art av granskandefenomen som de generella sidorna hos de olika didaktiskt kritiska skillnaderna kan generaliseras till eller är förenliga med. Mot bakgrund av den diskussionen kan hävdas att för ett granskandefenomen som 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik', konstituerat av flera ståndpunkter, är följande didaktiskt kritiska skillnaders generella

³⁴⁴ För en mer utförlig diskussion om det som behandlas i detta stycke ur perspektiv av de specifika uppgifterna 4a, 4b och 4c se avsnitt 1 under rubriken *Utgångspunkter*.

³⁴⁵ För anledningen till detta se avsnitt 1 under rubriken *Uppgift 4b – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation* gällande de didaktiskt kritiska skillnaderna ettskälskomponenten, flerskälskomponenten, perspektivkomponenten (och värderingskomponenten) respektive under rubriken *Uppgift 4c – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation* gällande de didaktiskt kritiska skillnaderna vissgiltighetskomponenten, alternativkomponenten (och ifrågasättandekomponenten).

sidor aktuella: granskandekomponenten (4a, 4b), värderingskomponenten (4a, 4b), vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), enskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b), funktions/lämplighetskomponenten (4c) och motsägelsekomponenten (4a).³⁴⁶ I den följande diskussionen är det därför dessa didaktiskt kritiska skillnaders generella sidor som kommer att föras in i det innehållspecifika sammanhanget av 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'. Avsikten är att visa hur läraren, i ljuset av innehållet 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik', åter kan göra de generella sidorna hos dessa didaktiskt kritiska skillnader innehållspecifika och, i en undervisningssituation, erbjuda den lärande individen att göra urskiljningar som är av centralt värde för att nå ett mer komplext erfalande, ur perspektiv av att granska 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'.³⁴⁷ Nedan ger jag förslag på hur detta kan göras möjligt genom bruket av variationsmönstren separation och kontrast. Det är, precis som tidigare, viktigt att ha i åtanke att när en dimension av variation öppnas, med variationsmönstren separation och kontrast, blir både dimensionen av variation och alla de värden som förs in i dimensionen möjliga att urskilja för den lärande individen.

³⁴⁶ För att avgöra kompatibiliteten mellan granskandefenomenet 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik', konstituerat av flera ståndpunkter och respektive aktuell didaktiskt kritisk skillnads generella sida jämfördes granskandefenomenet 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik', konstituerat av flera ståndpunkter, med respektive aktuell didaktiskt kritisk skillnads generella sida med hänseende på dess generaliseringsanspråk. För generaliseringsanspråken för respektive didaktiskt kritisk skillnads generella sida se avsnitt 2.

³⁴⁷ Se under rubriken *Utgångspunkter* i detta avsnitt hur dessa urskiljningar kan hävdas vara centrala för ett komplext erfalande, ur perspektiv av att granska det här aktuella innehållet. För en bakgrund till detta påstående se förevarande kapitel avsnitt 1 rubriken *Avslutning avsnitt 1*. Se även kapitel 6 rubriken *Avslutningen kapitel 6* och figur 6.1 samt kapitel 5 rubriken *Intresset i att söka elevernas skilda erfarenanden av uppgifterna*.

Den generella sidan hos granskandekomponenten (4a, 4b) införd i det innehålls specifika sammanhanget av 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'

De generella sidorna hos de båda didaktiskt kritiska skillnaderna granskandekomponenterna för uppgift 4a och 4b sades i avsnitt 2 vara identiska. Mot bakgrund av detta talas här i ental om den generella sidan hos granskandekomponenten. Den generella sidan hos denna granskandekomponent kan beskrivas som ett särskilt sätt att hantera en ståndpunkt vid granskandefenomen bestående av en eller flera ståndpunkter, nämligen ett urskiljande av att ståndpunkten ifråga ska hanteras på så sätt att den granskas. Om nu den generella sidan hos denna granskandekomponent förs in i det innehålls specifika sammanhanget av 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik', konstituerat av flera ståndpunkter, innebär detta att den generella sidan hos denna komponent förenas med detta innehåll. Den granskandekomponent som då uppstår kan beskrivas som ett särskilt sätt att hantera en ståndpunkt i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' och karakteriseras av en urskiljning som handlar om att en ståndpunkt i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska hanteras på så sätt att den granskas. För att, i en undervisningssituation, erbjuda den lärande individen en möjlighet att urskilja denna (åter innehålls specifika) granskandekomponent kan en dimension av variation med två kontrasterande värden öppnas upp kring [sätt att hantera en specifik ståndpunkt i Centerpartiets syn på svensk energipolitik], (se tabell 7.24 nedan). Det ena värdet i dimensionen utgörs då av granskandekomponenten [*att granska* en specifik ståndpunkt i Centerpartiets syn på svensk energipolitik], medan det kontrasterande värdet förslagsvis utgörs av [*att redogöra* för en specifik ståndpunkt i Centerpartiets syn på svensk energipolitik]³⁴⁸. I undervisningen kan det faktiska öppnandet av den aktuella dimensionen av variation ske genom att den lärande individen erbjuds möjligheten att erfara ett textutdrag där en

³⁴⁸ Jämför med hur granskandekomponenten gjordes möjlig att urskilja ifråga om de specifika uppgifterna 4a och 4b i avsnitt 1.

specifik ståndpunkt i Centerpartiets syn på energifrågan granskas och ett annat textutdrag där samma specifika ståndpunkt redogörs för. Tonvikten ska, i undervisningssituationen, ligga på att tydliggöra skillnaden mellan *att granska* och *att redogöra* för en ståndpunkt i Centerpartiets synsätt. För att undvika att även en dimension av variation kring [Centerpartiets ståndpunkter i svensk energipolitik] öppnas upp är det viktigt att understryka att det ska vara *samma* ståndpunkt som granskas, respektive redogörs för, i de textutdrag som används.

Tabell 7.24

dimension av variation: [sätt att hantera en specifik ståndpunkt i Centerpartiets syn på svensk energipolitik]
värde: [att granska en specifik ståndpunkt i Centerpartiets syn på svensk energipolitik]
värde: [att redogöra för en specifik ståndpunkt i Centerpartiets syn på svensk energipolitik]

De generella sidorna hos värderingskomponenten (4a, 4b), vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), ettskälkomponenten (4b), flerskälkomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b), funktions/lämplighetskomponenten (4c) och motsägelsekomponenten (4a) införda i det innehållspecifika sammanhanget av 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'

Den generella sidan hos var och en av de didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten (4a, 4b), vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), ettskälkomponenten (4b), flerskälkomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b) och funktions/lämplighetskomponenten (4c) beskrevs i föregående avsnitt som representerande ett urskiljande av en särskild granskandetyd vid granskningen av en ståndpunkt hos granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter. Till exempel sådana granskandefenomen som konstitueras av en eller flera ståndpunkter. Den generella sidan hos den didaktiskt kritiska skillnaden motsägelsekomponenten beskrevs i föregående avsnitt, i sin tur, som representerande ett urskiljande av en särskild granskandetyd vid granskningen av (minst) två ståndpunkter hos granskandefenomen konstituerade av två eller fler ståndpunkter. Hur var och en av dessa didaktiskt kritiska skillnaders/komponenters generella sida ser ut mer i

detalj kan studeras i texterna om dess i avsnitt 2 samt i tabell 7.17.

Om nu den generella sidan hos dessa komponenters granskandetyper förs in i det innehållsspecifika sammanhanget av 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik', konstituerat av flera ståndpunkter, innebär detta att den generella sidan hos samtliga dessa komponenters granskandetyper förenas med detta innehåll. Värderingskomponentens³⁴⁹ granskandetyper kan, efter en sådan förening, då beskrivas som urskiljandet av att en specifik ståndpunkt i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska granskas genom att ståndpunkten värderas utifrån den granskande individens egen åsiktshorisont. Vidarekonsekvenskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att en specifik ståndpunkt i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska granskas genom att en mer långtgående konsekvens av ståndpunkten uppmärksammas. Argument-/slutsatskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att en specifik ståndpunkt i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska granskas genom en slutsatsorienterad argumentation kring en mer långtgående konsekvens av ståndpunkten. Ettskälskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att en specifik ståndpunkt i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska granskas genom att antingen anföra ett skäl till förmån för ståndpunkten eller genom att anföra ett problem med ståndpunkten. Flerskälskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att en specifik ståndpunkt i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska granskas genom att antingen anföra flera separata skäl till förmån för ståndpunkten eller genom att anföra ett separat/flera separata skäl till varför ett anfört problem med ståndpunkten är ett problem. Perspektivkomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att en specifik ståndpunkt i

³⁴⁹ Precis som för de generella sidorna hos granskandekomponenterna från uppgift 4a och 4b är de generella sidorna hos värderingskomponenterna från uppgift 4a och 4b identiska. Av den anledningen behandlas de här som en komponent. Se tabell 7.17 i avsnitt 2.

'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska granskas genom att ståndpunkten belyses från två håll, dels ur synvinkel av förtjänster (skäl till förmån för), dels ur synvinkel av problem och skäl till problem. Funktions/lämplighetskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att en specifik ståndpunkt i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska granskas genom att uppmärksamma problem med ståndpunktens funktion eller lämplighet med slutsatsen att ståndpunkten därför inte kan/bör genomföras i praktiken. Motsägelsekomponentens granskandetyper kan, slutligen, beskrivas som urskiljandet av att två specifika ståndpunkter i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' ska granskas genom att de två ståndpunkterna ställs mot varandra och bedöms stå i inre motsägelse i förhållanden till varandra.

För att, i en undervisningssituation, erbjuda den lärande individen en möjlighet att urskilja dessa olika (åter innehållspecifika) komponenter, uttryckta som granskandetyper, kan en dimension av variation öppnas upp kring [sätt att granska en (två) ståndpunkt(er) i Centerpartiets syn på svensk energipolitik] med de olika komponenternas granskandetyper som kontrasterande värden inom denna dimension av variation (se tabell 7.25 nedan). I en faktisk undervisningssituation kan detta göras genom att mot varandra ställa exempel på granskningar av en (två) ståndpunkt(er) i Centerpartiets syn på svensk energipolitik utifrån respektive komponents granskandetyper. De granskandexempel som kontrasteras mot varandra måste bestå av en av de två ståndpunkter som ingår i motsägelsekomponentens granskandetyper. Detta med undantag av motsägelsekomponenten själv, som måste inkludera båda dessa ståndpunkter. Tonvikten ska ligga på att klargöra de olika granskandetypernas karaktär, så att de unika distinktionerna för varje granskandetyper görs tydliga i relation till varandra. För att undvika att en dimension av variation även öppnas upp kring [Centerpartiets ståndpunkter (i svensk energipolitik)] är det eftersträvänsvärt att de åtta granskandetyperna riktas mot samma ståndpunkt i undervisningen. Denna avsikt är dock inte möjlig att fullt ut leva upp till i det aktuella fallet, eftersom den

granskandetyper som motsägelsekomponenten representerar till sin karaktär samtidigt riktar sig mot två (specifika) ståndpunkter i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'. Oaktat detta är det av vikt att hålla nere variationen kring ståndpunkterna så mycket som möjligt. Förslagsvis hanteras detta som i undervisningsexemplet ovan. Det vill säga att när de åtta granskandetyperna kontrasteras mot varandra sker detta med granskandexempel riktade mot den ena av de två ståndpunkter som ingår i granskandexemplet med motsägelsekomponentens granskandetyper. Endast när det kommer till motsägelsekomponentens granskandetyper förs sedan den andra av de två ståndpunkterna in i det granskandexempel som används.

Tabell 7.25

dimension av variation: [sätt att granska en (två) ståndpunkt(er) i Centerpartiets syn på svensk energipolitik]
värde: [värderingskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [vidarekonsekvenskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [argument/slutsatskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [ettskälkomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [flerskälkomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [perspektivkomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [funktions/lämplighetskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [motsägelsekomponenten, i termer av granskandetyper]

I samband med att de nu berörda didaktiskt kritiska skillnadernas generella sidor diskuterades i avsnitt 2 påtalades att de, som ett element av sina generella sidor, även präglas av olika organisatoriska karakteristika. Den generella sidan hos motsägelsekomponentens granskandetyper karaktäriseras av ett organiserande element som urskiljer och organiserar ståndpunkter som en relationell helhet motställda varandra, vid granskandefenomen som konstitueras av två eller flera ståndpunkter. De övriga komponenternas generella sidor karaktäriseras av ett organisatoriskt element som urskiljer och organiserar ståndpunkter avskilt och linjärt efter varandra, vid granskandefenomen som konstitueras av två eller flera ståndpunkter.

För att fullt ut förena de generella sidorna hos de aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna med innehållet 'Centerpartiets syn

på svensk energipolitik' är det således även av vikt att, i ett första skede, förena de generella sidorna hos de organisatoriska elementen för respektive komponent med det innehållspecifika sammanhanget av 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'. Det innebär att motsägelsekomponentens organisatoriska element ska definieras som att urskilja och organisera ståndpunkterna i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' som en relationell helhet motställda varandra. Det innebär vidare att de övriga komponenternas gemensamma organisatoriska element ska definieras som att urskilja och organisera ståndpunkterna i 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik' i en linjär följd avskilda från varandra. För att de facto erbjuda den lärande individen att fullt ut urskilja de aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna, i termer av granskandetyper, i det nya innehållspecifika sammanhanget av 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik', är det sedan, i ett andra skede, nödvändigt att även dessa organisatoriska element, för respektive komponents granskandetyp, göras möjliga att urskilja i undervisningen. Ett sätt att göra detta är att öppna upp en dimension av variation kring [sätt att organisera Centerpartiets ståndpunkter]. Dimensionen av variation ifråga öppnas genom att föra in de båda kontrasterande värdena [relationell (motställande) organisation av Centerpartiets ståndpunkter] respektive [linjär (avskild) organisation av Centerpartiets ståndpunkter] (se tabell 7.26 nedan). I en konkret undervisningssituation kan detta göras genom att välja ut fyra av Centerpartiets ståndpunkter och organisera dessa mot varandra som en relationell helhet. Här är det avgörande att det klart framgår att detta sätt att organisera ståndpunkterna är ett element av motsägelsekomponentens granskandetyp och en faktisk förutsättning för denna. Detta kan sedan kontrasteras mot ett exempel där samma fyra ståndpunkter organiseras linjärt som avskilda delar. Här är det avgörande att det klart framgår att detta sätt att organisera ståndpunkterna är element av de övriga komponenternas granskandetyper. För att undvika att också dimensionen av variation [Centerpartiets ståndpunkter i svensk energipolitik] öppnas upp, är det viktigt att understryka att det är samma fyra

ståndpunkter som, i undervisningssituationen, används i de båda kontrasterande exemplen.

Tidigare³⁵⁰ har även förts ett implicitresonemang kring de två organisatoriska karakteristika som här diskuterats. Mot bakgrund av detta kan det vara på sin plats att i den föreslagna undervisningssituationen ägna särskild uppmärksamhet åt motsägelsekomponentens organisation. Detta eftersom, enligt min mening, denna organisation har potential att, åtminstone logiskt sett, inrymma även den linjärt avskilda organiseringen av ståndpunkter som kännetecknar de övriga granskandetyperna.

Tabell 7.26

dimension av variation: [sätt att organisera Centerpartiets ståndpunkter]
värde: [relationell (motställande) organisation av Centerpartiets ståndpunkter]
värde: [linjär (avskild) organisation av Centerpartiets ståndpunkter]

Med detta avrundar jag förslaget på hur de generella sidorna, hos de didaktiskt kritiska skillnaderna som är aktuella för granskandefenomenet 'Centerpartiets ståndpunkter i svensk energipolitik', åter kan göras innehållspecifika och, i en undervisningssituation, urskiljningsbara för en lärande individ, i förhållande till detta innehåll.

De ursprungliga (innehållspecifika) didaktiskt kritiska skillnaderna är alla härledda från utfallsrummen för uppgift 4a, 4b och 4c. Där definierar de komponenter som är nödvändiga att urskilja för att nå det mest komplexa erfandet i förhållande till att granska originalinnehållen³⁵¹. I förslaget har dessa ursprungliga didaktiskt kritiska skillnaders generella sidor på nytt gjorts innehållspecifika och urskiljningsbara, för en lärande individ i en undervisningssituation, i förhållande till granskandefenomenet 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'. Mot

³⁵⁰ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4a*, främst diskussionen om erfande A. Se kapitel 7 avsnitt 1 rubriken *Uppgift 4a – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation* diskussionen om de didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten, argument/slutsatskomponenten och motsägelsekomponenten.

³⁵¹ Det vill säga Rawls syn på rättvisa, Nozicks syn på rättvisa respektive Christensens syn på rättvisa.

bakgrund av detta kan förslaget sägas erbjuda den lärande individen möjlighet att göra urskiljningar som är av centralt värde för att nå ett mer komplext erfalande, ur perspektiv av att granska 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'. Förslaget ger således potentiellt möjlighet till ett lärande som förändrar den lärande individens erfalande till ett mer komplext erfalande, ur perspektiv av att granska 'Centerpartiets syn på svensk energipolitik'. Det ska dock framhållas att förslaget endast erbjuder den lärande individen grundläggande urskiljningar³⁵² för ett sådant mer komplext erfalande. Detta eftersom urskiljningarna i förslaget enbart behandlas utifrån variationsmönstren separation och kontrast. I en faktisk undervisningssituation bör därför även variationsmönstren generalisering och fusion tillämpas i förhållande till de åter innehållspecifik-gjorda generella sidorna hos de aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna.

De generella sidorna hos didaktiskt kritiska skillnader för uppgift 4a, 4b och 4c i tänkta undervisningssituationer med innehållet 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati'

I avsnitt 2 diskuterades vilken art av granskandefenomen som de generella sidorna hos de olika didaktiskt kritiska skillnaderna kan generaliseras till eller är förenliga med. Mot bakgrund av den diskussionen kan hävdas att för ett granskandefenomen som 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati', konstituerat av en ståndpunkt och ett argument för denna ståndpunkt, är följande didaktiskt kritiska skillnaders generella sidor aktuella: argumentskomponenten (4c), granskandekomponenten (4c), ståndpunktsgranskningskomponenten (4c), sambandsgranskningskomponenten (4c), värderingskomponenten (4a och 4b), vidarekonsekvenskomponenten (4a),

³⁵² Se detta kapitel avsnitt 1 rubriken *Utgångspunkter* för en förklaring till varför det rör sig om "grundläggande" urskiljningar när enbart variationsmönstren separation och kontrast används.

argument/slutsatskomponenten (4a), enskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b), funktions/lämplighetskomponenten (4c), vissgiltighetskomponenten (4c), alternativkomponenten (4c) och ifrågasättandekomponenten (4c).³⁵³ I den följande diskussionen är det därför dessa didaktiskt kritiska skillnaders generella sidor som kommer att föras in i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati'. Avsikten är att visa hur läraren, i ljuset av innehållet 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati', åter kan göra de generella sidorna hos dessa didaktiskt kritiska skillnader innehållspecifika och, i undervisningssituationen, erbjuda den lärande individen, att göra urskiljningar som är av centralt värde för att nå ett mer komplext erfalande, ur perspektiv av att granska 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati'³⁵⁴. Nedan ger jag förslag på hur detta kan göras möjligt genom att använda variationsmönstren separation och kontrast. Det är, som tidigare, viktigt att ha i åtanke att när en dimension av variation öppnas, med variationsmönstren separation och kontrast, blir både dimensionen av variation och alla de värden som förs i dimensionen möjliga att urskilja för den lärande individen.

³⁵³ För att avgöra kompatibiliteten mellan granskandefenomenet 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati', konstituerat av en ståndpunkt och ett argument, och respektive aktuell didaktiskt kritisk skillnads generella sida jämfördes granskandefenomenet 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati', konstituerat av en ståndpunkt och ett argument, med respektive aktuell didaktiskt kritisk skillnads generella sida med hänseende på dess generaliseringsanspråk. För generaliseringsanspråken för respektive didaktiskt kritisk skillnads generella sida se avsnitt 2.

³⁵⁴ Se under rubriken *Utgångspunkter* i detta avsnitt hur dessa urskiljningar kan hävdas vara centrala för ett komplext erfalande, ur perspektiv av att granska det här aktuella innehållet. För en bakgrund till detta påstående se förevarande kapitel avsnitt 1 rubriken *Avslutning avsnitt 1*. Se även kapitel 6 rubriken *Avslutningen kapitel 6* och figur 6.1 samt kapitel 5 rubriken *Intresset i att söka elevernas skilda erfarenanden av uppgifterna*.

Den generella sidan hos argumentskomponenten (4c) införd i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati'

Den generella sidan hos den didaktiskt kritiska skillnaden argumentskomponenten beskrevs i avsnitt 2 i all sin enkelhet som att urskilja argumentet, i granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument. Om nu den generella sidan hos denna argumentskomponent förs in i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati', konstituerad av en ståndpunkt och ett argument, innebär detta att den generella sidan hos denna komponent förenas med detta innehåll. Den (åter) innehållspecifika argumentskomponenten som då uppstår kan beskrivas som att urskilja Robert Dahls argument (för hans ståndpunkt i frågan om omfattningen av rösträtten i en demokrati).

