

Dimensioner av samhällsanalytiskt tänkande

MALIN TVÄRÅNA

Abstract

I artikeln presenteras en modell för att sammanfatta avgörande aspekter av kritiskt tänkande i samhällskunskap, eller det som här benämns samhällsanalytiskt tänkande. Modellen bygger på empiriska studier i samhällskunskapsdidaktik, och används för att diskutera möjligheter att undervisa för utvecklande av samhällsanalytiskt tänkande. Dimensionerna av samhällsanalys som presenteras i modellen utgör utgångspunkt för att beskriva hur samhällskunskapsundervisning kan ta avstamp i olika typer av begrepp och utformas i syfte att främja en särskild sorts tankekultur, där gemensamt undersökande av grunderna för olika perspektiv på en fråga blir viktigare än att uttrycka enskilda åsikter. Avslutningsvis beskrivs två exempel på undervisningsupplägg som utformats med ett sådant syfte i åtanke, nämligen Struktured Academic Controversy (SAC) och The Double Crux Game (DCG). Dessa två upplägg främjar på olika sätt kritiskt granskande analyser av åsiktsmotsättningar i sakfrågor (där SAC genom ett deliberativt förhållningssätt kan vara till hjälp) eller i värdefrågor (där DCG stöttar eleverna genom ett mer agonistiskt förhållningssätt).

Inledning

Värdet av kritiskt tänkande är en återkommande grundbult (dansk: hovedpunkt) i diskussionen om samhällskunskapsämnets mål såväl som i diskussionen om dess mening. En utmaning (dansk: udfordring) i relation till undervisning som syftar till att utveckla kritiskt tänkande är att begreppet är både generellt och allomfattande – kritiskt tänkande har en tendens att användas för att beskriva allt slags avancerat tänkande utan

att olika delförmågor (som att analysera, resonera, dra slutsatser, värdera ståndpunkter och källor, argumentera, reflektera, granska eller se något ur olika perspektiv) specificeras och tydligt relateras till varandra. Både den akademiska inriktning som strävat efter att beskriva kritiskt tänkande som en generisk förmåga (Ennis, 1996; Facione, 2011), och den forskning som ser kritiskt tänkande som kontextuellt och djupt sammanflätat med specifikt ämnesinnehåll och disciplinära metoder (Bailin et al., 1999; Moore, 2011; Nygren et al., 2019; Willingham, 2008) lyfter fram generella förmågor som perspektivtagande, kausalt tänkande, abstraktion, jämförelse och utvärdering utan att tydligt definiera vad detta innebär i termer av specifikt kunskande. För samhällskunskapsdidaktiken som kunskapsområde och teoretiskt underbyggd undervisningspraktik utgör den här oklarheten ett problem.

En bärande linje i min egen forskning har varit utforskandet av vad kritiskt tänkande innebär och kan utvecklas inom samhällskunskapsämnet, i syfte att utveckla ett konceptuellt ramverk för samhällsanalytiskt tänkande. I denna artikel kommer jag att med utgångspunkt i ett antal empiriska studier diskutera en modell för att sammanfatta avgörande aspekter av kritiskt tänkande i samhällskunskap, och möjligheter att undervisa för utvecklande av denna förmåga. Modellen bygger ursprungligen på resultat från studier av hur elever i första året på gymnasiet (16 år), mellanstadiet år 6 (12 år) och lågstadiet år 2 (8 år) förstod och diskuterade frågor om rättvisa (dansk: retfærdighed) i samhällskunskap, men jag menar att den kan användas som grund för att relatera de tidigare nämnda aspekter av kritiskt tänkande i samhällskunskap till varandra, och för att specificera innebörden av centrala samhällskunskapsdidaktiska begrepp, som sak- eller begrepps-kunskaper, omtvistade begrepp, samhällsfrågor och samhällssystem, kausalanalys, perspektivtagande och kritisk granskning av perspektiv. Dessa olika aspekter av samhällsanalytiskt tänkande används ofta utan att tydligt relateras till olika nivåer av analys, vilket medför att vi förlorar möjligheten till klarhet beträffande vad vi diskuterar och eventuellt prövar empiriskt i samhällskunskapsdidaktisk debatt och forskning. Min förhoppning är att modellen kan bidra till att avhjälpa detta. Delar av texten ingår i tidigare publicerade texter för svenska Skolverket, innehållande beskrivningar av undervisningsmetoder för begreppsutveckling

i samhällskunskap (Tväråna, 2016) och för kritiskt tänkande i samhällskunskap (Tväråna, 2021).