Argumentskomponenten diskuterades i sin ursprungliga innehållspecifika form i avsnitt 1 (uppgift 4c). Där anfördes att problemet med att urskilja den orsakades av en svårighet med att urskilja att Christensens syn på rättvisa består av två (relaterade) element: å ena sidan ståndpunkten, å andra sidan argumentet. Om detta förs över på det nya innehållet innebär det att den lärande individen ska erbjudas en möjlighet att urskilja argumentsledet, det vill säga argumentskomponenten, i 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati', som ett av två element i hans syn på röstrettens omfattning. I en undervisningssituation kan detta göras genom att en dimension av variation med två värden öppnas upp kring [Robert Dahls syn på röstrettens omfattning i en demokrati] (se tabell 7.27 nedan). Det ena värdet i denna dimension utgörs av [argumentskomponenten (i Robert Dahls syn på röstrettens omfattning i en demokrati)]. Det andra, kontrasterande, värdet utgörs av [ståndpunktsledet³⁵⁵ (i Robert Dahls syn på röstrettens

³⁵⁵ Jag väljer här att använda termen "ståndpunktsledet", istället för att tala om en "ståndpunktskomponent". Detta med anledning av att jag, i förhållande till Robert Dahl, inte diskuterat hans ståndpunkt i termer av en komponent i ett

omfattning i en demokrati)]. I en konkret undervisningssituation kan öppnandet av den aktuella dimensionen av variation ta sin utgångspunkt i en text där Dahls syn på rösträttens omfattning presenteras. Det faktiska öppnandet av dimensionen kan sedan ske genom att uppmärksamhet riktas först mot vad som utgör Dahls ståndpunkt och därefter mot vad som utgör hans argument. Tonvikten måste ligga på att klargöra distinktionen mellan vad som är ståndpunkt och vad som är argument. Parallellt med att detta sker, i undervisningssituationen, är det av vikt att samtliga andra möjliga dimensioner av variation kring granskandefenomenet hålls invarianta.

Tabell 7.27

dimension av variation: [Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati]
värde: [argumentskomponenten (i Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati)]
värde: [ståndpunktledet (i Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati)]

Den generella sidan hos granskandekomponenten (4c) införd i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati'

Den generella sidan hos den didaktiskt kritiska skillnaden granskandekomponenten för uppgift 4c beskrevs i avsnitt 2. Där presenterades den som ett särskilt sätt att hantera granskandefenomen som konstitueras av en ståndpunkt och ett argument, nämligen ett urskiljande av att denna fenomenart ska hanteras på så sätt att den granskas. Om den generella sidan hos denna granskandekomponent nu förs in i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati', konstituerat av en ståndpunkt och ett argument, betyder det att den generella sidan hos denna komponent förenas med detta innehåll. Den granskandekomponent som uppstår efter en sådan förening kan beskrivas som ett särskilt sätt att hantera 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' karakteriserat av ett urskiljande av att denna ska hanteras på så vis att den granskas.

utfallsrum. Jämför med hur argumentskomponenten gjorde möjlig att urskilja för uppgift 4c i avsnitt 1.

För att erbjuda den lärande individen möjlighet att, i en undervisningssituation, urskilja denna (åter innehållspecifika) granskandekomponent kan en dimension av variation med två kontrasterande värden öppnas upp kring [sätt att hantera Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati/ståndpunkt och argument] (se tabell 7.28 nedan). Det ena värdet i dimensionen utgörs då av granskandekomponenten [*att granska* Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati/ståndpunkt och argument]. Det andra, kontrasterande, värdet utgörs förslagsvis av [*att redogöra* för Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati/ståndpunkt och argument]³⁵⁶. I undervisningen kan det konkreta öppnandet av den aktuella dimensionen av variation göras på så sätt att den lärande individen erbjuds möjligheten att erfara två olika textutdrag. Det ena textutdraget visar på ett exempel när Dahls synsätt granskas. Det andra textutdraget visar på ett exempel när Dahls synsätt redogörs för. Betoningen ska ligga på att klargöra distinktionen mellan *att granska* och *att redogöra* för Dahls syn på rösträttens omfattning. Samtidigt som detta sker är det av vikt att samtliga andra möjliga dimensioner av variation kring 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' hålls stängda.

Tabell 7.28

dimension av variation: [sätt att hantera Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati/ståndpunkt och argument]
värde: [<i>att granska</i> Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati/ståndpunkt och argument]
värde: [<i>att redogöra</i> för Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati/ståndpunkt och argument]

De generella sidorna hos ståndpunktsgranskningskomponenten (4c) och sambandsgranskningskomponenten (4c) införd i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati'

De generella sidorna hos de båda didaktiskt kritiska skillnaderna ståndpunktsgranskningskomponenten och sambandsgransknings-

³⁵⁶ Jämför med hur granskandekomponenten gjordes möjlig att urskilja för uppgiften 4c avsnitt 1.

komponenten diskuterades i avsnitt 2. Där sades de utgöra två skilda sätt att rikta granskningen vid granskandefenomen som konstitueras av en ståndpunkt och ett argument. Ståndpunktsgranskningskomponentens generella sida definierades som ett urskiljande av en granskanderiktning där granskningen ska riktas mot ståndpunkten. Sambandgranskningskomponentens generella sida definierades som ett urskiljande av en granskanderiktning där granskningen ska riktas mot sambandet mellan ståndpunkt och argument. Om nu de generella sidorna hos dessa båda komponenter ska föras in i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati', konstituerad av en ståndpunkt och ett argument, innebär detta att de generella sidorna hos dessa komponenter förenas med detta innehåll. Den (åter) innehållspecifika ståndpunktsgranskningskomponenten kan då beskrivas i termer av att urskilja en granskanderiktning där granskningen ska riktas mot Robert Dahls ståndpunkt i hans syn på rösträttens omfattning. Den (åter) innehållspecifika sambandsgranskningskomponenten kan, i sin tur, beskrivas som att urskilja en granskanderiktning där granskningen ska riktas mot sambandet mellan Robert Dahls ståndpunkt och argument i hans syn på rösträttens omfattning. Ett sätt att i undervisningen erbjuda den lärande individen möjlighet att urskilja dessa båda (åter innehållspecifika) komponenter är att öppna upp en dimension av variation kring [sätt att rikta granskningen av Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati] med de två komponenterna, i termer av granskanderiktning, som kontrasterande värden (se tabell 7.29 nedan). I den faktiska undervisningen kan den aktuella dimensionen av variation förslagsvis öppnas genom att jämföra två textexempel, där det ena exemplet visar en granskning som riktas mot ståndpunkten medan det andra exemplet visar en granskning som riktas mot sambandet mellan ståndpunkten och argumentet. Betoningen måste ligga på att klargöra distinktionen mellan de olika granskanderiktningarnas karaktär. Parallellt med att det sker i undervisningen måste samtliga övriga möjliga dimensioner av

variation kring 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' hållas stängda.

Tabell 7.29

dimension av variation: [sätt att rikta granskningen (av Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati)]
värde: [ståndpunktskomponenten uttryckt som granskanderiktning]
värde: [sambandsgranskningskomponenten uttryckt som granskanderiktning]

När de nu berörda didaktiskt kritiska skillnadernas generella sidor diskuterades i avsnitt 2 påtalades att de som element av sina generella sidor också präglas av olika organisatoriska karakteristika. Den generella sidan hos ståndpunktsgranskningskomponenten sades definieras av urskiljandet av en avskild sekventiell organisation av ståndpunkt och argument, vid granskandefenomen konstituerad av en ståndpunkt och ett argument. Den generella sidan hos sambandsgranskningskomponenten sades definieras av urskiljandet av en relationell integrerad organisation av ståndpunkt och argument, vid granskandefenomen som konstitueras av ståndpunkt och argument.

För att fullt ut förena de generella sidorna hos ståndpunktsgranskningskomponenten och sambandsgranskningskomponenten med innehållet 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' måste, i ett första skede, således även de generella sidorna hos de organisatoriska elementen för respektive komponent förenas med det innehållspecifika sammanhanget av Robert Dahls syn på rösträttens omfattning. Det innebär att ståndpunktsgranskningskomponentens organisatoriska element ska definieras som att urskilja och organisera ståndpunkt och argument i Robert Dahls synsätt som avskilda och sekventiella enheter. Det innebär vidare att sambandsgranskningskomponentens organisatoriska element ska definieras som att urskilja och organisera ståndpunkt och argument i Robert Dahls synsätt som en relationell och integrerad helhet. För att de facto erbjuda den lärande individen att fullt ut kunna urskilja ståndpunktsgranskningskomponenten och sambandsgranskningskomponenten, i det nya innehålls-

specifika sammanhanget av Robert Dahls synsätt, är det sedan, i ett andra skede, nödvändigt att också dessa organisatoriska element för respektive komponent görs möjliga att urskilja i undervisningen. Ett sätt att göra detta är att öppna upp en dimension av variation kring [sätt att organisera Robert Dahls ståndpunkt och argument]. Dimensionen av variation ifråga öppnas upp genom att föra in de båda kontrasterande värdena [avskild (sekventiell) organisation av Robert Dahls ståndpunkt och argument] och [relationell (integrerad) organisation av Robert Dahls ståndpunkt och argument] (se tabell 7.30 nedan). I en konkret undervisningssituation kan detta, förslagsvis, göras genom att Robert Dahls ståndpunkt och argument ställs upp jämte varandra på tavlan/duken och uppmärksammas, dels som två distinkta enheter och dels som en integrerad helhet med ett relationellt samband. För att befästa detta kan möjligtvis också exempel göras där granskandeakten riktas mot ståndpunkt och argument som distinkta enheter, med antingen ståndpunkten eller argumentet som granskandepunkt, respektive mot ståndpunkt och argument som en relationellt integrerad helhet, med sambandet som granskandepunkt. Genom hela undervisningssituationen är det viktigt att organisationen av ståndpunkt och argument, som avskilda sekventiella enheter, knyts till ståndpunktsgranskningskomponenten. Detta medan organisationen av ståndpunkt och argument, som en integrerad relationell helhet, knyts till sambandsgranskningskomponenten. Utöver att det som nu beskrivits sker är det dessutom av vikt att andra möjliga dimensioner kring 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' hålls stängda. Detta för att undvika att flera dimensioner av variation varierar på samma gång.

Tidigare har även förts³⁵⁷ ett implicitresonemang kring de två organisatoriska karakteristika som här diskuterats. Därför kan

³⁵⁷ Se kapitel 6 rubriken *Hierarkisering av utfallsrummet avseende uppgift 4c*. Främst diskussionen om den inbördes hierarkiseringen av erfara D och C. Se kapitel 7 avsnitt 1 rubriken *Uppgift 4c – resultaten i scenariot av en tänkt undervisningssituation* diskussionen om de didaktiskt kritiska skillnaderna ståndpunktsgranskningskomponenten och sambandsgranskningskomponenten.

det vara på sin plats att i den föreslagna undervisningssituationen ägna extra uppmärksamhet åt sambandsgranskningskomponenten. Detta eftersom denna, logiskt sett, hävdats inrymma den avskilda sekventiella organiseringen av ståndpunkt och argument som karakteriserar ståndpunktskomponenten.

Tabell 7.30

dimension av variation: [sätt att organisera Robert Dahls ståndpunkt och argument]
värde: [relationell (integrerad) organisation av Robert Dahls ståndpunkt och argument]
värde: [avskild (sekventiell) organisation av Robert Dahls ståndpunkt och argument]

De generella sidorna hos värderingskomponenten (4a, 4b), vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), ettskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b) och funktions/lämplighetskomponenten (4c) införda i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati'

Den generella sidan hos var och en av de didaktiskt kritiska skillnaderna värderingskomponenten (4a, 4b), vidarekonsekvenskomponenten (4a), argument/slutsatskomponenten (4a), ettskälskomponenten (4b), flerskälskomponenten (4b), perspektivkomponenten (4b) och funktions/lämplighetskomponenten (4c) beskrevs i avsnitt 2 som representerande ett urskiljande av en särskild granskandetyper vid granskningen av en ståndpunkt hos granskandefenomen som innehåller en eller flera ståndpunkter. Till exempel sådana granskandefenomen som konstitueras av en konstellation av en ståndpunkt och ett argument. För den exemplifierade arten av granskandefenomen fanns dock en begränsning. Den innebar att den generella sidan hos var och en av dessa komponenter, i termer av granskandetyper, enbart kunde hävdas inbegripa ståndpunktsledet, det vill säga ståndpunkten, i en sådan konstellation. Hur var och en av dessa didaktiskt kritiska skillnaders/komponenters generella sida ser ut mer i detalj kan studeras i texterna om dess i avsnitt 2 samt i tabell 7.17.

Om den generella sidan hos respektive av dessa komponenters granskandetyper nu förs in i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på omfattningen

av rösträtten i en demokrati', konstituerad av en ståndpunkt och ett argument, innebär detta att den generella sidan hos samtliga dessa komponenters granskandetyper förenas med detta innehåll. Värderingskomponentens³⁵⁸ granskandetyper kan, efter en sådan förening, då beskrivas som urskiljandet av att ståndpunkten i 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' ska granskas genom att ståndpunkten värderas utifrån den granskande individens egen åsiktshorisont. Vidarekonsekvenskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att ståndpunkten i 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' ska granskas genom att en mer långtgående konsekvens av ståndpunkten uppmärksammas. Argument/slutsatskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att ståndpunkten i 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' ska granskas genom en slutsatsorienterad argumentation kring en mer långtgående konsekvens av ståndpunkten. Ettskälskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att ståndpunkten i 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' ska granskas genom att antingen anföra ett skäl till förmån för ståndpunkten eller genom att anföra ett problem med ståndpunkten. Flerskälskomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att ståndpunkten i 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' ska granskas genom att antingen anföra flera separata skäl till förmån för ståndpunkten eller genom att anföra ett separat/flera separata skäl till varför ett anfört problem med ståndpunkten är ett problem. Perspektivkomponentens granskandetyper kan, i sin tur, beskrivas som urskiljandet av att ståndpunkten i 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' ska granskas genom att belysas från två håll, det vill säga, dels ur synvinkel av förtjänster (skäl till förmån) och dels ur synvinkel av

³⁵⁸ Precis som för de generella sidorna hos granskandekomponenterna från uppgift 4a och 4b är de generella sidorna hos värderingskomponenterna från uppgift 4a och 4b identiska. Av den anledningen behandlas de här som en komponent. Se tabell 7.17 avsnitt 2.

problem och skäl till problem. Funktions/lämplighetskomponentens granskandetyper kan, avslutningsvis, beskrivas som urskiljandet av att ståndpunkten i 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati' ska granskas genom att uppmärksamma problem med ståndpunktens funktion eller lämplighet med slutsatsen att ståndpunkten därför inte kan/bör genomföras i praktiken.

För att, i en undervisningssituation, erbjuda den lärande individen en möjlighet att urskilja dessa olika (åter innehållspecifika) komponenter, uttryckta som granskandetyper, kan en dimension av variation öppnas upp kring [sätt att granska Robert Dahls ståndpunkt] med de sju olika komponenterna, uttryckta som granskandetyper, som kontrasterande värden inom denna dimension av variation (se tabell 7.31 nedan). I den faktiska undervisningen kan detta göras genom att mot varandra ställa textutdrag som exemplifierar granskningar av ståndpunkten i Robert Dahls synsätt utifrån respektive komponents granskandetyper. Fokus måste ligga på att klargöra de olika granskandetypernas karaktär så att de unika distinktionerna för varje granskandetyper görs tydliga i relation till varandra. Samtidigt med att detta sker är det viktigt att alla andra möjliga dimensioner av variation kring 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati' hålls invarianta.

Tabell 7.31

dimension av variation: [sätt att granska Robert Dahls ståndpunkt]
värde: [värderingskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [vidarekonsekvenskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [argument/slutsatskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [ettskälskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [flerskälskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [perspektivkomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [funktions/lämplighetskomponenten, i termer av granskandetyper]

De generella sidorna hos ifrågasättandekomponenten (4c), vissgiltighetskomponenten (4c) och alternativkomponenten (4c) införda i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati'

Den generella sidan hos respektive av de tre didaktiskt kritiska skillnaderna ifrågasättandekomponenten, vissgiltighetskomponenten, alternativkomponenten och ifrågasättandekomponenten beskrev i avsnitt 2 som representerande ett urskiljande av en särskild granskandetyper vid granskningen av sambandet mellan en ståndpunkt och ett argument, hos granskadefenomen som konstitueras av en ståndpunkt och ett argument. Ifrågasättandekomponentens generella sida definierades som ett urskiljande av en granskandetyper där sambandet ska granskas genom att anföra problem med sambandets giltighet, följt av slutsatsen att sambandet saknar eller brister i giltighet. Vissgiltighetskomponentens generella sida definierades som ett urskiljande av en granskandetyper där sambandet ska granskas genom att anföra skäl till, eller exempel på, att det finns en viss giltighet i sambandet. Alternativkomponentens generella sida definierades som ett urskiljande av en granskandetyper där sambandet ska granskas genom att perspektiv på giltigheten i sambandet möjliggörs utifrån en diskussion om alternativa förklaringar till det hävdade sambandet.

Om de generella sidorna hos dessa granskandetyper nu ska föras in i det innehållspecifika sammanhanget av 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati', konstituerad av en ståndpunkt och ett argument, innebär det att dessa komponenters generella sidor, i termer av granskandetyper, förenas med detta innehåll. Efter en sådan förening kan ifrågasättandekomponenten uttryckas som urskiljandet av att sambandet mellan Dahls ståndpunkt och argument ska granskas genom att anföra problem med sambandets giltighet, följt av slutsatsen att sambandet saknar eller brister i giltighet. Vissgiltighetskomponenten kan, i sin tur, uttryckas som urskiljandet av att sambandet mellan Dahls ståndpunkt och argument ska granskas genom att anföra skäl till/exempel på att det finns en viss giltighet i sambandet. Alternativkomponenten

kan, slutligen, uttryckas som urskiljandet av att sambandet mellan Dahls ståndpunkt och argument ska granskas genom att perspektiv på giltigheten i sambandet möjliggörs utifrån en diskussion om alternativa förklaringar till det hävdade sambandet.

För att sedan erbjuda den lärande individen en möjlighet att urskilja dessa tre (åter innehållspecifika) komponenter, i termer av granskandetyper, kan, i undervisningssituationen, en dimension av variation öppnas upp kring [sätt att granska sambandet mellan ståndpunkt och argument hos Robert Dahl], där de tre typerna av granskning av sambandet utgör kontrasterande värden (se tabell 7.32 nedan). I den faktiska undervisningen kan öppnandet av den aktuella dimensionen av variation göras på så vis att textutdrag, som visar var och en av de olika granskandetyperna applicerade på sambandet mellan ståndpunkt och argument hos Dahl, jämförs sinsemellan. Betoningen ligger på att klargöra de centrala distinktionerna mellan de tre typerna av sätt att granska sambandet. Samtidigt som detta sker är det även viktigt att samtliga övriga dimensioner av variation kring 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati' hålls stängda.

Tabell 7.32

dimension av variation: [sätt att granska sambandet mellan ståndpunkt och argument hos Robert Dahl]
värde: [vissgiltighetskomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [alternativkomponenten, i termer av granskandetyper]
värde: [ifrågasättandekomponenten, i termer av granskandetyper]

I och med detta avrundar jag förslaget på hur de generella sidorna, hos de didaktiskt kritiska skillnaderna som är relevanta för granskandefenomenet 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati', åter kan göras innehållspecifika och, i en undervisningssituation, urskiljningsbara för en lärande individ, i förhållande till detta innehåll.

De ursprungliga (innehållspecifika) didaktiskt kritiska skillnaderna är alla härledda från utfallsrummen för uppgift 4a, 4b och 4c och definierar de komponenter som är nödvändiga att

urskilja för att erhålla det mest komplexa erfandet i förhållande till att granska originalinnehållen³⁵⁹. I förslaget har dessa ursprungliga didaktiskt kritiska skillnaders generella sidor på nytt gjorts innehållspecifika och urskiljningsbara, för en lärande individ i en undervisningssituation, i relation till granskandefenomenet 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati'. Med utgångspunkt i detta kan förslaget sägas erbjuda den lärande individen möjlighet att göra urskiljningar som är av centralt värde för att erhålla ett mer komplext erfande, ur perspektiv av att granska 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati'. Förslaget ger således potentiellt möjlighet till ett lärande som förändrar den lärande individens erfande till ett mer komplext erfande, ur perspektiv av att granska 'Robert Dahls syn på rösträttens omfattning i en demokrati'. Det ska emellertid påpekas att förslaget enbart erbjuder den lärande individen grundläggande urskiljningar³⁶⁰ för ett sådant mer komplext erfande. Detta eftersom urskiljningarna i förslaget endast berörs utifrån variationsmönstren separation och kontrast. I en faktisk undervisningssituation bör därför också variationsmönstren generalisering och fusion användas i förhållande till de åter innehållspecifika gjorda generella sidorna hos de aktuella didaktiskt kritiska skillnaderna.

Avslutning – avsnitt 3

De didaktiskt kritiska skillnaderna, vars generella sidor använts i förhållanden till de två nya innehållen³⁶¹ i avsnitt 3, är alla härledda från utfallsrummen för uppgift 4a, 4b och 4c. Där definierade de ursprungligen centrala komponenter som är nödvändiga att urskilja för att erhålla det mest komplexa

³⁵⁹ Det vill säga Rawls syn på rättvisa, Nozicks syn på rättvisa respektive Christensen syn på rättvisa.

³⁶⁰ Se detta kapitel avsnitt 1 rubriken *Utgångspunkter* för en förklaring till varför det rör sig om "grundläggande" urskiljningar när enbart variationsmönstren separation och kontrast används.

³⁶¹ Det vill säga innehållet 'Centerpartiets ståndpunkter i svensk energipolitik' och innehållet 'Robert Dahls syn på omfattningen av rösträtten i en demokrati'.

erfaran­det i för­hållande till att granska originalinnehållen³⁶². Detta har tagits som utgångspunkt för att i avsnitt 3 hävda att när dessa didaktiskt kritiska skillnaders generella sidor ånyo görs innehållsspecifika och urskiljningsbara, i för­hållande till de två nya innehållen, innebär detta att den lärande individen, i de tänkta undervisningssituationerna, erbjuds möjlighet att göra urskiljningar av komponenter som är av centralt värde för att er­hålla ett mer komplext erfara­nde, ur perspektiv av att granska dessa nya innehåll. För att ta diskussionen ytterligare ett steg kan detta, i sin tur, kombineras med det teoretiska antagande som, något förenklat, säger att en individs erfara­nde av ett fenomen avgränsar den handling som är möjlig för individen gentemot fenomenet³⁶³. Om fenomenet i respektive förslag bestäms till det nya innehållet, sett i ett granskandesammanhang, kan i sådana fall hävdas att de tänkta undervisningssituationerna, genom att erbjuda den lärande individen möjlighet att göra urskiljningar av komponenter som är av centralt värde för att individen ska nå ett mer komplext erfara­nde, ur perspektiv av att granska dessa nya innehåll, *samtidigt* erbjuder den lärande individen möjlighet till ett (i handling) mer komplext manifesterat kritiskt tänkande, i för­hållande till dessa båda innehåll. Sammantaget kan då sägas att de presenterade undervisningsförslagen, för respektive nytt innehåll, innebär ett erbjudande om ett lärande för den lärande individen, i termer av ett mer komplext erfara­nde, ur perspektiv av att granska innehållet, som möjliggör för individen, att manifesteras ett mer komplext kritiska tänkande, i relation till detta innehåll.

Viktigt att poängtera är även att de nya innehållen, som behandlats i avsnitt 3, enbart är exempel på innehåll inom den art av granskandefenomen som de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna kan generaliseras till. Det innebär att egentligen kan vilket innehåll som helst inom samhällskunskap behandlas på detta sätt. Förutsatt att innehållet utgör

³⁶² Det vill säga Rawls syn på rättvisa, Nozicks syn på rättvisa respektive Christensen syn på rättvisa.

³⁶³ Se diskussionen om relationen mellan erfara­nde och handling i kapitel 5 rubriken *Intresset i att söka elevernas skilda erfara­nde av uppgifterna*.

granskandefenomen av den art som kan förenas med de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna. Detta implicerar att läraren kan välja en rad skilda innehåll inom ämnet samhällskunskap som är förenliga med de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna och, i relation till undervisning, behandla dessa innehåll som de två här exemplifierade innehållen. I ett större sammanhang gör detta att läraren, i olika undervisningssituationer, kan erbjuda den lärande individen ett lärande, i termer av ett mer komplext erfارande, ur perspektiv av att granska en rad skilda samhällskunskapligen innehåll. Något som *samtidigt* möjliggör för individen, att manifestera ett mer komplext kritiska tänkande, i relation till samtliga dessa olika innehåll. Frågan är då om det inte går att börja tala om att de resultat som förevarande studie genererat faktiskt kan användas som utgångspunkt för ett lärande som tränar elever i en mer *generisk ämnesspecifisk förmåga*³⁶⁴ som kan benämnas ”kritiskt tänkande i samhällskunskap”?

Avslutning kapitel 7

I kapitel 7 har jag gett förslag på hur de empiriska resultaten från uppgift 4a, 4b och 4c kan användas i tänkta undervisningssituationer utifrån variationsteoretiska axiom. Förslagen har handlat om hur lärande individer kan erbjudas möjligheten att förändra sitt erfارande av respektive uppgift 4a, 4b och 4c till det mest komplexa erfارandet av uppgiften och genom detta också erhålla möjligheten till det mest komplexa manifesterade kritiska tänkandet i samhällskunskap, i termer av att granska den syn på rättvisa³⁶⁵ uppgiften kretsar kring. Förslagen har också handlat om hur lärande individer kan erbjudas möjligheten att förändra och stärka sitt erfارande i förhållande till *nya* innehåll i samhällskunskap som ska granskas och på så vis också erhålla möjligheten till ett mer komplext manifesterat kritiskt tänkande i

³⁶⁴ Termen är lånad från Pang (2010), s. 659, i engelskt original: ”domain-specific generic capability”.

³⁶⁵ För uppgift 4a: Rawls syn på rättvisa, för uppgift 4b: Nozicks syn på rättvisa och för uppgift 4c: Christensens syn på rättvisa.

samhällskunskap, i termer av att granska dessa nya innehåll. Den senare typen av förslag har diskuterats utifrån en analys av hur resultaten för uppgift 4a, 4b och 4c, ur ett undervisningsperspektiv, i viss mån kan generaliseras till nya innehåll. På ett mer övergripande plan innebär detta sammantaget att jag i kapitel 7 visat hur den typ av kunskap, som den empiriska undersökningen ger, kan användas som utgångspunkt för att, i undervisningssituationer, i vissa avseenden, förbättra det manifesterade kritiska tänkandet i samhällskunskap hos elever i årskurs 9. Därmed anser jag mig i kapitlet ha svarat på studiens syfte c).

I nästa kapitel förs en avslutande diskussion om studien.

Kapitel 8: Avslutning

Inledning

I detta avslutande kapitel görs inledningsvis en återknytning till studiens fyra syften i ljuset av studiens genomförande. Innan kapitlet avrundas med några slutord diskuteras också möjliga praktiska tillämpningar av det studien kommit fram till samt hur studien kan användas som utgångspunkt för fortsatt forskning.

Att bilda kunskap kring kritiskt tänkande i samhällskunskap på grundskolenivå

I studiens inledning konstaterade jag att kritiskt tänkande är ett centralt utbildningsmål i hela det svenska utbildningssystemet.³⁶⁶ Jag konstaterade också att det inte fanns någon vetenskaplig kunskapsbildning kring kritisk tänkande i samhällskunskap på grundskolenivå.³⁶⁷ Detta sågs som extra prekärt inte minst på grund av grundskolan och samhällskunskapsämnetts särskilda möjligheter att utveckla kritiskt tänkande medborgare för ett demokratiskt samhälle.³⁶⁸ Närmast följer en koncentrerad sammanfattning av resultaten kring studiens syfte **a)**, **b)** och **c)**

³⁶⁶ Hultén mfl (2007) s. 6, Stenbock-Hult (2004) s. 11-12, Olstedt (2001) s. 5-6, Kärrqvist (1996) s. 16, 20, 70-75, Skolverket (2000) s. 86-90, Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70. Skolverket (2005) s. 95 och 97, Skolverket (2011a) s. 199-208, Skolverket (2011b) s. 6-11, 30-33. Se också bilaga 1 och studiens diskussion om definitionen av kritiskt tänkande i kapitel 2.

³⁶⁷ Olsson (2009) s. 2-26, Johnsson-Harrie (2011) s. 3-5, 18-22. Se även kapitel 3 och bilaga 2. Konstaterandet gäller forskning på avhandlingsnivå och högre.

³⁶⁸ Bronäs och Selander (2002) s. 79, se även hela texten av Bronäs och Selander s. 74-82, Bronäs (2003) s. 189, se även hela texten av Bronäs s. 189-202, Skolverket (2000) s. 86-88, Skolverket (2005) s. 97, Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70, Skolverket (2011a) s. 9-10, 13-14, 17, 199-212. Skolverket (2011b) s. 6-11, 24-30. Se även bilaga 1 samt studiens diskussion om definitionen av kritiskt tänkande i samhällskunskap i kapitel 2.

med en slutsats om att jag genom att besvara dessa påbörjat kunskapsbildningen kring kritiskt tänkande i samhällskunskap på grundskolenivå.

Genom att låta 19 elever i årskurs 9 lösa den empiriska undersökningens fyra uppgifter har jag fått tillgång till olika manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap, i termer av enskilda lösningar. Med hjälp av fenomenografisk teori och metod har jag sedan, utifrån lösningarna för respektive uppgift kunnat finna, beskriva och hierarkisera de begränsade antalet skilda sätt varpå respektive uppgift kan erfaras, bland elever i grundskolans årskurs 9. Denna del av studiens resultat presenterades i kapitel 6 och svarar på studiens syfte **a**).

På grundval av fenomenografisk teori och metod har jag i samband med det ovan beskrivna, för respektive uppgift, även kunnat knyta varje unikt erfalande av uppgiften till en unik typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i termer av lösningstyp, i förhållande till uppgiften. Genom att erfalandena, för respektive uppgift, är hierarkiskt ordnade har jag då kunnat visa att en särskild nivå av komplexitet i erfandet av uppgiften är knutet till och avgränsar en särskild nivå i komplexitet i typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i termer av lösningstyp, i förhållande till uppgiften. I klarspråk innebär detta att det mest komplexa erfandet av en uppgift avgränsar den mest komplexa typen av manifesterat kritiskt tänkande, i termer av lösningstyp, i förhållande till uppgiften, *medan* det minst komplexa erfandet av en uppgift avgränsar den minst komplexa typen av manifesterat kritiskt tänkande, i termer av lösningstyp, i förhållande till uppgiften. Denna del av studiens resultat presenterades också i kapitel 6 och svarar på studiens syfte **b**).

Med utgångspunkt i de empiriska resultaten för uppgift 4a, 4b och 4c har jag därefter kunnat göra det McMillan efterlyser i sin forskningsöversikt, det vill säga att ge: "... a clear *theoretical description* of the nature of an experience that should enhance

critical thinking”.³⁶⁹ Detta har gjorts genom att jag, utifrån fenomenografisk inlärnings- och undervisningsteori, först härlett de didaktiskt kritiska skillnaderna för respektive av dessa uppgifter. De härledda didaktiskt kritiska skillnaderna har sedan använts på två sätt i förhållande till tänkta undervisnings-situationer. För det första har de använts för att, utifrån fenomenografisk teori, ge förslag på hur lärande individer kan erbjudas möjligheten att förändra sitt erfارande av respektive uppgift till det mest komplexa erfärandet av uppgiften och genom detta också erhålla möjligheten till det mest komplexa manifesterade kritiska tänkandet i samhällskunskap, i termer av att granska den syn på rättvisa³⁷⁰ uppgiften ifråga kretsar kring. För det andra har de använts för att, utifrån fenomenografisk teori, ge förslag på hur lärande individer kan erbjudas möjligheten att förändra och stärka sitt erfärande i förhållande till *nya* samhällskunskapligen innehåll som ska granskas och på så vis också erhålla möjligheten till ett mer komplext manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i termer av att granska dessa nya innehåll. Mer övergripande innebär detta att jag visat hur den typ av kunskap som den empiriska undersökningen ger, på ett teoretiskt plan, kan användas som utgångspunkt för att, i undervisningssituationer, i vissa avseenden,³⁷¹ förbättra det manifesterade kritiska tänkandet i samhällskunskap hos elever i årskurs 9. Denna del av studien presenterades i kapitel 7 och svarar på studiens syfte **c**).

Sammantaget menar jag, att studien genom att besvara syfte **a**), **b**) och **c**) bidragit med kunskapsbildning kring hur manifestationer av kritiskt tänkande i samhällskunskap kan se ut hos elever i grundskolan, hur manifestationerna kan variera, vad

³⁶⁹ För citat se McMillan (1987) s. 3. Min kursivering. Se även s. 14 i McMillan (1987).

³⁷⁰ För uppgift 4a: Rawls syn på rättvisa, för uppgift 4b: Nozicks syn på rättvisa och för uppgift 4c: Christensens syn på rättvisa.

³⁷¹ I de exemplifierade förslagen i kapitel 7 i avseendet *att granska* Rawls, Nozicks respektive Christensens syn på rättvisa (såsom den presenteras i uppgifterna) samt *att granska* nya samhällskunskapligen innehåll konstituerade av en eller flera ståndpunkter respektive konstituerade av en ståndpunkt följt av ett argument för ståndpunkten.

som kan förklara denna variation och hur undervisning kan ordnas för att utveckla elevernas manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap. På så sätt vill jag även mena, att studien i detta hänseende påbörjat den angelägna vetenskapliga kunskapsbildningen kring kritiskt tänkande i samhällskunskap på grundskolenivå.

Förutom de tre syften som nu behandlats har studien även ett fjärde syfte som hittills inte närmare fokuserats. Mot detta syfte riktas uppmärksamheten härnäst.

Ett alternativt perspektiv

Syfte **d)** formulerades i inledningen som att, i förhållande till den tidigare anglosaxiska forskningen kring manifesterat kritiskt tänkande, erbjuda och pröva fenomenografin som ett alternativt teoretiskt perspektiv vid denna typ av forskning. Om resonemanget kring syfte **d)** till en början förs på ett mer allmänt plan innebär det att fenomenografin, som ett tidigare oprövat perspektiv, erbjuds och prövas som ett alternativ för forskning kring manifesterat kritiskt tänkande, i förhållande till detta forskningsfält i stort. Grundantagandet bakom varför ett alternativt teoretiskt perspektiv kan vara intressant att pröva, finns i att olika teoretiska perspektiv generellt sett uppmärksammar olika, eller delvis olika, sidor av den specifika företeelse som är föremål för forskning.³⁷² Genom att då angripa företeelsen manifesterat kritiskt tänkande ur det tidigare oprövade fenomenografiska perspektivet, möjliggörs en belysning av denna företeelse ur nya synvinklar, vilket kan hävdas bredda kunskapen om denna.

Att, såsom i föreliggande studie, *pröva* ett perspektiv genom att i praktiken använda det vid en forskningsstudie kan beskrivas som en form av det Kvale kallar pragmatisk validering av den

³⁷² Runesson (1999a) s. 20-21, 26-27, 45-48. För en längre beskrivning av hur val av teoretiskt perspektiv påverkar forskningsprocessen se t ex Watt-Boolsen (2007) s. 29-43.

första typen.³⁷³ I detta fall innebär det att fenomenografins potential bedöms utifrån dess förmåga att tillämpas för att ge kunskap kring det studien avser att undersöka.³⁷⁴ Med hänvisning till att föreliggande studie, enligt min mening, i handling visat att fenomenografen kan tillämpas för att ge kunskap kring manifesterat kritiskt tänkande, kan då hävdas att fenomenografen pragmatiskt visat sig valid för forskning kring manifesterat kritiskt tänkande.

Mot bakgrund av fenomenografen kan hävdas pragmatiskt valid avser jag i det närmaste att, på ett mer allmänt plan, ge några explicita kommentarer om min uppfattning av fenomenografens kapacitet vid forskning kring manifesterat kritiskt tänkande. Sammantaget kan sägas att det, i ljuset av mina erfarenheter från arbetet med studien, är min övergripande bedömning att fenomenografen förefaller ha en hög potential som teoretiskt perspektiv vid denna typ av forskning. I detta mer allmänna sammanhang vill jag lyfta fram två mer avgörande anledningar till denna bedömning.

För det första ger fenomenografen förutsättningar för en tydligt sammanhållen teoretisk ram för studier kring manifesterat kritiskt tänkande. Detta ger bland annat möjlighet att förklara och länka samman centrala element i sådana studier. Sett utifrån föreliggande studie kan det handla om sådant som den teoretiska grunden för ett erfaranandes konstitution och hur denna sedan tagit gestalt i de faktiska konstitutionerna av de skilda erfaranandena av de olika uppgifterna. Det kan även handla om sådant som den teoretiska grunden för länken mellan erfande och handling och hur denna länk gett möjlighet att i studien knyta ett specifikt erfande av en specifik uppgift till en specifik typ av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap, i

³⁷³ Kvale (1995) s. 32-34. Se även Runesson (1999a) s. 19 för en liknande tolkning, som min, av pragmatisk validitet, visavi att pröva en teori genom praktisk tillämpning i en studie.

³⁷⁴ Kvale (1995) s. 32 ”By pragmatic validation of a knowledge claim, justification is superseded by application”. Se även Runesson (1999a) s. 19 för en liknande tolkning, som min, av pragmatisk validitet, visavi att pröva en teori genom praktisk tillämpning i en studie.

förhållande till uppgiften. Det kan också handla om sådant som den teoretiska grunden för olika erfarendens komplexitet och hur detta i studien gett möjlighet att inbördes relatera och hierarkisera skilda erfanden av en specifik uppgift. Ytterligare kan det handla om den teoretiska grunden för hur empiriska resultat ifråga om hierarkiserade erfanden, kan knytas till inläring och undervisning och hur detta har gjort det möjligt att i studien presentera olika förslag på undervisning för att utveckla lärande individers manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap.

För det andra erbjuder fenomenografin både metodmässigt och begreppsmässigt, användbara verktyg för analys av empirisk data i studier kring manifesterat kritiskt tänkande. Mot bakgrund av föreliggande studie har exempelvis en analys, utifrån den strukturella aspektens interna horisont nedbruten i urskilda komponenter och deras inbördes relationer, kunnat ge gedigna beskrivningar - i form av skilda erfandes struktur - av bakgrunden till skilda typer av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Dessa gedigna beskrivningar av skilda erfanden, kombinerat med begrepp som didaktisk norm och antaganden om vad som utgör ett mer och mindre komplext erfande, har även kunnat ge möjlighet att analysera framtydliga beskrivningar och förklaringar av förutsättningarna för olika grader av komplexitet i manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap.

I samband med att syfte **d)** presenterades i inledningen av studien framhölls även att detta syfte kunde ses på ett mer specifikt plan. Detta preciserades som att studien mer direkt erbjuder och prövar fenomenografin för forskning kring manifesterat kritiskt tänkande ur två infallsvinklar. Dels, i egenskap av kvalitativt perspektiv, som alternativ till den kvantitativa forskningen inom fältet. Dels, i egenskap av kvalitativt inläringsteoretiskt perspektiv, som alternativ till forskningen inom de tre centrala kvalitativa inläringsteoretiska perspektiven: det utvecklingspsykologiska, det utvecklingskonst-

ruktivistiska och det sociokulturella perspektivet.³⁷⁵ Jag avser här inte att i detalj gå in på någon bedömning av ändamålsenligheten i den kvantitativa forskningsansatsen eller de tre kvalitativa inlärningsteoretiska perspektiven. Däremot vill jag, mot bakgrund av den genomförda studien, dock säga något kort om min syn på fenomenografin potential för forskning kring manifesterat kritiskt tänkande relativt dessa forsknings-traditioner.

I relation till den inom fältet dominerande kvantitativa forskningen anser jag att fenomenografin genom studien framför allt har visat sin styrka på två sätt. För det första har fenomenografin visat sig ge möjlighet till att göra detaljerade ämnes-, innehålls-, och fenomennära studier kring manifesterat kritiskt tänkande. Detta gör att fenomenografin även ger möjlighet att komma åt och hantera sådana ämnes-, innehålls- och fenomennära element kring manifesterat kritiskt tänkande, som den kvantitativa forskningens standardiserade flervalstester missar.³⁷⁶ För det andra har fenomenografin visat sig kunna verka som en solid och sammanhållande teori för studier av manifesterat kritiskt tänkande. Som detta har fenomenografin kunnat ge bland annat teoretiska verktyg för att förklara empiriska skillnader i individers manifesterade kritiska tänkande och även erbjuda en elaborerad teori kring hur undervisning kan ordnas för att utveckla individers manifesterade kritiska tänkande. Att presentera resultaten i en sådan solid och sammanhållen teoretisk ram är också något som den kvantitativa forskningen inom fältet har haft svårigheter med att göra.³⁷⁷

³⁷⁵ För närmare förklaringar kring detta se kapitel 1 under rubrikerna *Varför ett fenomenografiskt teoriperspektiv?* och *Studiens syften*, samt kapitel 3 under rubriken *Forskning kring kritiskt tänkande – några nedslag i anglosaxisk kontext*.

³⁷⁶ McMillan (1987) s. 3, 7, 9-10, 14-15, Tsui (1998), 17(20)-21(24), Tsui (2002) s. 741-742, Behar-Horenstein och Niu (2011) 28, 31-32, 37.

³⁷⁷ McMillan (1987) s. 3-5, 9-10, 14-16, Behar-Horenstein och Niu (2011) s. 25-41.