En modell för samhällsanalytisk tänkande

Modellen presenterar kritiskt tänkande i samhällskunskap, eller samhällsanalytiskt tänkande, som bestående av tre dimensioner: resonerande, kontextuell kunskap och normativ bedömning. Samtliga dessa tre dimensioner varierar mellan tre värden. Den första dimensionen som finns i alla nivåer av samhällsanalys är resonerande. I en analys resonerar man alltid på något sätt om någonting: man beskriver något (deskriptiv analys), förklarar orsaksförhållanden i relation till något (kausal analys) eller granskar någonting kritiskt (kritisk analys). Formen för resonemang ger alltså namn till de olika nivåerna av analys.

Tabell 1. Huvudsakliga dimensioner av samhällsanalytiskt tänkande (bearbetad fr. Tväråna, 2019, s. 108).

Analysnivå	Resonerande	Kontextuell kunskap	Normativ bedömning
<i>Deskriptiv analys</i>	Beskrivning av fakta	Sakkunskaper rörande en samhällsfråga eller ett samhällssystem	Jämförelse eller viktning
<i>Kausalanalys</i>	Undersökning eller förklaring	Samhällsvetenskapliga förklaringsmodeller och teorier	Slutsatser om orsaker och åtgärdsförslag
<i>Kritisk analys</i>	Kritisk granskning av perspektiv på en samhällsfråga	Perspektiv och omtvistade begrepp	Ställningstagande baserat på kritiskt omdöme

De kontextuella kunskaper som är viktigast för att kunna göra en deskriptiv analys är kunskaper om sakförhållanden (som varifrån pengar till de gemensamma saker som många barn upplever som gratis kommer – vård, skola, vägar osv., eller som kunskaper om vem som bestämmer vilka lagar och regler som gäller, eller kunskaper om just vilka lagar och regler som finns: vad får och får man inte göra, vad händer om man förlorar jobbet, vem har rätt att göra vad i samhället, kunskaper om uppbyggnaden av olika slags statskick, eller om hur välfärds-

system i Sverige fungerar). För att kunna göra en kausal analys behöver man, utöver kunskaper om sakförhållanden, även kunskaper om olika påverkans- och förklaringsmodeller (som olika teorier om varför människor begår brott, eller olika sätt att förklara varför vissa människor har mer pengar och bättre hälsa än andra, eller kunskaper om olika nationalekonomiska teorier eller olika teorier om hur människor påverkas av olika slags information). För att kunna göra en kritiskt granskande analys krävs, förutom kunskaper om sakförhållanden och om olika påverkans- och förklaringsmodeller, också kunskaper om olika perspektiv och omtvistade begrepp (som rättvisa, jämlikhet, och olika perspektiv på demokrati och på vad som är värdefullt i livet).

Den tredje dimensionen innebär slutligen att samhällsanalysen alltid syftar till (dansk: sigter til) något slags normativ bedömning. I en deskriptiv analys görs beskrivningen av sakförhållanden för att dessa ska kunna jämföras eller viktas. Det innebär att man gör en bedömning av innebörden i de sakförhållanden man beskriver (till exempel genom att man jämför olika sätt att använda gemensamma resurser, som skattemedel eller som en gemensamt ägd grönyta (dansk: fælles ejede områder), eller jämför olika typer av system för att få vård eller utbildning, eller olika styrelseskick). I kausalanalysen görs förklaringen av samband med hjälp av samhällsvetenskapliga påverkans- och förklaringsmodeller eller teorier om social påverkan, för att olika åtgärdsförslag (dansk: løsninger) ska kunna bedömas (till exempel när man diskuterar vad som är effektiva sätt att få en bättre gemensam arbetsmiljö, att få ned ungdomsbrottligheten (dansk ungdomskriminaliteten) eller att få skydda människor från skadlig felaktig information). Även den kritiska analysens granskande av olika perspektiv och principiella antaganden i omtvistade begrepp görs för att vi ska kunna värdera dessa och göra ett underbyggt ställningstagande i frågan, baserat på ett kritiskt omdöme (till exempel när vi tar ställning till vilket sätt att fördela resurser på som vi tycker är mest rättvist, vilka regler och lagar som vi tycker är rättmätiga, vilka värden som är viktigast i det gemensamma samhällslivet och vilken syn på demokrati, frihet eller jämlikhet som vi menar är rimligast).