I relation till det sociokulturella³⁷⁸ inlärningsteoretiska perspektivet, där individen hamnar i bakgrunden till förmån för kollektivet och kontexten, anser jag att fenomenografin genom studien framför allt har visat sin styrka som ett perspektiv som ger en möjlighet att, på olika sätt, fokusera det manifesterade kritiska tänkandet i förhållande till individen. Detta kan ses som en betydelsefull styrka inte minst om de båda perspektiven betraktas mot bakgrund av ett utbildningsväsende, såsom det svenska, där individens kunskap och kunskapsprogression står i centrum och där det är individens kunskaper som bedöms. Att det sociokulturella perspektivet har problem med att hantera individens manifesterade kritiska tänkande bör rimligen, ur denna synvinkel, medföra en avsevärd begränsning för perspektivet. Att fenomenografin däremot ger rikliga möjligheter att hantera individens manifesterade kritiska tänkande, exempelvis när det gäller empirisk forskning och undervisning, bör rimligen, ur denna synvinkel, innebära en väsentlig tillgång för perspektivet.

I relation till de utvecklingspsykologiska³⁷⁹ och utvecklingskonstruktivistiska³⁸⁰ inlärningsteoretiska perspektiven, som båda är individnära perspektiv, anser jag att fenomenografin i studien framför allt har visat sin styrka som ett alternativt sätt att belysa manifesterat kritiskt tänkande utifrån en individnära infallsvinkel. Att fenomenografin tar som utgångspunkt synen på den interna relationen mellan individen och det specifika fenomenet som en enhet och menar att individens förmåga till kritiskt tänkande kan beskrivas i termer av hur individen erfar det fenomen som ”kräver” en manifestation av kritiskt tänkande, särskiljer i grunden fenomenografin från de utvecklingspsykologiska och

³⁷⁸ För en närmare beskrivning av det sociokulturella perspektivet, i relation till manifesterat kritiskt tänkande se kapitel 3 under rubriken *Forskning kring kritiskt tänkande – några nedslag i anglosaxiska kontext*.

³⁷⁹ För en närmare beskrivning av det utvecklingspsykologiska perspektivet, i relation till manifesterat kritiskt tänkande se kapitel 3 under rubriken *Forskning kring kritiskt tänkande – några nedslag i anglosaxiska kontext*.

³⁸⁰ För en närmare beskrivning av det utvecklingskonstruktivistiska perspektivet, i relation till manifesterat kritiskt tänkande se kapitel 3 under rubriken *Forskning kring kritiskt tänkande – några nedslag i anglosaxiska kontext*.

utvecklingskonstruktivistiska perspektiven. Det innebär att fenomeografen i detta sammanhang erbjuder ett nytt sätt att, bland annat, se på förutsättningarna för individens manifesterade kritiska tänkande och hur undervisningen bör läggas upp för att utveckla detta tänkande hos individen. Att fenomenografen på detta sätt öppnar en ny alternativ men samtidigt individnära infallsvinkel för att gripa sig an företeelsen manifesterat kritiskt tänkande, kan ses som angeläget genom att det berikar möjligheterna att förstå denna företeelse ur sådana individnära infallsvinklar. Om sammanhanget breddas något, kan dylika nya infallsvinklar hävdas vara särskilt angelägna inom ett forskningsfält där tidigare forskning och brukade perspektiv uppvisar problem med kongruens i resultatbild och i förmåga att nå verksamma modeller för att handskas med manifesterat kritiskt tänkande.³⁸¹

Jag har nu lyft fram min syn på fenomenografins goda kapacitet för forskning kring manifesterat kritiskt tänkande på ett allmänt plan. Jag har även mer specifikt pekat ut några exempel på fenomenografins potential för forskning kring manifesterat kritiska tänkande visavi den kvantitativa forskningsansatsen och de tre inlärningsteoretiska perspektiven: det utvecklingspsykologiska, det utvecklingskonstruktivistiska och det sociokulturella perspektivet. Trots detta vill jag inte påstå att fenomenografen allmänt sett saknar begränsningar för forskning kring manifesterat kritiskt tänkande. Är det exempelvis institutionella, läroplansmässiga eller andra kontextuella förutsättningar i förbindelse med manifesterat kritiskt tänkande bland de studerande som avses bli föremål för forskning, kan rimligen andra teoretiska perspektiv ses som mer relevanta och användbara.³⁸² Sett i ett större sammanhang vill jag inte heller

³⁸¹ Dessa problem har berörts av bland annat McMillan (1987) s. 3, 5, 7-10, 14-16, Tsui (1998) s. 17(20)- 21(24), Tsui (2002) s. 741-742, Tsui (2006) s. 200, Kuhn (1999) s. 16-17, Brunt (2005) s. 60-66, Behar-Horenstein och Niu (2011) s. 25, 28-30, 32-38. Se även Kuhn och Dean (2004) s. 269, som talar om kritiskt tänkande som ett ”major unsolved problem of pedagogy”.

³⁸² Se t ex Wyndhamns (Wyndhamn (2013)) avhandling ”Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans

förringa eller närmare uttala mig om den kvantitativa ansatsen eller de tre inlärningsteoretiska perspektivens ändamålsenlighet för forskning kring manifesterat kritiskt tänkande. För att en sådan bedömning ska bli rättvisande, krävs en betydligt mer djupgående analys av dessa traditioner och deras förtjänster och svagheter, i relation till företeelsen manifesterat kritiskt tänkande. Det jag vill hävda är dock att vid den typ av fenomen- och individnära forskning kring manifesterat kritiskt tänkande, som föreliggande studie är ett exempel på, ter sig fenomenografien som ett perspektiv med hög potential. Detta inte minst för den didaktiska möjlighet som det fenomenografiska perspektivet visat sig ge, i förhållande till den sorts empiriska resultat som studien genererat.

Studien i praktikerperspektiv – några möjliga användningsområden

Vilka direkta användningsområden kan studien tänkas ha om studien ses ur en praktisk synvinkel? Nedan presenterar jag några kortfattade förslag på hur, det som förevarande studie kommit fram till, kan användas av lärarutbildare och lärare i deras respektive praktiker. För lärarutbildare ser jag möjligheter att använda det studien kommit fram till både när det gäller utbildning av framtida samhällskunskapslärare som ska verka på grundskolans högstadium och för fortbildning av redan aktiva samhällskunskapslärare på denna utbildningsnivå. Med tillbörliga anpassningar kan emellertid lärarutbildare säkert finna möjligheter till applikationer för lärarutbildning även utanför denna lärarkategori.

Hur ser då de möjliga användningsområdena ut? På ett övergripande plan kan det som studien kommit fram till användas för att på olika sätt samtala om lärande och undervisning kring de förmågor som ryms inom manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Mer specifikt kan lärar-

undervisning”, där de institutionella och kontextuella förutsättningarna för manifesterat kritiskt tänkande (för eleverna) angrips ur ett makt-teoretiskt perspektiv.

utbildare exempelvis använda undervisningsförslagen i kapitel 7 för att tillsammans med studenterna diskutera möjliga konkreta sätt att lägga upp undervisning, för att träna och utveckla högstadieelevers manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap. Ett annat specifikt exempel är att, med utgångspunkt undervisningsförslag för uppgift 4a, 4b och 4c i kapitel 7, låta studenterna arbeta fram liknande förslag för uppgift 1, 2 och 3 och sedan använda detta som underlag för en diskussion om lärande och undervisning kring manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Ytterligare en möjlighet är att använda de hierarkiserade erfarenheterna och de hierarkiserade manifestationerna av kritiskt tänkande för de olika uppgifterna för att, relativt kursplanen i samhällskunskap, diskutera och arbeta med frågor kring bedömning och betygsättning i samhällskunskapsämnet.

Med hänseende på den på högstadiet verksamme samhällskunskapsläraren kan liknande tillämpningar tänkas. Undervisningsförslagen i kapitel 7 kan, ur denna synvinkel, exempelvis prövas i den faktiska undervisningen och läraren kan enskilt, eller tillsammans med kollegor, bearbeta de empiriska resultaten för uppgift 1, 2 och 3 för att göra om dem till praktisk undervisning med utgångspunkt i förslagen i kapitel 7. I båda dessa fall kan det vara en idé för läraren, eller lärarna, att även försöka bearbeta förslagen i kapitel 7 och de empiriska resultaten för uppgift 1, 2 och 3 utifrån de båda variationsmönstren generalisering och fusion, som presenterades i kapitel 4. Detta så att också dessa variationsmönster kan finnas med i de faktiska undervisningssituationerna. Precis som i lärarutbildningen kan även den verksamme läraren använda de hierarkiserade erfarenheterna och de hierarkiserade manifestationerna av kritiskt tänkande som utgångspunkt för reflektion och arbete kring frågor om bedömning och betygsättning i samhällskunskapsämnet. Detta antingen på egen hand eller tillsammans med kollegor.

Fortsatt forskning

Föreliggande studie har beskrivit som den första i sitt slag ur två synvinklar. Dels som den första studien vilken beforskar utbildningsmålet kritiskt tänkande i samhällskunskap på grundskolenivå. Dels som den första studien där det fenomenografiska perspektivet används i relation till forskningsobjektet manifesterat kritiskt tänkande. Mot denna bakgrund öppnas en räkka av möjliga uppslag för vidare forskning. I det närmaste tas förevarande studie som utgångspunkt för några skisser på fortsatt forskning där både det fenomenografiska perspektivet och företeelsen manifesterat kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap ingår.

Den kanske mest uppenbara utvecklingen av förevarande studie, är att utifrån det studien kommit fram till, genomföra en undersökning i praktiska undervisningssituationer. Flera upplägg är i detta avseende möjliga. Ett är att låta lärare använda de olika undervisningsförslagen i kapitel 7 i faktisk undervisning av elever i årskurs 9, för att på så sätt studera förslagets tillämplighet. I ett sådant fall är det av betydelse att pröva både förslagen som rör de specifika uppgifterna 4a, 4b och 4c och förslagen som handlar om de generella sidorna hos de didaktiskt kritiska skillnaderna i förhållande till nya samhällskunskapligen innehåll. Det senare kan ses som extra intressant. Dels ur synvinkel av fenomenografisk teori. Detta eftersom de generella sidorna hos ett erfalande av ett fenomen fått relativt lite uppmärksamhet inom den fenomenografiska traditionen.³⁸³ Ökad kunskap om dessa ett erfalandes generella sidor kan således ge ny information till teorin och möjligen också utveckla teorin. Dels ur synvinkel av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. Detta eftersom de aktuella generella sidorna pekar mot en undervisning för att utveckla de lärande individernas manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap i ett vidare

³⁸³ Inom den fenomenografiska traditionen är det, enligt min vetskap, främst de studier som jag hänvisade till i kapitel 7 avsnitt 2 - Wenestam (1980), Hasselgren (1981), Dahlgren och Pramling (1982) - som mer explicit ägnat sig åt dessa erfalandets generella sidor.

avseende än enbart relativt de specifika uppgifterna. Ökad kunskap om dessa generella sidor i praktisk tillämpning skulle således kunna ge viktig information om möjligheter och begränsningar för dessa, beträffande detta mer vidgade lärande- och undervisningsmål. En sådan praktisknära studie som nu skisserats skulle möjligen kunna genomföras inom ramen för den form av aktionsforskning som utvecklats inom den fenomenografiska tradition och kallas ”learning study”.³⁸⁴ Även om det givna förslaget i många avseende bryter mot en mer traditionell ”learning study”.

Ett annat möjligt område för fortsatt forskning kan ses mot bakgrund av att förevarande studie riktar in sig mot ett specifikt samhällskunskapsligt innehåll med en likartad karaktär och med likartade problemställningar. Dessutom hämtas informanterna enbart från ett ålderssegment i grundskolan. För att bredda den vetenskapliga kunskapsbasen om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap på grundskolenivå kan, ur denna synvinkel, samma typ av studie som den förevarande genomföras. Det som däremot alterneras i en ny studie är det samhällskunskapsliga innehållet och/eller karaktären på innehållet och/eller problemställningarna och/eller det ålderssegment informanterna hämtas från. Primärt skulle en sådan studie kunna bistå med viktig kunskap om potentiella generella mönster såväl som särskiljande drag, när de nämnda förutsättningarna skiftas på något eller några sätt. En kunskap som måste ses som betydande för att bidra till att öka grundskolans möjligheter att stödja och utveckla elevernas manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap.

Det finns även uppslag för fortsatt forskning i något mindre skala. Ett av dessa tar sin utgångspunkt i att kritiskt tänkande i samhällskunskap, såsom det behandlats i förvarande studie, innehåller många av de förmågor som eleverna ska bedömas och betygsättas, i förhållande till, inom ämnet samhällskunskap.³⁸⁵

³⁸⁴ För en beskrivning av förfarandet kring en ”learning study” se t ex Marton och Pang (2006) s. 193-209.

³⁸⁵ Se kapitel 2 och diskussionen om studiens definition av ”kritiskt tänkande i samhällskunskap”. Se även bilaga 1 samt Skolverket (2011a) s. 199-212, Skolverket (2011b) s. 6-11, 22-39 och Skolverket (2012) s. 4-7, 28-51.

Utifrån detta ser jag en möjlighet att använda studiens resultat för forskning som kan kvalificera samtal och praktik kring formativ och summativ bedömning. En mindre undersökning i denna riktning vore att göra en analys av studiens sex hierarkiserade utfallsrummen relativt kursplanens kunskapskrav för årskurs 9. En analys av detta slag torde kunna bidra med kunskap om hur, och i vilken mån, de sex utfallsrummen kan användas som grund för att kvalificera sådana samtal och praktiker kring bedömning i ämnet samhällskunskap.

Ytterligare ett uppslag för fortsatt forskning i mindre skala tar sin utgångspunkt i att förevarande studien förgivettaget att varje lösningsstyp, visavi en uppgift, är att betrakta som en manifestation av kritiskt tänkande i samhällskunskap.³⁸⁶ En möjlig utveckling i detta avseende skulle vara att analysera respektive manifestation av kritiskt tänkande, i termer av lösningstyp, relativt studiens definition av manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap. En sådan analys skulle fastställa vilka nu förgivettagna manifestationer av kritiskt tänkande, i termer av lösningstyper, som de facto kan klassificeras som faktiska manifestationer av kritiskt tänkande utifrån studiens definition. Framför allt skulle emellertid en sådan analys kunna bidra till kunskap om vad som i konkreta termer mer exakt kan karakterisera förmågan kritiskt tänkande i samhällskunskap.

Slutord

Kritiskt tänkande är ett tydligt framhållet utbildningsmål i hela det svenska utbildningsväsendet. Det mest centrala argumentet för detta är att kritiskt tänkande medborgare är avgörande för demokratins funktion och fortlevnad. Mot denna bakgrund kan ämnet samhällskunskap på grundskolenivå hävdas inta en särskilt betydelsefull roll. Ämnet, på grund av att det är det ämne i skolan som tydligast hanterar frågor kring det demokratiska samhällets förutsättningar. Grundskolan, på grund av att det är den enda skolform vilken har som avsikt att ge samtliga

³⁸⁶ För diskussion om detta se kapitel 5 under rubriken *Intresset i att söka elevernas skilda erfarenheter av uppgifterna*.

medborgare en sammanhållen, likvärdig och likartad utbildning. Trots dessa omständigheter har svensk forskningsbaserad kunskapsbildning kring kritisk tänkande i ämnet samhällskunskap på grundskolenivå tills nu varit icke-existerande. Detta är något som måste ses som högst anmärkningsvärt, eftersom förutsättningarna för att nå ett eftersträvat utbildningsmål rimligen måste ses i relation till den kunskap som finns om det. I och med förevarande studie har jag lämnat ett första bidrag till den vetenskapliga kunskapsbildningen om kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. Ett bidrag som bär på en dubbel förhoppning. Dels förhoppningen om att stärka möjligheterna för grundskolans samhällskunskap att utveckla elevernas kritiska tänkande inom ämnet. Dels förhoppningen om att tjäna som språngbräda för fortsatt forskning inom detta för demokratin angelägna forskningsområde.

Kapitel 9: English summary

Introduction

Developing students' critical thinking skills is regarded as a highly important educational goal in many societies in the western world, not least in Sweden.³⁸⁷ Despite its importance as an educational goal the research community has had serious problems tackling questions about critical thinking. For example researchers from the international, primarily US, community report results on attempts to enhance critical thinking that have a surprisingly high degree of heterogeneity and inconsistency.³⁸⁸ They also report a predominant use of quantitative approaches and measurements in the research conducted and call for a more varied approach to the study of critical thinking.³⁸⁹ Within the Swedish research community, the fact that critical thinking is a widely recognized educational goal is met with almost total silence, a surprisingly small amount of research having been conducted in the area.³⁹⁰ As the focus of this research is critical thinking in civics among Swedish 9th grade compulsory school students and the approach is from a phenomenographic point of view, it should be seen as a response to both of these. To the international appeal for a more divergent approach it offers the theoretical perspective of phenomenography with its roots in the

³⁸⁷ Behar-Horenstein and Niu (2011) p. 25, Tsui (1998) p. 1(4), Martin (2005) p. 226-227, Beyer (1995) p. 28-29, Hultén et al. (2007) p. 6, Larsson (2000) p. 5, 7-8, Stenbock-Hult (2004) p. 11-12, Facione (2006) p. 18-20, Olstedt (2001) p. 5-6, Kärqvist (1996) p. 16.

³⁸⁸ McMillan (1987) p. 3, 5, 7-10, 14-16, Tsui (1998) p. 18(21)-21(24), Brunt (2005) p. 60-66, Behar-Horenstein and Niu (2011) p. 25, 28-30, 32-38.

³⁸⁹ McMillan (1987) p. 3, 5, 7-10, 14-16, Tsui (1998) p.18(21)-21(24), Brunt (2005) p. 60-66, Behar-Horenstein and Niu (2011) p. 25, 28-30, 32-38.

³⁹⁰ Selander (1991) p. 144, Olsson (2009) p. 2-26, Johnsson-Harrie (2011) p. 3-5, 18-22. See also the literature search detailed in Appendix 2.

qualitative research tradition. To the Swedish silence it offers a voice among the few voices that have been heard so far.

Aims of the study

It is an axiom of the phenomenographic tradition that there is only a limited number of distinctly different ways in which people are capable of experiencing any specific phenomenon they meet.³⁹¹ Those different ways of experiencing a phenomenon are logically related and as a rule they can also, in an educational setting, be hierarchically ordered in relation to a norm or an educational goal.³⁹² If the phenomenon consists of a task that “demands” critical thinking, according to this assumption there can only be a limited number of hierarchically ordered different ways of experiencing the task among people at a collective level. Furthermore phenomenography makes the assumption that a capability to act in a certain way in relation to a phenomenon is delimited by a certain way of experiencing that specific phenomenon.³⁹³ This means that each of the different ways of experiencing a particular phenomenon delimits a specific way of acting in relation to it. If the phenomenon consists of a task that “demands” critical thinking it could then be said that each of the different ways of experiencing the task delimits a specific way of handling it, or more precisely, a specific type of critical thinking in relation to the task. In the light of the hierarchical order among the different ways of experiencing such a task it can also be said that a more powerful way of experiencing delimits a more powerful type of critical thinking in relation to the task. And similarly, a less powerful way of experiencing the task delimits a less powerful type of critical thinking in relation to the task.

This study’s empirical investigation revolves around 19 9th grade students solving four essay tasks designed to elicit critical thinking about philosophical and political views of justice. In

³⁹¹ Marton and Booth (2000) p. 135-136, 142-143, 145-148, 164.

³⁹² Marton and Booth (2000) p. 135-136, 142-143, 145-148, 164.

³⁹³ Marton and Booth (2000) p. 135-136, 142-143, 145-148, 164.

SUMMARY

this part of the study the overriding aim can be broken down into three different aims:

a) to find out and describe the different ways of experiencing each task among 9th grade students and to order the different ways of experiencing each task in a hierarchical way.

b) to show how each of the different ways of experiencing a specific task delimits a unique type of critical thinking in relation to the task,

and through this show how different levels of complexity in the way of experiencing the specific task delimits different levels of critical thinking, in relation to the task.

c) to suggest how the results from **a)** and **b)** can be used in education to offer students in 9th grade compulsory school the possibility to improve their critical thinking in civics in certain respects.

A definition of critical thinking in civics

This study does not aim to discuss the definition of critical thinking, but rather to discuss the actual skill of thinking critically in civics; but it is necessary to develop a definition of critical thinking in civics in order to make proper distinctions about what might constitute that skill. The study's definition of critical thinking in civics on the one hand rests on three of the major definitions of critical thinking in the international research community: The APA/Delphi definition, The Robert Ennis definition and the Rickard Paul definition, and on the other hand is linked to the policy documents for civics in the Swedish

compulsory school.³⁹⁴ The general formulation of the definition that is assumed here is a person's skill in:

"making reasonable interpretations, judgments and reflections in relation to issues of civics education, and from these draw reasonable conclusions."

This general definition is then divided into sub-skills such as the skill to analyse, which in turn is divided into even further sub-skills such as the skill to compare, the skill to take different perspectives, and the skill to problematize.

Methodology

Selection of students

The students participating in the study were 19 9th grade students. This number was decided upon partly on the basis of phenomenographic theory and partly on phenomenographic research experience. As the theory assumes only a limited number of ways of experiencing a specific phenomenon it would seem unnecessary to have a multitude of participants taking part in the investigation.³⁹⁵ Practical research experience within the phenomenographic perspective has also shown that about twenty participants could be a good benchmark to cover all possible ways of experiencing a specific phenomenon, though many studies have involved fewer participants.³⁹⁶ The composition of the student group was based on a desire to have a variation in sex, prior achievement and school attended. There were 11 girls and 8 boys: 6, 8 and 5 of them had respectively

³⁹⁴ Facione (1990) p. 1-19, Ennis (1987) p. 10-24, Paul (1990) p. 4, 12-19, Boghossian (2011) p. 76-77, Worrel and Profetto-McGrath (2007) p. 423, Menssen (1993) p. 85, McMillan (1987) p. 11, Jones och Ratcliff (1993) p. 6(8).

³⁹⁵ Marton and Booth (2000) p. 135-136, 142-143, 145-148, 164.

³⁹⁶ Sandberg (1994) p. 72. The number of informants has also been discussed with Professor Ulla Runesson, Jönköping University.

lowest, medium and highest grades³⁹⁷; and they came from 3 different schools.

Task design

The different tasks designed to elicit critical thinking were formulated to meet a range of standards; for example, they should be age-appropriate, content-relevant, and correlated to the study's definition of critical thinking in civics. Most importantly the tasks were formulated as essay tasks. This is in contrast to other critical thinking studies which have been conducted within a quantitative tradition, mostly using multiple-choice tests to measure and understand students' critical thinking skills.³⁹⁸ Such tests have been criticized for measuring only product (answers to test question) while neglecting process (how the application of critical thinking skills leads to answers), and it has been recommended that essay tasks should be used because they can make the students expose the specific critical thinking skills, such as the skill to compare or the skill to take on different perspectives.³⁹⁹

Implementing the investigation

Each student worked alone on a separate occasion to solve the four tasks. Each student wrote down their responses to the different tasks in a word-file on a computer that was blocked for internet access. There were no other tools available to solve the tasks except for a dictionary and pencil and paper if the student wanted to make notes. While the student solved the tasks I sat in an adjoining room and from time to time I looked in to check that everything was alright. There was no time-limit so each student took their own time to solve the four tasks, which varied between 1 hour and 15 minutes and 3 hours and 17 minutes.

³⁹⁷ This according to the grading system which was in force between 1994 and 2011.

³⁹⁸ Tsui (1998) p. 18(21)-21(24), Brunt (2005) p. 60-66.

³⁹⁹ Norris (1985) p. 42, 44, Tsui (1998) p. 17(20)-18(21), Tsui (2002) p. 742, Norris et al. (2004) p. 283-308, Newmann (1991) p. 11-12.

Empirical analysis

To derive the different ways in which the students experienced each of the four tasks an analysis of the students' written answers to the various tasks was made. The possibility to do this rests on the theoretical assumption that the act, i.e the answer or, so to say, the critical thinking in relation to the task, is delimited by a certain way of experiencing the task.⁴⁰⁰ In other words, the different answers to a task reflect the limited number of ways of experiencing the task. The analysis set out to discover these different ways of experiencing the task, to group them together in a category system of logically related hierarchically ordered ways of experiencing and to present them in what, in phenomenographic terms, is called an outcome space.⁴⁰¹ At a global level the key-question in the act of deriving the categories was: "For the student to arrive at this answer, how would he or she have experienced the task?"⁴⁰²

Empirical results

The empirical investigation results in six different outcome spaces, since task 4 had parts a, b and c. At an overall level I have been able to present four distinct results for each one of these outcome spaces, corresponding to the first two of the study's aims (aims **a**) and **b**). Firstly, I have been able to show which different ways of experiencing the task can be found among the students. Secondly, I have been able to show the hierarchical order of these different ways of experiencing the task. Thirdly, I have been able to show that each of these different ways of experiencing the task delimits a particular type of answer, i.e a particular type of critical thinking in relation to the task. Fourthly, I have been able to show that each specific level of complexity in a way of experiencing the task is linked to

⁴⁰⁰ Marton and Booth (2000) p. 135-136, 142-143, 145-148, 164.

⁴⁰¹ Marton and Booth (2000) p. 117-119, 142, 147-148, 154-164, 172, 176, Uljens (1989) p. 17-18, Runesson (1999a) p. 33.

⁴⁰² Marton och Säljö (1986) p. 58, 65, Svensson (1986) p. 81-101.

SUMMARY

and delimits a certain kind of level in complexity in the type of the answer, i.e in the type of critical thinking in relation to the task.

Taken together this means that for each and every task I have been able to establish an outcome space with an internal structure that can be illustrated as in figure 9.1 below. The figure

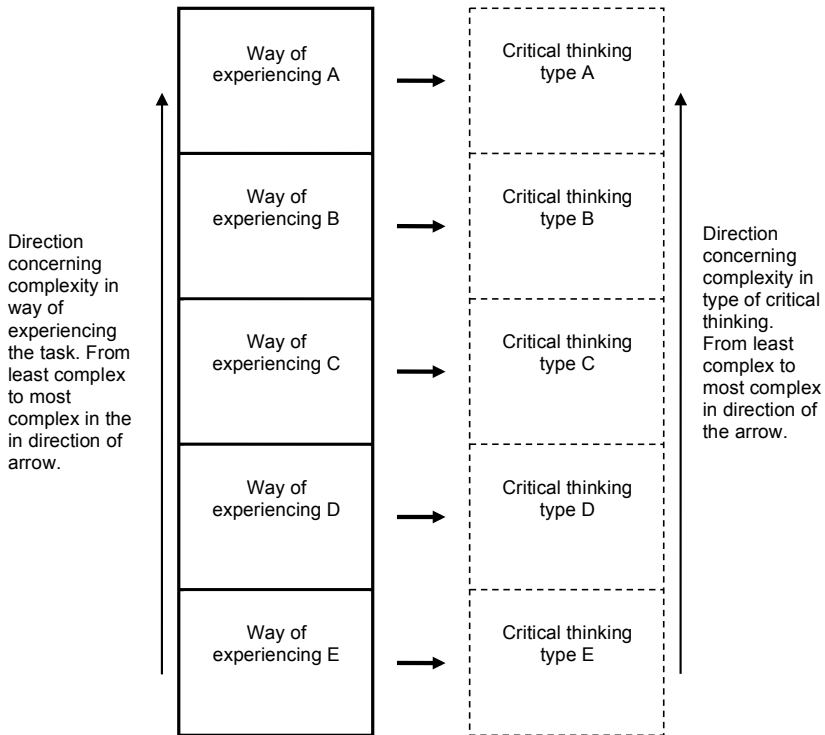


Figure 9.1 Illustration of the internal structure of the outcome space for task 4a. To accentuate that it is the way of experiencing the task that delimits the type of critical thinking in relation to the task, the different types of critical thinking have been dotted.

illustrates the internal structure of the outcome space for task 4a. The ways of experiencing the task range from what is here labelled A to E, each of which leads to a particular type of critical thinking, also labelled A to E, where A is more complex than B, B is more complex than C, and so on, to the least complex, E.

So far the results have been presented in an overarching way. To give a more detailed description of the results that characterise each outcome space I will use the mentioned task 4a as an example.

Task 4a began with the students reading a text about the philosopher Robert Nozick's view of justice. Based on this text the students were then asked to scrutinize Nozick's standpoints. In this they were urged to reason about strengths and weaknesses in his way of arguing for his standpoints and to explain why they saw a strength as a strength and a weakness as a weakness.

To better understand the presentation of the results for task 4a it is first necessary to make some further theoretical distinctions.

From a phenomenographic point of view a certain way of experiencing a phenomenon is constituted of two intertwined aspects: the referential and the structural aspects, the latter of which can then be described in terms of an external and an internal horizon.⁴⁰³ The internal horizon focuses on which components or parts of the phenomenon are being discerned and how these components are organized.⁴⁰⁴ From this viewpoint a certain way of experiencing a phenomenon is constituted of a whole of discerned components and their internal organization. In view of the hierarchical structure of the category system this ordinarily means that a more complex way of experiencing the phenomenon consists of a whole of more relevant discerned components with a higher degree of internal organization, in relation to the previously mentioned educational norm for the phenomenon in question. Similarly, a less complex way of experiencing the phenomenon is seen as a whole with fewer relevant components discerned and with a lesser integrated organization.⁴⁰⁵

For each of the tasks in the study the analysis to derive the

⁴⁰³ Marton and Booth (2000) p. 116-118.

⁴⁰⁴ Marton and Booth (2000) p. 116-118.

⁴⁰⁵ Marton and Booth (2000) p. 116-118, 142-143, 164.

SUMMARY

different ways of experiencing them targeted the internal horizon of a way of experiencing and ordered them hierarchically according to a specific norm for the task. That meant that each different way of experiencing a certain task was described in terms of a whole of discerned components and its organisation. That also meant that a more complex way of experiencing a certain task consisted of a whole of more relevant discerned components with a higher degree of internal organization in relation to the norm, as compared to a lesser complex way of experiencing the task.

To summarize then, the five different ways of experiencing task 4a can be illustrated as in table 9.1 below, following the same labelling procedure as in Figure 9.1. The descriptions of the different ways of experiencing the task show, for each of them, which specific components are discerned and how they together and in relation to each other constitute the whole that makes up a certain way of experiencing the task.

Table 9.1 Summarized illustration of the different ways of experiencing task 4a. The different ways of experiencing are hierarchically ordered with regard to the internal horizon of the structural aspect. “Way of experiencing A” is the most complex way to experience the task. “Way of experiencing E” is the least complex. The italic headline points to the most significant characteristic of the specific way of experiencing in relation to the others.

WAY OF EXPERIENCING A

“To scrutinize by drawing attention to an inner contradiction between two of Nozick’s standpoints”

The discernment of direct standpoints of Nozick’s view in line with the spirit of Nozick’s standpoints (*standpoint component*). The discernment of the main objective of the task as one of scrutinizing one/some of Nozick’s standpoints (*scrutinizing component*). The discernment of personal values/standpoints in relation to one/some of Nozick’s standpoints and offering opinions on it/them based on personal values/standpoints (*value component*). The discernment that a specific standpoint may have broader implications for society/groups/individuals (in addition to those directly treated in the text), if society were organized according to Nozick’s standpoints (*broader implication component*). Regarding such a specific broader implication, the discernment that this broader implication can be explained by argument and conclusion (*argument/conclusion component*). The discernment that (at least) two of Nozick’s standpoints may be set against one another and that there may therefore be an internal contradiction in Nozick’s reasoning (*contradiction component*).

WAY OF EXPERIENCING B

“To scrutinize by conclusion and argument regarding a broader implication of some of Nozick’s standpoints”

The discernment of direct standpoints of Nozick’s view in line with the spirit of Nozick’s standpoints (*standpoint component*). The discernment of the main objective of the task as one of scrutinizing one/some of Nozick’s standpoints (*scrutinizing component*). The discernment of personal values/standpoints in relation to one/some of Nozick’s standpoints and offering opinions on it/them based on personal values/standpoints (*value component*). The discernment that a specific standpoint may have broader implications for society/groups/individuals (in addition to those directly treated in the text), if society were organized according to Nozick’s standpoints (*broader implication component*). Regarding such a specific broader implication, the discernment that this broader implication can be explained by argument and conclusion (*argument/conclusion component*).

WAY OF EXPERIENCING C

“To scrutinize by paying attention to one broader implication of one of Nozick’s standpoints”

The discernment of direct standpoints of Nozick’s view in line with the spirit of Nozick’s standpoints (*standpoint component*). The discernment of the main objective of the task as one of scrutinizing one/some of Nozick’s standpoints (*scrutinizing component*). The discernment of personal values/standpoints in relation to one/some of Nozick’s standpoints and offering opinions on it/them based on personal values/standpoints (*value component*). The discernment that a specific standpoint may have broader implications for society/groups/individuals (in addition to those directly treated in the text), if society were organized according to Nozick’s standpoints (*broader implication component*).

WAY OF EXPERIENCING D

“To scrutinize one/some of Nozick’s standpoints by using one’s own values/standpoints”

The discernment of direct standpoints of Nozick’s view in line with the spirit of Nozick’s standpoints (*standpoint component*). The discernment of the main objective of the task as one of scrutinizing one/some of Nozick’s standpoints (*scrutinizing component*). The discernment of personal values/standpoints in relation to one/some of Nozick’s standpoints and offering opinions on it/them based on personal values/standpoints (*value component*).

WAY OF EXPERIENCING E

“To describe some of Nozick’s standpoints”

The discernment of direct standpoints of Nozick’s view in line with the spirit of Nozick’s standpoints (*standpoint component*). The discernment of the main objective of the task as one of describing some of Nozick’s standpoints (*describing component*).

SUMMARY

As mentioned before, and as shown in figure 9.1, there is also a specific type of critical thinking linked to each of the five ways of experiencing task 4a. Those are not shown in table 9.1. In order to be able to say something about how different degrees of complexity in ways of experiencing the task delimit different degrees of complexity in critical thinking in relation to the task, I will give a few examples.

If we first look at the “way of experiencing A” in table 9.1 this particular way of experiencing delimits a critical thinking in relation to the task with four significant characteristics. Firstly, at least one of Nozick’s standpoints is scrutinized by using one’s own values or standpoints as a judge. Secondly, at least one of Nozick’s standpoints is scrutinized by paying attention to possible broader implications for society or groups or individuals if that standpoint is used as guiding principle to organize the society. Thirdly, at least one such broader implication is scrutinized by using argumentation and conclusion to explain it further. Fourthly, at least two of Nozick’s standpoints are scrutinized by drawing attention to a possible inner contradiction between those standpoints.

If we then look at “way of experiencing C” in table 9.1, this particular way of experiencing delimits a critical thinking in relation to the task that has two significant characteristics. Firstly, at least one of Nozick’s standpoints is scrutinized by using one’s own values or standpoints as a judge. Secondly at least one of Nozick’s standpoints is scrutinized by paying attention to a possible broader implication for society or groups or individuals if that standpoint is used as guiding principle to organize the society. If this is compared to the critical thinking delimited by “way of experiencing A”, the critical thinking delimited by “way of experiencing C” lacks both a further explanation of a broader implication by using argumentation and conclusion and a discussion on possible contradictions among Nozick’s standpoints.

If we finally look at “way of experiencing E” in table 9.1, this particular way of experiencing delimits the least complex critical thinking in relation to the task. Its characteristic is simply that

some of Nozick's standpoints are described. Compared to the critical thinking delimited by way of experiencing A and C it holds none of their scrutinizing elements. Compared to the study's definition of critical thinking in civics one can even question if the critical thinking delimited by "way of experiencing E" can be regarded as an actual type of critical thinking at all.

Empirical results, learning and teaching

In relation to the third aim of the study (aim **c**) tasks 4a, b and c are taken as points of departure for a discussion on how the empirical results can be used in educational situations to, in some respects, improve the critical thinking in civics of 9th grade students.

To better understand the discussion we must first take a look at the phenomenographic view on learning and how learning is accomplished in an educational setting.

Phenomenography views learning as a change in a person's way of experiencing a specific phenomenon.⁴⁰⁶ In an educational setting this is usually viewed as a change in a person's way of experiencing the phenomenon towards, or, preferably, consistent with, the educational norm of experiencing the phenomenon.⁴⁰⁷ *What* then is to be learned builds on the hierarchically ordered ways of experiencing a specific phenomenon and targets the differences between the various ways of experiencing the phenomenon. Those differences between the various ways of experiencing the phenomenon that are necessary to experience it in line with the norm are called educationally critical differences.⁴⁰⁸ They constitute what needs to be discerned for a person to experience the phenomenon in accordance with the norm.⁴⁰⁹

⁴⁰⁶ Marton and Booth (2000) p. 146, 184-185, 264-267, Uljens (1989) p. 78-80.

⁴⁰⁷ Marton and Booth (2000) p. 164, 184-185.

⁴⁰⁸ Marton and Booth (2000) p. 146-148, 164, 181, 184-185, 264-267.

⁴⁰⁹ Marton and Booth (2000) p. 146-148, 164, 181, 184-185, 231, 256, 264-267.

SUMMARY

How, then, can a teacher give a person the opportunity to discern the educationally critical differences of a certain phenomenon in an educational setting? According to the phenomenographic viewpoint this can be done by using four different patterns of variation called *contrast*, *separation*, *generalisation* and *fusion*.⁴¹⁰ The first two of these, contrast and separation, constitute what is necessary to initially discern a certain educationally critical difference of a specific phenomenon and will be elaborated here, as they are what I use in the study when discussing how the empirical results of task 4a, b and c may be used in educational situations.⁴¹¹

As a starting point it should be said that although they are analytically separable these two patterns of variation are created and occur simultaneously in an educational situation. The idea behind the pattern of variation called *contrast* is that a person will only be able to discern a particular educationally critical difference if they can at the same time discern what the educationally critical difference is *not*.⁴¹² Phenomenography says that a *dimension of variation* must be opened up in the teaching situation where the educationally critical difference constitutes one of at least two contrasting values within that dimension.⁴¹³ Through a contrasting comparison between the educationally critical difference and the other value or values, the specific distinctions of the educationally critical difference become possible to discern.⁴¹⁴ Implicitly and simultaneously it also becomes possible to discern both the distinctions of the other value or values that are brought in to the dimension and the dimension in itself.⁴¹⁵ Thus in cases where several educationally

⁴¹⁰ Marton mfl (2004) p. 16-17, Lo (2012) p. 85-102.

⁴¹¹ Lo and Marton (2012) p. 10-11.

⁴¹² Marton et al. (2004) p. 16, Marton and Pang (2006) p. 199, Lo and Marton (2012) p. 10-11, Lo (2012) p. 85-90, 101-102.

⁴¹³ Marton et al. (2004) p. 16, Marton and Pang (2006) p. 199, Lo and Marton (2012) p. 10-11, Lo (2012) p. 85-90, 101-102.

⁴¹⁴ Marton et al. (2004) p. 16, Marton and Pang (2006) p. 199, Lo and Marton (2012) p. 10-11, Lo (2012) p. 85-90, 101-102.

⁴¹⁵ Marton et al. (2004) p. 16, Marton and Pang (2006) p. 199, Lo and Marton (2012) p. 10-11, Lo (2012) p. 85-90, 101-102.

critical differences could be said to belong to the same dimension of variation all of them become possible to discern at the same time in the teaching situation.⁴¹⁶ This is because they should all be brought in as contrasting values in the same dimension of variation.

The idea behind the pattern of variation *separation* is built on two basic assumptions. Firstly, if a specific educationally critical difference of a phenomenon is to be made possible to discern in a teaching situation it must be separated from the phenomenon itself through the pattern of variation *contrast*.⁴¹⁷ Secondly, when this happens everything else concerning the phenomenon must be kept invariant or closed.⁴¹⁸ In a teaching situation, this means that the educationally critical differences for the particular phenomenon belonging to the same dimension of variation are treated at the same time through the pattern of variation *contrast*, while educationally critical differences belonging to other dimensions of variation are kept invariant by their dimensions of variation being kept closed.⁴¹⁹

With this as a background we can return to the empirical results concerning task 4a, b and c. What I do in the study is that I use the empirical results for a specific task to derive the educationally critical differences for that specific task. From this I then give suggestions on how it can be made possible for students to discern each of the educationally critical differences for that task in a teaching situation by using the two patterns of variation, contrast and separation. To be more specific I will give a summarized example of the main lines of such a suggestion, again using task 4a as a case. The derived educationally critical difference used in this example is the scrutinizing component (see table 9.1). The core of this component can be said to

⁴¹⁶ Lo (2012) p. 52-53, 60-61, 69-70.

⁴¹⁷ Marton et al. (2004) p. 16, Marton and Pang (2006) p. 199, Lo and Marton (2012) p. 10-11, Lo (2012) p. 90-92, 101-102.

⁴¹⁸ Marton et al. (2004) p. 16, Marton and Pang (2006) p. 199, Lo and Marton (2012) p. 10-11, Lo (2012) p. 85-90, 101-102.

⁴¹⁹ Marton et al. (2004) p. 16, Marton and Pang (2006) p. 199, Lo and Marton (2012) p. 10-11, Lo (2012) p. 85-90, 101-102.

SUMMARY

revolve around ways of handling one of Nozick's standpoints, where the discernment of the scrutinizing component is characterized by handling the standpoint by scrutinizing it. To give the students the opportunity to discern the scrutinizing component it could be separated out from its original task by opening a dimension of variation concerning [ways of handling one of Nozick's standpoints] with one value consisting of the educationally critical difference [*to scrutinize* one of Nozick's standpoints] and the contrasting value consisting of [*to describe* one of Nozick's standpoints]. In an actual teaching situation the opening of this dimension could be done by letting the students experience two different texts, one where a specific standpoint is described and one where the same standpoint is scrutinized. The emphasis in such a teaching situation should be to clarify the differences between scrutinizing a standpoint and describing a standpoint. The object of this is to, by help of contrast, specify the distinctions of the scrutinizing component so it can be discerned by the students.