I tabell 1 ovan illustreras hur de tre dimensionernas olika värden samvarierar som tre olika nivåer av samhällsvetenskaplig analys: (1) deskriptiv analys (beskrivning av en förete-

else genom redogörelse för sakkunskaper rörande en samhällsfråga eller ett samhällssystem i syfte att jämföra/rangordna någon aspekt av frågan), (2) kausalanalys (orsaksutredande av problem med hjälp av samhällsvetenskapliga förklaringsmodeller i syfte att föreslå en åtgärd) och (3) kritisk analys (kritiskt granskande av perspektiv på en fråga med hjälp av kunskaper om underliggande antaganden för olika principiella perspektiv och omtvistade begrepp, i syfte att värdera andras ståndpunkter och själva ställning). De tre analysnivåerna utgör en inkluderande hierarki, genom att en kausalanalys alltid innefattar beskrivande analys, och en kritisk analys alltid innefattar kausalanalys. Den deskriptiva analysen är en nödvändig del av en kausalanalys, eftersom orsaker och konsekvenser relaterade till en samhällsfråga inte kan utforskas utan en beskrivning eller redogörelse av fakta, och eftersom att föreslå förslag till åtgärder eller lösningar på den diskuterade frågan inkluderar att jämföra och väga fakta. Kausalanalysen är i sin tur kopplad till den kritiska analysen genom att förståelse för olika perspektiv och omtvistade begrepp förutsätter kunskap om olika förklaringsmodeller och teorier. På samma sätt förutsätter ett ställningstagande baserat på ett kritiskt omdöme en orsaksanalys. Med detta synsätt är varje analysnivå beroende av tillräcklig kontextuell kunskap om ett relevant ämnesinnehåll (fakta, teorier och modeller samt olika perspektiv och principer). Inslaget av bedömning är också en genomgående aspekt på alla analysnivåer, och därmed anses samhällsanalytiskt tänkande alltid vara framåtblickande med en normativ dimension. Detta ger utrymme för en positionering i förhållande till vad som är viktigast, vad som bör göras eller vad som är problematiskt eller önskvärt.

Sakkunskaper och omtvistade begrepp

Modellen kan användas som ett ramverk för att förstå hur samhällskunskapsundervisningen kan stärka elever genom att koppla kontextuell kunskap, såsom konceptuell kunskap om centrala begrepp eller förklaringsmodeller, till kritiskt omdöme i samhällsanalys. Den deskriptiva analysen fokuserar på beskrivningar av en samhällsfråga, såsom statistik och redogörelser för fakta, och innehåller en jämförelse eller viktning av dessa fakta. För att kunna göra en deskriptiv analys är alltså

begreppsförståelse viktigt. Men även om det finns en hel del viktiga begrepp med vedertagen disciplinär definition i samhällskunskap, så kan innebörden av ett sådant begrepp, som till exempel begreppet 'statsminister', dock skifta rejält (dansk: fundamentalt). En del elever som kliver (dansk: starter) in på gymnasiet kan till exempel tro att statsministern stiftar lagarna i Sverige. Den elev som tror det har lärt sig ordet statsminister, men inte förstått begreppet ordentligt. Att "få ett begrepp om" någonting hänger ihop med att begripa det, att få en förståelse för det. Den begreppsförståelse vi har kan sägas utgöra vår livsvärld – den förståelse vi har av världen omkring oss. Att inse att olika individer förstår innebörden av ett begrepp på olika sätt är grundläggande i samhällskunskap, som ju till stor del handlar om att frilägga, granska och värdera olika idéer om vårt gemensamma samhälle.

Som samhällskunskapslärare behöver vi också tolka våra elevers olika förståelser av de begrepp vi arbetar med. Till exempel kan förståelsen av begreppet 'demokrati' vara detsamma som 'majoritetsval', eller 'att alla berörda individer har fått göra sin röst hörd i en fråga', eller 'att minoriteter skyddas från majoritetsförtryck av vissa slag' eller 'ett system för beslutsfattande som innefattar en avvägning mellan majoritetsval, offentlig och jämlik debatt samt skydd av vissa rättigheter'. Som lärare behöver man dels ha klart för sig vilken innebörd av begreppet demokrati man är ute efter att eleverna ska få, dels vilken innebörd olika elever tillskriver begreppet när de använder det (Tvååra, 2016).