By giving this kind of suggestion for each of the educationally critical differences for each of the three tasks 4a, b and c I make an example of a teaching sequence for each specific task. In these teaching sequences it is made possible for the students to discern all the necessary educationally critical differences for a way of experiencing the task in line with the norm, i.e the most complex way of experiencing the task. As the most complex way of experiencing the task delimits the most complex critical thinking in relation to the task, this also means that students are given an opportunity to express the most complex type of critical thinking in relation to each specific task. From this point of view it could be said that these teaching sequences for each task show suggestions on how to improve 9th grade students' critical thinking in civics, i.e in respect of task 4a, b and c.

Although this can be said, it must be seen as quite a narrow possibility of improving the students' critical thinking. To show how the empirical results could be used in a wider context of improving the students' critical thinking the study takes the discussion further. This is done by using the phenomenographic

notion about the possibility of general characteristics in the different content-specific ways of experiencing a phenomenon.⁴²⁰ This notion rests on the assumption that if the content-specific ways of experiencing a phenomenon is deprived of its specific content there could be more general characteristics that could appear as components in ways of experiencing another phenomenon of the same kind, or be generalized to apply across several different phenomena of the same kind.⁴²¹ With this notion as a back-bone I first discuss the educationally critical differences derived from tasks 4a, b and c in a content-deprived way. Let us again use the scrutinizing component from task 4a as an illustrative example. The core of the content-specific scrutinizing component as it appears in task 4a could be articulated as ‘discerning that one of Nozick’s standpoints should be scrutinized’. If it is then content-deprived, losing its “Nozickness”, it could be articulated as ‘discerning that a standpoint should be scrutinized’. As such, it ought to be generalizable to other civic content consisting of one or more standpoints. When every educationally critical difference has been content-deprived, as in this example with the scrutinizing component, I put those content-deprived educationally critical differences in relation to new civic contents in teaching situations. This is done in such a way that I give suggestions on how the content-deprived educationally critical differences once more could be made content-specific and possible for students to discern in relation to other civic contents by applying the two patterns of variation *contrast* and *separation* in a teaching situation. Continuing the example of the scrutinizing component, this means that if a new content consisting of standpoints is introduced in a teaching situation the content-deprived scrutinizing component again could be made content-specific and discernible for students in relation to this new content by using the patterns of variation *contrast* and *separation*. This could be done in the same manner as in the example I used above on

⁴²⁰ DahIgren (1986) p. 44-49, 52, Wenestam (1980) p. 158- 159, 174.

⁴²¹ DahIgren (1986) p. 44-49, 52, Wenestam (1980) p. 158- 159, 174.

SUMMARY

how the scrutinizing component could be made discernable in relation to its original task 4a. The only difference is that the content now is other than Nozick's standpoints, for instance some political party's standpoints on some issue. The dimension of variation that is open in such a potential teaching situation could then be described in terms of [ways of handling one of the political party X's standpoints on the issue Z] with one value being the, now once more content-specific, scrutinizing component [*to scrutinize* one of the political party X's standpoints on issue Z] and the contrasting value being [*to describe* one of the political party X's standpoints on issue Z].

In the study I give an example of two full teaching sequences where the content-deprived educationally critical differences again are made content-specific and discernable for students in relation to two new civic contents. Through this I show how the various educationally critical differences derived from tasks 4a, b and c can be used to give students the opportunity to improve their critical thinking in civics in a wider sense, namely in relation to civic content other than the content of the original tasks. This is possible since the original educationally critical differences are all components of the most complex way of experiencing their respective original task and delimit the most complex critical thinking in relation to their respective original task.

Concluding remarks

In the introduction to this summary it was stated that the Swedish research community had paid surprisingly little attention to the widely recognised educational goal of critical thinking.⁴²² It could almost be said that this goal was met with silence or some scattered murmurs or shouts. This study should be seen in that light as an effort to bring in another voice so that the murmurs and shouts in the long run could be made a

⁴²² Hultén et al. (2007) p. 6, Larsson (2000) p. 5, 7-8, Stenbock-Hult (2004) p. 11-12, Facione (2006) p. 18-20, Olstedt (2001) p. 5-6, Kärrqvist (1996) p. 16, Selander (1991) p. 144, Olsson (2009) p. 2-26, Johnsson-Harrie (2011) p. 3-5, 18-22. See also the literature search detailed in Appendix 2.

coherent conversation. In particular the study shows how phenomenography can generate ample empirical results regarding 9th grade students' ways of experiencing civic-issues demanding critical thinking. In turn, it also elaborates substantial suggestions on how these results could be used as a basis to actually enhance critical thinking in civics among 9th grade students, not just in relation to the specific issues but even in a wider range. Although empirically and theoretically grounded it should be stressed that these are only suggestions on how to improve the students' critical thinking. In this respect the study calls for further research where these suggestions are tried out in real teaching practice.

In the introduction to this summary it was also stated that there was an appeal from the international research community for new approaches in critical thinking research.⁴²³ This study has offered phenomenography as such a new approach and shown how it can be used in regard of this kind of research. In relation to the predominant quantitative research within the field, phenomenography has shown its strength primarily in two ways. Firstly, it has been found to allow for making detailed subject, content and phenomenon focused studies concerning critical thinking. This means that phenomenography allows one to access and manage such subject, content and phenomenon focused elements of critical thinking that the quantitative research, with its use of predetermined multiple-choice-tests, risks missing.⁴²⁴ Secondly, phenomenography has been found to act as a solid and cohesive theoretical frame for research on critical thinking. To present this kind of solid and cohesive theoretical frame concerning the research has been a problem within the quantitative paradigm.⁴²⁵ For example, such research has not been able to give a clear theoretical description of the

⁴²³ McMillan (1987) p. 3, 5, 7-10, 14-16, Tsui (1998) p. 18(21)-21(24), Brunt (2005) p. 60-66, Behar-Horenstein and Niu (2011) p. 25, 28-30, 32-38.

⁴²⁴ McMillan (1987) p. 3, 7, 9-10, 14-15, Tsui (1998) p. 17(21)-21(24), Tsui (2002) p. 741-742, Behar-Horenstein and Niu (2011) p. 28, 31-32, 37.

⁴²⁵ McMillan (1987) p. 3, 5, 9-10, 14-16, Behar-Horenstein and Niu (2011) p. 25-41.

SUMMARY

nature of an experience that could enhance critical thinking, something that phenomenography through the study has shown to allow for.⁴²⁶ In sum, this argues for the further use of phenomenography in research on critical thinking, especially as the dominant paradigm has shown great difficulty in providing a strong foundation for such research.⁴²⁷

⁴²⁶ McMillan (1987) p. 3, 14.

⁴²⁷ McMillan (1987) p. 3, 5, 7-10, 14-16, Tsui (1998) p. 18(21)-21(24), Brunt (2005) p. 60-66, Behar-Horenstein and Niu (2011) p. 25, 28-30, 32-38.

Referenser

- Alexandersson C. (1985). *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Angeli C., Valanides N. (2009). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction* 19 (2009), s. 322-334.
- Behar-Horenstein L., Niu L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: a review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning*, February 2011, vol. 8, no. 2, s. 25-41.
- Beyer B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Beyer B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, September/October 2008, s. 223-232.
- Biggs J. B., Collis K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy. (Structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.
- Björck U. (2002). Distributed problem-based learning in social economy – key issues in students' mastery of a structured method for education. *Distance Education*, vol. 23, no. 1, 2002, s. 85-100.
- Björnsson G., Kihlbom U., Ullholm A. (2009). *Argumentationsanalys – färdighet för kritiskt tänkande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Boghossian P. (2012). Critical thinking and constructivism: Mambo dog fish to the banana patch. *Journal of philosophy of education*, vol. 46, no. 1, 2012, s. 73-84.
- Booth S. (2008). *Researching learning in networked Learning – Phenomenography and variation theory as empirical and theoretical approaches*. Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning.

- Bowden J. A. (1996). Phenomenographic research – Some methodological issues. I G. Dall’Alba, B. Hasselgren (red.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?*, s. 49-66. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brodin E. (2007). *Critical thinking in scholarship. Meanings, conditions and development*. Lund: Lund University. Department of Education.
- Bronäs A. (2003). ”Demokrati i samhällsundervisningen: kunskap eller fostran? I S. Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bronäs A., Selander S. (2002). Samhällskunskap som skolämne. I B. Falkevall och S. Selander (red.) *Skolämne i kris?*, s. 74-82. Stockholm: HLS Förlag.
- Brunt A. (2005). Critical thinking in nursing: an integrated review. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, march/april 2005, vol. 36, no. 2, s. 60-67
- Carlgren I., Marton F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Dahlgren L. O. (1986). Inlärnings utfall. I F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (red.) *Hur vi lär*, s. 35-55. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Dahlgren L. O., Pramling I. (1982). *Högskolestudier och omvärldsuppfattning*. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Dall’Alba G., Hasselgren B. (red.). (1996). *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Davies W. M. (2006). An ‘infusion’ approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research & Development*, vol. 25, no. 2, May 2006, s. 179-193.
- Dean D. Jr., Kuhn D. (2003). *Metacognition and critical thinking*. Paper. Teachers College, Columbia University.
- Emanuelsson J. (2001). *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

REFERENSER

- Emsheimer P. (2000). *Lärarstudenter som subjekt och objekt: kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS förlag.
- Ennis R. H., Weir E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test. Test. Manual. Criteria. Scoring sheet. An instrument for teaching and testing*. Midwest Publications.
- Ennis R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. K. Baron, R. J Sternberg (red.) *Teaching thinking skills: theory and practice*, s. 9-26.
- Ennis R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice, vol. 32, no. 3, Summer 1993*, s. 179-186.
- Esaiasson P., Oscarsson H., Gilljam M., Wängnerud L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera sambälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Facione P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary "The Delphi Report"*. Millbrae: The California Academic Press.
- Facione P. A (2006). *Critical thinking: what is it and why it counts*. California Academic Press.
- Facione P. A., Giancarlo C. A., Facione N. C., Gainen J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education, vol. 44, no. 1*, s. 1-25.
- Felton M., Kuhn D. (2007). How do I know? The epistemological roots of critical thinking. *The journal of museum education, vol. 32, no. 2, summer, 2007*, s. 101-110.
- Fisher A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabinger S., Aplin C., Ponnappa-Brenner G. (2007). Instructional design for sociocultural learning environments. *e-Jist (E-Journal of Instructional Science and Technology), vol. 10, no. 1, october 2007*, s.1-15
- Halpern D. F. (2001)[1993]. Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education, vol. 50, no. 4, 2001*, s. 270-286.

- Hasselgren B. (1981). *Ways of apprehending children at play: A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hedengren U. (2002). *Dilemma – om rätt och fel, etik och moral*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Hmelo C. E., Nagarajan A., Day R. S. (2000). Effects of high and low prior knowledge on construction of a joint problem space. *The Journal of Experimental Education*, 2000, vol. 69, no. 1, s. 36-56.
- Hmelo-Silver C. E., (2003). Analyzing collaborative knowledge construction: multiple methods for integrated understanding. *Computer & Education*, vol. 41, 2003, s. 397-420.
- Hmelo-Silver C. E., Barrows H. S. (2008). Facilitating collaborative knowledge building. *Cognition and Instruction*, vol. 26, 2008, s. 48-94.
- Hmelo-Silver C. E., Chernobilsky E., Jordan R. (2008). Understanding collaborative learning processes in new learning environments. *Instructional Science*, vol. 36, 2008, s. 409-430.
- Herrmann E. (1998). Hermeneutiken – en problematisering. I *Fenomenologi, Fenomenografi och Hermeneutik*. Rapport från Forum för Humanvetenskaplig Forskning. Högskolan i Örebro.
- Hultén P., Hultman J., Eriksson L. T. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber AB.
- Jones E. A., Ratcliff G. (1993). *Critical thinking skills for college students*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning & Assessment. The Pennsylvania State University.
- Johansson M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2009, årg. 14, nr. 1, s. 45-58.
- Johansson B. (1981) *Krafter vid rörelse. Teknologers uppfattningar av några grundläggande fenomen inom mekaniken*. Rapporter från pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1981:14.

- Johnsson-Harrie A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr. 2.
- King P. M., Kitchener K. S. (1994). *Developing reflective judgment. Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King P. M., Kitchener K. S. (2004). Reflective judgment: theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, vol. 39, no. 1, s. 5-18.
- Kroksmark T. (1987). *Fenomenografisk Didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kuhn D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn D. (1995). Microgenetic study of change: What has it told us? *Psychological Science*, 6, s. 133-139.
- Kuhn D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, vol. 28, no. 2, s. 16-26, 46.
- Kuhn, D. (2003). Understanding and valuing knowing as developmental goals. *Liberal Education*, vol. 89, no. 3, s. 16-21.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. United States of America: First Harvard University Press.
- Kuhn D. (2011). What is scientific thinking and how does it develop?. I U. Goswami (red.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development. 2nd edn. 2011*, s. 497-523 United Kingdom: Blackwell publishing Ltd.
- Kuhn D., Black, J., Keselman A., Kaplan D. (2000). The development of cognitive skills to support inquiry learning. *Cognition and instruction*, vol. 18, no. 4, s. 495-523.
- Kuhn D., Dean D. Jr. (2004). Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, vol. 43, no. 4, autumn 2004, s. 268-273.
- Kuhn D., Felton M. (2001). The development of argumentative discourse skills. *Discourse Process*, 32, s. 135-153.
- Kvale S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, vol. 1, no. 1, 1995, s 19-40.

- Kärrqvist C. (1996). *Gymnasieelevers problemlösande färdigheter. Om ansvar, samarbete, informationssökande, kritiskt tänkande och ställningstagande*. Göteborgs universitet. Institutionen för ämnesdidaktik, avdelningen för naturkunskap.
- Larsson H. A. (red.) (2000). *Den reflekterande medborgaren*. Högskolan för lärarutbildning och kommunikation (HLK) AB och Jönköping University Press.
- Larsson K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap. En studie som ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat kritiskt tänkande bland elever i grundskolans år 9*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, nr 7. Karlstad University Press.
- Larsson S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurillard D. (1986). Att lära genom problemlösning. I F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (red.) *Hur vi lär*, s. 171-197. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lilja P. (2012). *Contextualizing inquiry. Negotiation of task, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Liljedahl K., Sjöo A. (2001). *Att utveckla ett kritiskt tänkande i en utvidgad lärandekontext: ett exempel på studerandes granskning av varandras arbeten med ICT-stöd*. Pedagogiska uppsatser, nr 34. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, rapportserien: Pedagogiska uppsatser.
- Lo M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lo M. L., Marton F. (2012). Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, vol. 1 no. 1, s. 7-22.
- Love P. G., Guthrie V. L. (1999). King and Kitchener's reflective judgment model. *New directions for student services*, no. 88, winter 1999, s. 41-51.

- Lundegård I. (2011). Minnande – i handling och förvandling. I R. Säljö (red.) *Lärande och minnande som social praktik*, s. 317-339. Norstedts.
- Martin D. S. (2005). Critical thinking for democracy and social justice. I N. M. Michelli, D. L. Keiser (red.) *Teacher education for democracy and social justice*, s. 209-228. New York: Routledge.
- Marton F. (1976). *Omvärldsuppfattningar hos vuxna*. Rapporter från Pedagogisk institutionen, Göteborgs universitet, nr 143.
- Marton F. (1996). Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. I G. Dall’Alba, B. Hasselgren (red.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?*, s. 163-187. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton F. (2005). Om parxisnära grundforskning. I *Forskning av denna värld II – om teorins roll i parxisnära forskning*. Vetenskapsrådet. Rapport 2005.
- Marton F. (2010). Mail-korrespondens, maj, 2010. Mailen finns utskrivna och arkiverade på Karlstads universitet.
- Marton F., Booth S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marton F., Booth S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton F., Dahlgren L. O., Svensson L., Säljö R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Marton F., Hounsell D., Entwistle N. (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Marton F., Säljö R. (1986). Kognitiv inriktning vid inläring. I F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (red.) *Hur vi lär*, s. 56-80. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Marton F., Runesson U., Tsui A. B. M. (2004). The space of learning. I F. Marton, A. B. M. Tsui (red.) *Classroom Discourse and the Space of Learning*, s. 3-40. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marton F., Pang M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, vol 15, no 2, s. 193-220.

- Marton F., Pang M. F. (2008). The idea of phenomenography and the pedagogy of conceptual change. I S. Vosniadou (red.) *International handbook of research on conceptual change*, s. 533-559. New York: Routledge.
- Mason M. (2007). *Critical thinking and learning*. Oxford: Blackwell.
- McKay R. A., Gibson S. E. (2004). *Social studies for the 21st century. A review of current literature and research*. Mellen Studies in Education Volume 97. The Edwin Mellen Press, Ltd.
- McKenzie J. A. (2003). *Variation and change in university teachers' ways of experiencing teaching*. Sydney.
- McMillan J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: a review of studies. *Research in Higher Education*, vol. 26, no. 1, s. 3-29.
- McPeck J. E. (1990). *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. New York: Routledge.
- Menssen S. (1993). Critical thinking and the construction of knowledge. *American Behavioral Scientist*, vol. 37, no. 1, september 1993, s. 85-93.
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Samhällsorienterande ämnen. En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Stockholm: Liber distribution.
- Newmann F. M. (1987). *Higher order thinking in the teaching of social studies: connection between theory and practice*. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, Wisconsin.
- Newmann F. M. (1991). *Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: Common indicators and diverse social studies courses*. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, Wisconsin.
- Norlund A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiskt perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Norris S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, may, 1985, s. 40-45.

REFERENSER

- Norris S. P., Leighton J. P., Phillips L. M. (2004). What is at stake in knowing the content and capabilities of children's minds? A case for basing high stakes tests on cognitive models. *Theory and Research in Education* vol. 2, no. 3, 2004, s. 283-308.
- Olsson R. (2009). *Översikt och ett försök till analys av svenskt forsknings- och utvecklingsarbete i samhällsdidaktik*. Paper presenterat på konferensen Var står samhällskunskapsdidaktiken idag?, 16-17 mars 2009, Karlstads universitet.
- Olstedt E. (2001). *Att tänka kritiskt. En studie om lärande, PBL och IT i ingenjörsubildningen*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet: Akademitryck AB.
- Palincsar A. S. (1999). Applying a sociocultural lens to the work of a transition community. *Discourse Processes*, vol. 27, no. 2, s. 161-171.
- Pang M. F. (2003). Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, no. 2, s. 145-156.
- Pang M. F. (2010). Boosting financial literacy: benefits from learning study. *Instructional science*, vol. 38, no. 6, s. 659-677.
- Parker W. C. (1991). Achieving thinking and decision-making objectives in social studies. I J. Shaver (red.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*, s. 345-356. New York: Macmillan.
- Pramling N., Säljö R. (2011). Metaforik för minne och lärande. I R. Säljö (red.) *Lärande och minnande som social praktik*, s. 42-63. Norstedts.
- Paul R. W. (1990). Critical Thinking: What, why and how. I R. W. Paul, A. J. A. Binker (red.) *Critical Thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*, chapter 4. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University. (I förevarande studien används ett utdrag från boken i form av kapitel 4 som är paginerat s. 1-25.)
- Pithers R. T., Soden R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, vol. 42, no. 3, winter 2000, s. 237-249.

- Quellmalz E. S. (1987). Developing reasoning skills. I J. K. Baron, R. J. Sternberg (red.) *Teaching thinking skills: theory and practice*, s. 86-105.
- Runesson U. (1999a). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson U. (1999b). *Teaching as constituting a space of variation*. Paper presented at the 8th EARLI-conference, Göteborg, 24-28 Augusti, 1999.
- Runesson U., Marton F. (2002). The object of learning and the space of variation. I F. Marton och P. Morris (red.) *What Matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandberg J. (1994). *Human competence at work. An interpretative approach*. Göteborg: BAS.
- Sandberg J. (1996). Are phenomenographic results reliable?. I G. Dall'Alba, B Hasselgren (red.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?*, s. 129-140. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scheurman G. (1995). Constructivist strategies for promoting reflective judgment in an educational psychology course. I T. J. Russo, G. Scheurman, L. D. Harred, S. R. Luebke (red.) *Thinking about thinking: a constructivist approach to critical thinking in a college curriculum*, s. 52(1)-69(18).
- Scriven M. (1990). Foreword. I J. E McPeck *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*, s. ix-xi. New York: Routledge.
- Selander S. Å. (1991). *Reflektion och kritiskt tänkande: om didaktiska principer och deras tillämpning*. Pedagogisk-psykologiska problem, nr 555, 1991. Malmö: Lärarhögskolan.
- 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 (1999). *Tema tillståndet i världen. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Grundskolan. Kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Skolverket.

REFERENSER

- Skolverket (2004). *Nationell utvärdering av grundskolan 2003. Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Rapport 252. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Nationell utvärdering av grundskolan. Problemlösning. Ämnesrapport till rapport 252*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarsmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Kommentarsmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Spicer K. L., Hanks W. E. (1995). *Multiple measures of critical thinking skills and predisposition in assessment of critical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, November 18-21, 1995.
- Stenbock-Hult B. (2004). *Kritiskt förhållningssätt. En vetenskaplig, etisk attityd och ett högskolepedagogiskt mål*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson L. (1984a). *Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan*. Rapport 1984:03. Rapporter från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Svensson L. (1984b). *Kroppar i linjär rörelse. Teknologers tänkande om några fenomen inom mekaniken*. Rapport 1984:04. Rapporter från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Svensson L. (1986). Färdighet i att lära. I F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (red.) *Hur vi lär*, s. 81-101. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Svensson L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development vol. 16, no. 2, 1997*, s.159-171.
- Säljö R. (1996). Minding action – Conceiving of the world versus participating in cultural practices. I G. Dall’Alba, B. Hasselgren (red.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?*, s. 19-33. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Säljö R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö R. (2001). The individual in social practices. Comments to Ference Marton's "The practice of learning". *Nordisk Pedagogik* 2/2001, s. 108-116.
- Säljö R., Nilholm C. (1996). Co-action, situation definitions and sociocultural experience. An empirical study of problem-solving in mother-child interaction. *Learning and Instruction*, vol. 6, no. 4, s. 325-344.
- Södertörns högskola. (2013). Länken hämtad 2013-06-18. http://webappo.web.sh.se/p3/ext/content.nsf/aget?openagent&key=projekt_page_1330501700586.
- Theman J. (1983). *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Theman J. (1984). Uppfattningar av den siffermässiga storleken av en namninsamling. I F. Marton, C-G. Wenestam (red.) *Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. AWE/Gebers/Norstedts förlag.
- Theman J (1985). *Likhet genom olikhet – ett fall av kontextuell analys*. Rapport nr 1985:15. Institutionen för Pedagogik Göteborgs universitet.
- Tsui L. (1998). *A review of research on critical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Study of Higher Education, 5-8 November 1998.
- Tsui L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy. *The Journal of Higher Education*, vol. 73, no. 6, s. 741-763.
- Tsui L. (2006). Cultivating critical thinking: insights from an elite liberal arts college. *The Journal of General Education*, vol. 55, no. 2, s. 200-226.
- Uljens M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens M. (1992). *Phenomonological features of phenomenography*. Report no. 1992:03. Reports from the department of Education and Educational Research, University of Göteborg.

REFERENSER

- Uljens M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. I G. Dall'Alba, B. Hasselgren (red.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?*, s. 103-128. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Uljens M. (1998). Fenomenografin, dess icke-dualistiska ontologi och Menons paradox. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1998, årg. 3, nr. 2, s. 122-129.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94. Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wangensteen S. (2010). *Newly graduated nurses' perception of competence, critical thinking and research utilization*. Karlstad: Universitets tryckeriet.
- VanSledright B., Kelly T., Meuwissen K. (2006). Oh, the trouble we've seen. Researching historical thinking and understanding. I K. C. Barton (red.) *Research methods in social studies education. Contemporary issues and perspectives*, s. 207- 233. Information Age Publishing Inc.
- Watt-Boolsen M. (2007). Kvalitativa analyser. Forskningsprocess, människa, samhälle. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Wenestam C-G. (1980). *Qualitative differences in retention*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Willingham D. T. (2008). Critical Thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, vol. 109, no. 4, 2008, s. 21-29.
- Wineburg S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wolrath Söderberg M. (2012) *Topos som meningsskapare: retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*. Ödåkra: Retorikförlaget.
- Worrel J. A., Profetto-McGrath J. (2007). Critical thinking as an outcome of context-based learning among post RN students: A literature review. *Nurse Education Today* vol. 27, 2007, s. 420-426.

KRITISKT TÄNKANDE I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

- Wyndhamn A-K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ödman P-J. (2007) [1979]. *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutiken i teori och praktik*. 2:a omarb. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga 1

Underlag för förankring av studiens definition av kritiskt tänkande i samhällskunskap genom spårande av förmågor som finns representerade både i kursplanen för samhällskunskap/samtalsguiden samt i några av de väletablerade definitionerna av kritiskt tänkande

Robert H Ennis

Övergripande definition av kritiskt tänkande:

”Critical thinking is reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do.” (Ennis (1987) s. 10, 12.)

Exempel på förmågor relaterade till kritiskt tänkande enligt Ennis definition av kritiskt tänkande:

att formulera alternativa sätt att se på ett problem, söka möjliga lösningar, söka orsaker, söka och överväga alternativ, överväga andra synsätt, ta ställning utifrån goda grunder, analysera argument: (identifiera slutsatser, identifiera uttalade orsaker/argument, identifiera outtalade orsaker/argument, se skillnader och likheter, se strukturen i ett resonemang), bedöma/avgöra, tolka en avsedd mening i en text, söka bevis och motbevis, söka andra möjliga förklaringar, balansera, väga och besluta, se och hantera tvetydighet, identifiera problemet, formulera alternativa lösningar, organisera och presentera en ståndpunkt genom argumentation, härleda, bedöma och dra slutsatser, ställa klagörande frågor och bedöma samband. (Ennis (1987) s. 10-24.)

Rickard W Paul

Övergripande definition av kritiskt tänkande:

”Critical thinking is disciplined, self-directed thinking which exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought. It comes in two forms. If disciplined to serve the interests of a particular individual or group, to the exclusion of other relevant persons or groups, it is

sophistic or weak sense critical thinking. If disciplined to take into account the interests of diverse persons or groups, it is fair-minded or strong sense critical thinking.” (Paul (1990) s. 4.)

Exempel på förmågor relaterade till kritiskt tänkande enligt Pauls definition av kritiskt tänkande:

att tänka självständigt, analysera, fastställa, reflektera över, ta hänsyn till bevis, fokusera på det relevanta, urskilja, förstå, dra slutsatser, överväga och testa styrkor och svagheter i olika perspektiv, uppmärksamma motsägelser, överväga andra alternativ, överväga olika perspektiv, se från olika perspektiv, formulera relevanta/rimliga ståndpunkter, använda idéer/insikter i nya situationer, organisera material och tankar, jämföra och kontrastera, kritiskt analysera, klargöra, bedöma till exempel bevis och påståenden, dra slutsatser, jämföra alternativ, se/känna igen hinder, se underliggande antaganden, analysera argument, överväga alternativa tolkningar, uppmärksamma, undersöka och fastställa konsekvenser, undersöka och förstå orsaker, bedöma/utvärdera lösningar, generera lösningar, vara kreativ i tanken, tolka/förklara, resonera, testa idéer, uppmärksamma motsägelser, överväga/bedöma antaganden och dra sunda slutsatser. (Paul (1990) s. 12-19.)

APA/Delphidefinitionen

Övergripande definition av kritiskt tänkande:

”We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based /.../ The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit.” (Facione (1990) s. 2, Facione (2006) s. 21.)

Exempel på förmågor relaterade till kritiskt tänkande i APA-/Delphidefinitionen:

att klargöra, begripa, förstå innebörden, analysera:(identifiera samband, undersöka, upptäcka argument, analysera argument, identifiera skillnader och likheter mellan olika synsätt, identifiera underliggande antaganden), bedöma: (jämföra svagheter och styrkor i alternativa tolkningar, bedöma påståenden, bedöma bevis), ta hänsyn till relevant information, dra slutsatser, ange skäl till slutsatser, se konsekvenser, uppmärksamma alternativ, formulera alternativ, redovisa resultat. (Facione (1990) s. 6-11, Facione (2006) s. 4-7.)

Grundskolans kursplan för samhällskunskap 2000/Samhällsorienterande ämnen – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning

Exempel på förmågor relaterade till kritiskt tänkande sammanställda från grundskolans kursplan i samhällskunskap 2000 (Skolverket (2000)) och Samhällsorienterande ämnen – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning (Myndigheten för skolutveckling (2008)):

att granska, strukturera, värdera, analysera, dra slutsatser, reflektera, kritiskt granska, se och fundera kring konsekvenser, argumentera, argumentera för en ståndpunkt, ta ställning, förstå innebörden, jämföra, urskilja, diskutera möjliga vägar, sammanställa, bearbeta, redovisa resultat, problematisera, se och analysera frågor ur olika perspektiv, ange, urskilja, visa på och reflektera över samband, resonera, bedöma relevans, göra överväganden, ifrågasätta, laborera med olika möjligheter, fundera kring orsaker, fundera kring lösningar, fundera kring hinder för lösningar, använda sitt tänkande, kombinera, tänka självständigt och använda sitt kunnande i nya sammanhang. (Skolverket (2000) s. 86-90 och Myndigheten för skolutveckling (2008) s. 30-31, 34, 66, 68-70.)

Grundskolans kursplan för samhällskunskap 2011/Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap

Exempel på förmågor relaterade till kritiskt tänkande sammanställda från grundskolans kursplan för samhällskunskap (Skolverket (2011a)) och från Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap (Skolverket (2011b)):

Att hantera, bearbeta, söka och värdera information, urskilja budskap, kritiskt granska, reflektera, analysera, undersöka, uttrycka och värdera olika ståndpunkter, argumentera, se konsekvenser, undersöka orsaker och konsekvenser, föreslå alternativa lösningar och åtgärder, göra jämförelser, beskriva, förstå, analysera samband, utveckla tänkandet, föra resonemang som tar fasta på fördelar och nackdelar eller vinnare och förlorare, växla mellan perspektiv, se och argumentera utifrån olika perspektiv, undersöka fenomen ur olika perspektiv, välja ut vad som är relevant, granska trovärdighet, underbygga tolkningar och åsikter med argument, formulera ståndpunkter och granska budskap, diskutera och problematisera, ifrågasätta, anlägga ett analytiskt synsätt, analysera de argument som ligger till grund för en uppfattning. (Skolverket (2011a) s. 199-208, Skolverket (2011b) s. 6-11, 30-33.)

Bilaga 2

Litteratursökningar

Sökningar för att (främst) finna forskningsöversikter kring kritiskt-tänkande-forskning

Sökmotor: SUMMON Datum: 2012-05-18

Sökningar utan begränsningar på följande ordkombinationer: (Träffar sorterade efter relevans)

Sökord: kritiskt tänkande + översikt

Sökord: kritisk tänkande + forskningsöversikt

Sökord: kritiskt tänkande + sammanställning

Sökord: kritiskt tänkande + tidigare forskning

Sökord: problembaserat lärande + översikt

Sökord: problembaserat lärande + forskningsöversikt

Sökord: problembaserat lärande + sammanställning

Sökord: problembaserat lärande + tidigare forskning

Sökord: problemlösning + översikt

Sökord: problemlösning + forskningsöversikt

Sökord: problemlösning + sammanställning

Sökord: problemlösning + tidigare forskning

Sökord: critical thinking + review

Sökord: critical thinking + research review

Då sökningar med engelsk vokabulär gav ett för omfattande (tiotusentals träffar) resultat gjordes även sökningar med engelsk vokabulär med olika typer av i SUMMON valbara begränsningar. (Träffar sorterade efter relevans)

Sökord: critical thinking + research review + avhandling

Sökord: critical thinking + research review + tidskriftsartikel

Sökord: critical thinking + research review + bok/e.bok

Sökord: critical thinking + ord i titel: research och/eller review - med inriktning mot följande ämnesord: education, education & educational research, social sciences, study and teaching, children, students, learning, literature review, history, social science research, teaching, educational research, higher education, universities and colleges, children & youth, curricula, critical thinking

Sökord: critical thinking + ord i titel: synthesis - med inriktning mot följande ämnesord: history, education, historia, education & educational research, learning, synthesis, study and teaching, students

Databas: ERC (Educational research complete) Datum: 2012-05-18

Sökningar utan begränsningar på följande ordkombinationer: (Träffar sorterade efter relevans)

Sökord: critical thinking + review

Sökord: critical thinking + research review

Sökord: critical thinking + review + literature

Sökord: critical thinking + synthesis

Sökord: problem solving + research review

Sökord: problem solving + synthesis

Sökord: pbl + research review

Sökord: pbl + synthesis

Sökord: problem based learning + research review

Sökord: problem based learning + synthesis

Sökord: higher order thinking + research review

Sökord: higher order thinking + synthesis

Databas: ERIC Datum: 2012-05-18

Sökningar utan begränsningar på följande ordkombinationer: (Träffar sorterade efter relevans)

Sökord: critical thinking + review
Sökord: critical thinking + research review
Sökord: critical thinking + review + literature
Sökord: critical thinking + synthesis

Sökord: problem solving + research review
Sökord: problem solving + synthesis

Sökord: pbl + research review
Sökord: pbl + synthesis

Sökord: problem based learning + research review
Sökord: problem based learning + synthesis

Sökord: higher order thinking + research review
Sökord: higher order thinking + synthesis

Sökningar för att (främst) finna tidigare svenska avhandlingar med inriktning mot kritiskt tänkande i kombination med samhällskunskap men även mer allmänt mot kritiskt tänkande i svensk akademisk kontext

Databas: LIBRIS Datum: 2012-05-19

Sökord: språk:svenska + kritiskt tänkande = 57 unika träffar (64 totalt), varav en min egen lic. uppsats

Sökord: avhandling + kritiskt tänkande = 8 unika träffar (10 totalt) varav en min egen lic. uppsats, 6 publicerade från 1991 varav en min egen lic. uppsats, 2 inriktade mot grundskolan varav en min egen lic. uppsats

Sökord: avhandling + kritiskt tänkande + samhällskunskap = 1 unik träff (2 totalt) som utgjordes av min egen lic. uppsats

Sökord: avhandling + kritiskt tänkande + statsvetenskap = 0 träffar

Sökord: avhandling + kritiskt tänkande + sociologi = 0 träffar

Sökord: avhandling + kritiskt tänkande + nationalekonomi = 0 träffar

Sökord: avhandling + kritiskt tänkande + kulturgeografi = 0 träffar

Sökord: kritiskt tänkande + samhällskunskap = 2 unika träffar (3 totalt) varav en min egen lic. uppsats, övrig träff har jag bedömt som icke-relevant för föreliggande studie

Sökord: kritiskt tänkande + statsvetenskap = 0 träffar

Sökord: kritiskt tänkande + sociologi = 0 träffar

Sökord: kritiskt tänkande + nationalekonomi = 0 träffar

Sökord: kritiskt tänkande + kulturgeografi = 0 träffar

Sökord: avhandling + critical thinking = 18 unika träffar (20 total), 18 publicerade efter 1991, varav en min egen lic. uppsats, ingen träff med inriktning mot grundskola och samhällskunskap förutom min egen lic. uppsats

Sökord: avhandling + problemlösning = 55 unika träffar (57 totalt), 41 publicerade från 1991, ett fåtal inriktade mot grundskolan, främst matematik

Sökord: avhandling + problemlösning + samhällskunskap = 0 träffar

Sökord: avhandling + problemlösning + statsvetenskap = 0 träffar

Sökord: avhandling + problemlösning + sociologi = 1 träff, vilken jag bedömt som icke-relevant för föreliggande studie

Sökord: avhandling + problemlösning + nationalekonomi = 0 träffar

Sökord: avhandling + problemlösning + kulturgeografi = 0 träffar

Sökord: avhandling + problemlösning + samhällskunskap = 0 träffar

Sökord: avhandling + problemlösning + statsvetenskap = 1 träff, vilken jag bedömt som icke-relevant för föreliggande studie

Sökord: avhandling + problemlösning + sociologi = 1 träff, vilken jag bedömt som icke-relevant för föreliggande studie

Sökord: avhandling + problemlösning + nationalekonomi = 0 träffar

Sökord: avhandling + problemlösning + kulturgeografi = 0 träffar

Sökord: avhandling + problembaserat lärande = 12 unika träffar, samtliga 12 träffar publicerade efter 1991, ingen med inriktning mot grundskolan

Sökord: avhandling + problembaserat lärande + samhällskunskap = 0 träffar

Sökord: avhandling + problembaserat lärande + statsvetenskap = 0 träffar

Sökord: avhandling + problembaserat lärande + sociologi = 0 träffar

Sökord: avhandling + problembaserat lärande + nationalekonomi = 0 träffar

Sökord: problembaserat lärande + samhällskunskap = 0 träffar

Sökord: problembaserat lärande + statsvetenskap = 0 träffar

Sökord: problembaserat lärande + sociologi = 0 träffar

Sökord: problembaserat lärande + nationalekonomi = 0 träffar

Sökord: problembaserat lärande + kulturgeografi = 0 träffar

Sökningar mot ”statsvetenskap”, ”sociologi”, ”nationalekonomi” samt ”kulturgeografi”, har gjorts utifrån att samhällskunskap traditionellt ser dessa vetenskapliga discipliner som kärnområden varur samhällskunskapsämnet hämtar sina kunskapsområden. (Kursplan för samhällskunskap, Grundskolan, (Skolverket (2000) s. 87.))

Utöver dessa sökningar i LIBRIS har även i tidigare skede gjorts sökningar på LIBRIS i betydligt vidare cirklar, både med engelsk vokabulär och alternativ svensk vokabulär, utan begränsning till "avhandlingar". Sökord som till exempel använts är ”analys”, ”analytiskt tänkande” och ”analytical thinking”. Det är mitt intryck av även dessa sökningar att kritiskt tänkande och med detta närbesläktade företeelser är mycket sparsamt förekommande i svensk empirisk forskning.

Databas: DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet) Datum: 2012-05-20

Sökord: forskningspublikationer + kritiskt tänkande = 168 unika träffar (173 totalt), varav en min egen lic. uppsats

Sökord: forskningspublikationer: typ av publikation: artikel i tidskrift, artikel/forskningsöversikt, doktorsavhandling, licentiatavhandling + kritiskt tänkande = 14 unika träffar (15 total), varav en min egen lic. uppsats, ingen av de övriga träffarna med inriktning mot kritiskt tänkande i samhällskunskap som inriktning, ingen av de övriga träffarna med inriktning mot grundskola

Sökord: forskningspublikationer + kritiskt tänkande + samhällskunskap = 1 träff som utgjordes av min egen lic. uppsats

Sökord: forskningspublikationer + kritiskt tänkande + statsvetenskap = 2 unika träffar, vilka jag båda bedömt som icke-relevanta för föreliggande studie

Sökord: forskningspublikationer + kritiskt tänkande + sociologi = 15 unika träffar (16 totalt), varav ingen jag bedömt som relevanta för föreliggande studie

Sökord: forskningspublikationer + kritiskt tänkande + nationalekonomi = 1 träff, vilken jag bedömt som icke-relevant för föreliggande studie

Sökord: forskningspublikationer + kritiskt tänkande + kulturgeografi = 0 träffar

Sökord: forskningspublikationer + critical thinking = 142 unika träffar, varav en min egen lic. uppsats, ingen av de övriga träffarna med inriktning mot grundskolan och/eller samhällskunskap

Sökord: forskningspublikationer: typ av publikation: artikel i tidskrift, artikel/forskningsöversikt, doktorsavhandling, licentiatavhandling + critical thinking = 27 unika träffar, varav en min egen lic. uppsats, ingen av de övriga träffarna med inriktning mot grundskolan och/eller samhällskunskap

Sökord: forskningspublikationer + problemlösning = 54 unika träffar (totalt 56), varav två med inriktning mot grundskola

Sökord: forskningspublikationer + problemlösning + samhällskunskap = 0 träffar

Sökord: forskningspublikationer + problemlösning + statsvetenskap = 4 unika träffar, varav ingen jag bedömt som relevant för föreliggande studie

Sökord: forskningspublikationer + problemlösning + sociologi = 1 träff, som jag bedömt som icke-relevant för föreliggande studie

Sökord: forskningspublikationer + problemlösning + nationalekonomi = 0 träffar

Sökord: forskningspublikationer + problemlösning + kulturgeografi = 0 träffar

Sökord: forskningspublikationer + problembaserat lärande = 16 unika träffar, ingen med inriktning mot grundskola

Sökord: forskningspublikationer + problembaserat lärande + samhällskunskap = 0 träffar

Sökord: forskningspublikationer + problembaserat lärande + statsvetenskap = 0 träffar

Sökord: forskningspublikationer + problembaserat lärande + sociologi = 0 träffar

Sökord: forskningspublikationer + problembaserat lärande + kulturgeografi = 0 träffar

Sökningar mot ”statsvetenskap”, ”sociologi”, ”nationalekonomi” samt ”kulturgeografi”, har gjorts utifrån att samhällskunskap traditionellt ser dessa vetenskapliga discipliner som kärnområden varur samhällskunskapsämnet hämtar sina kunskapsområden. (Kursplan för samhällskunskap, Grundskolan, (Skolverket (2000) s. 87.))

Sökmotor: SUMMON Datum: 2012-05-20

Sökord: avhandlingar + kritiskt tänkande = 18 unika träffar varav en min egen lic. uppsats

Sökord: avhandlingar + kritiskt tänkande + samhällskunskap = 1 träff som utgjordes av min egen lic. uppsats

Sökord: avhandlingar + critical thinking = 57 101 träffar

Sökord: avhandlingar + critical thinking + social studies education = 557 träffar, verkar ge träff på nästan uteslutande avhandlingar från USA. Enbart granskat de första 100 träffarna

Sökord: avhandlingar + problemlösning = 53 unika träffar (totalt 54), ingen med inriktning mot samhällskunskap, statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi eller kulturgeografi, ett fåtal med inriktning mot grundskolan, företrädesvis i matematik

Sökord: avhandlingar + problembaserat lärande = 9 unika träffar (totalt 12), ingen med inriktning mot samhällskunskap, statsvetenskap, nationalekonomi, sociologi eller kulturgeografi, ingen med inriktning mot grundskola

Sökningar mot ”statsvetenskap”, ”sociologi”, ”nationalekonomi” samt ”kulturgeografi”, har gjorts utifrån att samhällskunskap traditionellt ser dessa vetenskapliga discipliner som kärnområden varur samhällskunskapsämnet hämtar sina kunskapsområden. (Kursplan för samhällskunskap, Grundskolan, (Skolverket (2000) s. 87.))

Sökningar för att (främst) finna teoretiska texter och empirisk forskning kring kritiskt tänkande inom olika inlärningsteoretiska traditioner

Databas: ERC (Education Research Complete) Datum: 2012-05-21

Sökningar utan begränsningar på följande ordkombinationer: (Träffar sorterade efter relevans)

Sökord: critical thinking + phenomenography

Sökord: critical thinking + constructivism

Sökord: critical thinking + sociocultural

Sökord: pbl + sociocultural

Sökord: problem based learning + sociocultural

Sökord: critical thinking + situated learning theory

Sökord: pbl + situated learning theory

Sökord: problem based learning + situated learning theory

Sökord: critical thinking + psychology

Sökord: critical thinking + cognitive psychology

Sökord: critical thinking + developmental psychology

Sökord: critical thinking + cognitive development

Sökord: critical literacy + situated learning

Sökord: critical literacy + sociocultural

Sökord: critical literacy + sociocultural theory

Sökord: Higher order thinking + phenomenography

Sökord: Higher order thinking + constructivism

Sökord: Higher order thinking + sociocultural

Sökord: Higher order thinking + situated learning theory

Sökord: Higher order thinking + psychology

Sökord: Higher order thinking + cognitive psychology

Sökord: Higher order thinking + developmental psychology

Sökord: Higher order thinking + cognitive development

Förutom detta har även gjorts direkta sökningar på de centrala författarna/forskarna som i föreliggande studie representerar varje enskilt, för föreliggande studie aktuellt, teoretiskt perspektiv, det vill säga Kuhn D, Dean D Jr, Black J, Keselman A, Kapland D, Felton M, King P M, Kitchener K S, Scheurman G, Grabinger S, Aplin C, Ponnappa-Brenner G, , Hmelo-Silver C E, Chernobilsky E, Jordan R, Nagarajan A, Day R S, Palincsar A S och Säljö R.

Databas: ERIC Datum: 2012-05-29

Sökningar utan begränsningar på följande ordkombinationer: (Träffar sorterade efter relevans)

Sökord: critical thinking + phenomenography

Sökord: critical thinking + constructivism

Sökord: critical thinking + sociocultural

Sökord: pbl + sociocultural

Sökord: problem based learning + sociocultural

Sökord: critical thinking + situated learning theory

Sökord: pbl + situated learning theory

Sökord: problem based learning + situated learning theory

Sökord: critical thinking + psychology

Sökord: critical thinking + cognitive psychology

Sökord: critical thinking + developmental psychology

Sökord: critical thinking + cognitive developmenten

Sökord: critical literacy + situated learning

Sökord: critical literacy + sociocultural

Sökord: critical literacy + sociocultural theory

Sökord: Higher order thinking + phenomenography

Sökord: Higher order thinking + constructivism

Sökord: Higher order thinking + sociocultural

Sökord: Higher order thinking + situated learning theory

Sökord: Higher order thinking + psychology

Sökord: Higher order thinking + cognitive psychology

Sökord: Higher order thinking + developmental psychology

Sökord: Higher order thinking + cognitive development

Förutom detta har även gjorts direkta sökningar på de centrala författarna/forskarna som i föreliggande studie representerar varje enskilt, för föreliggande studie aktuellt, teoretiskt perspektiv, det vill säga Kuhn D, Dean D Jr, Black J, Keselman A, Kapland D, Felton M, King P M, Kitchener K S, Scheurman G, Grabinger S, Aplin C, Ponnappa-Brenner G, , Hmelo-Silver C E, Chernobilsky E, Jordan R, Nagarajan A, Day R S, Palincsar A S och Säljö R.

Utöver alla dessa sökningar har en mängd direkta sökningar gjorts mot många av de författare som finns representerade i förevarande studies referenslista.

Bilaga 3

Uppgifterna: textdel

Nedan följer en text som handlar om rättvisa. De uppgifter du ska arbeta med utifrån texten finns i det separata häftet UPPGIFTER 1-4. I det häftet finns också en ordlista som förklarar en del av de ord i texten och uppgifterna som kan vara svåra att förstå. Du har även möjlighet att använda ordlista eller fråga mig om det gäller förståelse av olika ord.

Tänk på att du själv bestämmer när du anser dig vara klar med uppgifterna. Det finns ingen tidsgräns!

OBS! Glöm inte att spara det du skrivit med jämna mellanrum!

Lycka till!

RÄTTVISA

Två typer av rättigheter

Det finns olika typer av mänskliga rättigheter. Många tänker nog först på rätten att säga och skriva vad man vill. Eller kanske rätten att fritt få engagera sig i föreningar och politiska partier. Viktigt är förstås också rätten till liv och att vi skyddas mot våld och andra övergrepp. Man ska till exempel inte behöva bli arresterad av polisen utan anledning eller utsättas för tortyr. Rätten till ägande av egendom anses också grundläggande. Det innebär att det man äger inte kan tas ifrån en.

De här exemplen handlar om rätten att styra över sitt eget liv och vara med och påverka hur samhället utvecklas. Därför brukar de kallas *politiska och medborgerliga rättigheter*.

En annan typ av rättigheter inriktas på att vi ska ha en acceptabel levnadsstandard, det vill säga tillgång till kläder, mat och en bostad. I detta ingår

också rätten till sjukvård, utbildning och arbete. Allt det här är exempel på *ekonomiska och sociala rättigheter*.

Tre olika sätt att se på rättvisa - lika till alla, efter behov eller prestation

I familjen Q delar all allt lika. Har man en tårta på bordet är det inte bara föräldrarna som tar för sig, utan alla får var sin lika stor bit. Till julen får hela familjen presenter som är värda lika mycket och när det är dags för semester åker alla med på utlandsresa. Ett sådant sätt att se på rättvisa innebär att resurserna fördelas så att alla får lika mycket. Det kallas för *jämlikhetsprincipen*.

I familjen P är det annorlunda. Äldste sonen Peter har ett svårt handikapp som gör att han behöver mycket hjälp. En stor del av familjens pengar går därför till olika hjälpmedel som ska göra det lättare för Peter. Det betyder också att de andra i familjen får avstå från väldigt mycket. Ett sådant sätt att se på rättvisa innebär att man fördelar resurserna efter behov. Den som har störst behov ska också ha mest. Det kallas *behovsprincipen*.

Jämför vi alla familjer som bor i samma område som familjen Q och P upptäcker vi stora skillnader. En del har råd att åka på semester flera gånger om året, andra får knappt pengarna att räcka till nya vinterkläder åt barnen. Vissa har egen villa och sommarhus, andra enbart hyreslägenhet.

De som är förmögna har kanske blivit det därför att de äger ett framgångsrikt företag eller har ett jobb som anses viktigt och ansvarsfullt. Dessutom tjänar vanligtvis den som har lång utbildning mer än den som har kort, och den som arbetar mycket övertid får mer pengar i fickan än den som hellre är ledig. Det här betyder att den som anstränger sig och presterar mycket också får mest. Att den som får mest är den som anstränger sig och presterar mest kallas *förtjänstprincipen*.

Ett rättvist samhälle

Diskuterar man rättvisa på ett vardagligt plan är det inte så svårt, även om vi givetvis kan ha olika uppfattningar om vad som är rätt och fel. Kompisar

brukar till exempel vara ganska bra på att behandla varandra rättvist. På samma sätt är det till exempel i en klass, en idrottsklubb eller på jobbet.

Västenligt svårare blir det om man ser till ett helt land. Då finns det så många olika saker att ta hänsyn till. Det gäller allt från sjukvård och utbildning till ekonomiska skillnader, och vilka möjligheter vi har att engagera oss politiskt. Hur ska vi överhuvudtaget kunna skilja mellan ett rättvist och ett orättvist samhälle?

John Rawls

Filosofen John Rawls har funderat över vad ett rättvist samhälle är. Enligt honom måste två principer vara uppfyllda för att vi ska kunna tala om att ett samhälle är rättvist.

Den första principen går ut på att alla ska ha största möjliga frihet, utan att därför hota någon annans rätt till samma frihet. Det betyder att vi ska få säga, skriva, och tycka vad vi vill om allt från politik till musik och religion. Vi ska också behandlas lika av domstolar och få vara med och bestämma vilka politiker som ska styra vårt land.

Rawls andra princip säger att man kan acceptera ekonomiska skillnader mellan olika grupper enbart så länge de som har det sämst får det bättre. Vi kan till exempel tänka oss att vissa personer lyckas bygga upp framgångsrika företag, som ger dem stora rikedomar. Samtidigt får de människor som är dem som har det sämst i samhället arbete i det nya företagen och därmed inkomster. I detta fall får alltså de sämst ställda det bättre, trots att de ekonomiska skillnaderna ökar. Ekonomiska skillnader som uppstår på detta sätt är rättvisa enligt Rawls, eftersom de sämst ställda får det bättre än de hade det tidigare. Hade däremot de sämst ställda inte fått det bättre genom att de ekonomiska skillnaderna ökat hade det varit orättvist.

Förutom de här två principerna menar Rawls att det finns en undre gräns för fattigdom. Ingen ska behöva svälta, det är ett grundkrav. Dessutom ska alla ha samma chans att utbilda sig och vara med och kämpa om de bästa jobben. Det är statens uppgift att se till att detta blir möjligt genom att garantera alla en viss levnadsstandard.

Anna Christensen

Rawls menar alltså att ett land kan vara rättvist även om det finns stora inkomstskillnader så länge som de stora skillnaderna innebär att de fattigaste får det bättre. Det håller inte juristen och samhällsdebattören Anna Christensen med om. Enligt henne är det viktigt att de ekonomiska skillnaderna inte blir för stora. Om det blir det känner vi ingen samhörighet, och människor i olika samhällsgrupper kan knappast tala med varandra. Många riskerar också att hamna vid sidan av samhället på grund av arbetslöshet och fattigdom.

Rättvisa för Anna Christensen innebär med andra ord att skillnader i människors livsvillkor inte får vara för stora.

Robert Nozick

I sin bok "Anarki, stat och utopi" skriver filosofen Robert Nozick att vi alltid har rätt att behålla det vi fått på laglig väg. Om alla ursprungligen har fått sin egendom på ett riktigt sätt – till exempel genom arv, gåva, köp eller byte – så är också den fördelning som uppkommer i ett samhälle rättvis.

Enligt Nozick får staten aldrig gå in och göra en omfördelning genom att ta skatt från de rika och ge till dem som har det sämre. Det är orättvist, även om det skulle vara så att en liten grupp äger allting och majoriteten svälter.

Staten ska bara garantera att människor kan leva säkert och i trygghet samt att de inte utsätts för våld eller någon försöker ta deras egendom. En sådan stat kallar Nozick den minimala staten.

Den absolut viktigaste rättigheten en människa har är, enligt Nozick, äganderätten och rätten till liv. Dessa rättigheter får staten aldrig inskränka. Hur sedan fördelningen av resurser ser ut i praktiken är ointressant ur rättvisesynpunkt, så länge var och en har fått det de äger på ett rättvist sätt. Har någon däremot fått sin egendom på ett felaktigt sätt – exempelvis genom hot eller stöld – måste det rättas till, oavsett hur långt tillbaka i tiden felaktigheten gjorts.

(Texten är en bearbetning av texter av Uriel Hedengren som finns i boken
”Dilemma – om rätt och fel, etik och moral. Natur och Kultur, Stockholm.
2002.)

Bilaga 4

Uppgifterna: problemlösningsdel

UPPGIFTER 1-4

1.

I texten du läst fanns ett stycke som hette *Tre olika sätt att se på rättvisa - lika till alla, efter behov eller prestation.*

Ett land vill nu organisera sig enligt jämlikhetsprincipens syn på rättvisa. **Vilka problem skulle det landet stå inför? Vilka fördelar skulle det innebära?**

Försök att utveckla dina tankegångar så långt du kan och förklara på vilket sätt problemen är problem och fördelarna är fördelar.

2.

Basketspelaren Susanne Chamberlain är en storstjärna och har just skrivit på ett kontrakt med ett nytt lag. Enligt kontraktet ska hon och ingen annan få tre kronor av priset på varje biljett som säljs vid lagets hemmamatcher. Vi tänker oss att en miljon människor ser laget under säsongen. Det betyder att Susanne får tre miljoner kronor extra jämfört med sina lagkamrater.

Om vi ser basketlaget som ett samhälle i miniatyr vad skulle John Rawls tycka om detta? Är detta rättvist eller orättvist enligt honom?

Försök att motivera och förklara ditt svar så utförligt som möjligt utifrån John Rawls syn på rättvisa.

3.

Låt oss anta att John Rawls, Anna Christensen och Robert Nozick tillsammans skulle försöka komma överens om vad ett rättvist samhälle är.

Vilka problem skulle uppkomma då de försökte komma överens?

Vad skulle anledningen/anledningarna till problemen vara?

Vilka hinder skulle finnas för en lösning av problemen?

Vilka möjligheter skulle finnas för en lösning av problemen?

Skulle problemen gå att lösa eller inte?

Utgå ifrån texten du läst och försök att motivera, utveckla och förklara dina tankegångar så långt du kan.

4.

a)

I texten du läst presenteras Robert Nozicks syn på vad rättvisa är.

Granska Nozicks argument för hans sätt att se på rättvisa. Vilka styrkor och svagheter finns i hans argumentation?

Försök att utveckla dina tankegångar så långt som möjligt och förklara varför styrkorna i hans argumentation är styrkor och varför svagheter i hans argumentation är svagheter.

b)

I texten du läst presenteras John Rawls syn på vad rättvisa är.

Granska Rawls argument för hans sätt att se på rättvisa. Vilka styrkor och svagheter finns i hans argumentation?

Försök att utveckla dina tankegångar så långt som möjligt och förklara varför styrkorna i hans argumentation är styrkor och varför svagheter i hans argumentation är svagheter.

c)

I texten du läst presenteras Ann Christensens syn på vad rättvisa är.

Granska Christensens argument för hennes sätt att se på rättvisa. Vilka styrkor och svagheter finns i hennes argumentation?

Försök att utveckla dina tankegångar så långt som möjligt och förklara varför styrkorna i hennes argumentation är styrkor och varför svagheter i hennes argumentation är svagheter.

Ordlista:

acceptera= gå med på, godta

argument = något som man använder som bevis eller för att övertyga, skäl; *bär* de skäl som de olika personerna använder för att motivera sina ståndpunkter om rättvisa.

argumentation = lägga fram skäl för eller emot något; skäl för eller emot en ståndpunkt

egendom = ägodel, ägodelar, det man äger

gemensam = som rör alla, eller det stora flertalet individer

grundval= utgångspunkt, grund

levnadsstandard = möjligheter att använda mat, kläder, bostad med mera, tex hög levnadsstandard innebär god tillgång på mat, kläder, bostad etc, låg levnadsstandard innebär brist på mat kläder och bostad etc

livsvillkor = de villkor eller förutsättningar under vilka en person lever sitt liv

majoritet = fler än hälften

princip = grundregel

privilegierade = lyckligt lottad, gynnad ifråga om levnadsstandard, någon som har tillgång till förmåner som andra inte har tillgång till

resonera = tänka, utveckla tankegångar, fundera, diskutera

resurs = tillgång, hjälpmedel, möjlighet

samhällsgrupper = en grupp människor i samhället, exempelvis män, kvinnor, fattiga, rika, anställda, arbetslösa, företagsägare, lågutbildade, högutbildade, sjuka, friska.

staten = de som styr och bestämmer lagar och regler i landet

tankegång = sätt att tänka, resonemang, fundering

Bilaga 5

Elevernas placering avseende beskrivningskategorier för respektive uppgift

Uppgift 1:

Kat A: E2L, E3L

Kat B: E4S, E1H

Kat C: E1L, E3S, E5L, E2H, E1S

Kat D: E5H, E7H, E4H, E6H, E2S

Kat E: E8H

Kat F: E3H, E5S, E6S, E4L

Uppgift 2:

Kat A: 1H, E3S

Kat B: E7H, E3L, E1S, E1L, E6S, E5H, E6H

Kat C: E4L

Kat D: E3H, E2S

Kat E: E2H, E5L

Kat F: E4S, E5S, E2L, E8H

Kat G: E4H

Uppgift 3:

Kat A: E3L

Kat B: E1S, E2S, E6S, E5L, E1H

Kat C: E3S, E7H, E2L

Kat D: E5H, E5S, E2H, E6H

Kat E: E1L, E8H, E4L

Kat F: E3H, E4S, E4H

Uppgift 4a:

Kat A: E2L, E5L, E4S, E1H

Kat B: E2S, E3L, E2H, E1S, E5S

Kat C: E5H

Kat D: E6S, E4H, E8H, E3S, E6H, E7H, E1L

Kat E: E4L

Ej placerade: E3H

Uppgift 4b:

Kat A: E3S, E1S, E2L

Kat B: E1L, E5H, E1H, E3L, E5L

Kat C: E8H, E6H, E4S, E2S, E2H

Kat D: E4H, E3H

Kat E: E5S, E6S

Kat F: E7H, E4L

Uppgift 4c:

Kat A: E3S, E1H

Kat B: E6H, E1S, E5S

Kat C: E3L, E8H, E4S, E2L

Kat D: E2H, E7H, E5L, E2S, E1L, E5H

Kat E: E6S

Kat F: E4L, E4H

Ej placerad: E3H

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och bennmjö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BIÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverken. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans värdegrund. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studieåret ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärautbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärbheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskollärarutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att våga vara sjuk. En longitudinell studie av förhållnings sätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarannde. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg, 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer s betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSELFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållnings sätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnastieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkevidvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsörning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfareningens betydelse när forskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbrytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2001
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom bemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÅS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førsøkolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdidaktik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENGE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slidjpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmännyhetskötterska till specialistsjukskötterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAEISSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Anningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisinära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och snaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMITZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av tuppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genussappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärning hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Eleverplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers bembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Lojalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemjänstjobb.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2010

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälppräkenar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnebagens relationelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkbibliotekerna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skickelig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENJAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matral – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget husbäll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontraversen om DAMP. En kontraversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red.) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap

En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9

Att utveckla det kritiska tänkandet hos de studerande är ett centralt utbildningsmål i hela det svenska utbildningsväsendet. Det främsta argumentet för detta är att kritiskt tänkande medborgare är avgörande för demokratins funktion och fortlevnad. Mot denna bakgrund kan ämnet samhällskunskap på grundskolenivå hävdas inta en särskilt betydelsefull roll. Ämnet, på grund av att det är det ämne i skolan som tydligast hanterar frågor kring det demokratiska samhällets förutsättningar. Grundskolan, på grund av att det är den enda skolform vilken har som avsikt att ge samtliga medborgare en sammanhållen, likvärdig och likartad utbildning. Trots detta har det svenska forskarsamhället tidigare inte ägnat någon uppmärksamhet åt kritiskt tänkande i ämnet samhällskunskap på grundskolenivå. Föreliggande studie ska ses i ljuset av dessa omständigheter.

Studien belyser manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap bland elever i grundskolans årskurs 9 från ett fenomenografiskt perspektiv. Studien är uppbyggd kring hur de deltagande eleverna erfar fyra olika uppgifter designade för att framkalla manifestationer av kritiskt tänkande. De empiriska resultaten visar hur sättet att erfar en specifik uppgift spelar en avgörande roll för den manifestation av kritiskt tänkande som blir möjlig i relation till uppgiften. Ett mer komplext erfarande av uppgiften är relaterat till ett mer komplext manifesterat kritiskt tänkande i förhållande till uppgiften. Ett mindre komplext erfarande av uppgiften är relaterat till ett mindre komplext manifesterat kritiskt tänkande i förhållande till uppgiften. Utifrån de empiriska resultaten ger studien omfattande förslag på didaktiska tillämpningar. Avsikten är att visa hur den typ av resultat studien genererar kan användas av lärare för att utveckla elevernas manifesterade kritiska tänkande i samhällskunskap. Studien ger också uppslag till vidare forskning och argumenterar för ett fortsatt bruk av det fenomenografiska perspektivet vid forskning kring manifesterat kritiskt tänkande, både i samhällskunskap och andra ämnen.



Kristoffer Larsson har tidigare varit lärare inom de samhällsorienterande ämnena på högstadiet. För närvarande är han verksam vid Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession vid Göteborgs universitet. "Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9." är hans doktorsavhandling.

ISBN 978-91-7346-771-1 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-772-8 (pdf)

ISSN 0436-1121