För lärare kan det också vara viktigt att urskilja vilka de begrepp som används inom samhällskunskap som har en inom ämnet vedertagen definition och vilka som kan beskrivas som omtvistade. Sakbegrepp, till exempel 'stat', 'konsument' eller 'asyl', och processbegrepp som beskriver centrala processer och idéer som 'globalisering', 'migration', 'revolution', 'hållbar utveckling' eller 'opinionsbildning' kan alla beskrivas något-sånär entydigt, även om de utgör komplexa fenomen. Detsamma gäller de tankeredskap (Sandahl, 2015) som används inom olika slags analyser som samhällsvetare gör – begrepp som orsak" och "konsekvens", "belägg", "slutsats" och "argument", "struktur" och "aktör", "modell", "teori", "analys" och "perspektiv", liksom ämnesspecifika aktivitetsbegrepp som "debattera", "förklara", "reflektera", "analysera" osv.

Det finns dock en annan typ av begrepp som är särskilt viktiga i relation till kritisk analys i samhällskunskap, nämligen i grunden omtvistade begrepp, *essentially contested concepts* (ECC) (Gallie, 1956; Ruben, 2010). ECC har olika, samtidigt existerande men motstridiga innebörder. Begreppen som avses är oftast abstrakta, kvalitativa och värderande. Det handlar inte om begrepp som det finns åsiktsmotsättningar kring i allmänhet, som det till exempel kan göra kring EU, invandring eller sexualitet, utan om begrepp där dess mening blir olika beroende på vilka grundläggande antaganden, eller premisser, den som använder begreppet utgår ifrån, och där de olika tolkningarna inte kan sammanföras som olika aspekter av en helhet utan istället är motstridiga. Till exempel kan begreppet 'rättvisa', när det gäller rättvis fördelning av samhällsliga nyttigheter, innebära fördelning enligt likhetsprincipen (att alla får lika mycket av en vara), fördelning enligt behovsprincipen (att var och en får så mycket av varan som man har behov av) eller fördelning enligt meritprincipen (att var och en får så mycket som man gjort sig förtjänt av). När elever gör analyser av rättviseproblem och av andras rättviseresonemang i samhällskunskap behöver de vara medvetna om begreppets i grunden omtvistade natur, samt om hur de olika tolkningarna av innebörden skiljer sig åt och vilka antaganden om världen som de grundar sig på (Tväråna, 2014; Tväråna, 2019).

Andra exempel på omtvistade begrepp är 'konst', 'religion', 'kunskap', 'demokrati' och 'jämlighet'. Som samhällskunskaps elev behöver man kunna tolka olika samhällsaktörers förståelser av olika begrepp. För att kunna förstå en politisk diskussion om jämlighet mellan en liberal och en socialistisk aktör är det viktigt att förstå hur de olika aktörerna tolkar begreppet jämlighet. Alla partier säger sig ju förespråka jämlighet, så om man som elev inte har insikt om att begreppet kan tolkas på olika sätt beroende på vilken ideologi den som använder begreppet har, kommer partiprogrammen att framstå som förvillande lika. Det är alltså god användning av den begränsade undervisningstiden i samhällskunskapsämnet att utforska ämnesspecifika begrepps innebörd tillsammans med eleverna, eftersom den aktiviteten i sig utvecklar de förmågor som ämnet syftar till.

Undervisning som ger möjlighet att öva kritiskt omdöme (dansk: meningsdannelse)

Det är inte så mycket avsaknad av kompetens eller förmåga som hindrar oss att göra kritiska undersökningar av komplexa samhällsfrågor, utan en ovana och avsaknad av benägenhet eller fallenhet att gå in i diskussionen med det engagemang och den energi som krävs för att göra en kritisk undersökning av en fråga. Genom att öva elever i användandet av kommunikativa strukturer kan eleverna ges möjlighet att utveckla en vana vid att anlägga ett kritiskt granskande perspektiv på komplexa samhällsfrågor, och att utveckla en känslighet och en förtrogethet med en diskussionskultur där målet inte är att vinna över sin motståndare eller att söka sig fram till det enda rätt svaret. Istället kan målet i sådana diskussioner vara att tydliggöra och utforska de olika ståndpunkter och bakomliggande utgångspunkter som de olika parterna i samtalet har.

Handlingskompetens i samhällskunskap kan sägas omfatta såväl vilja och mod att aktivt delta i diskussion och undersökande av samhällsfrågor, som att faktiskt ha tillräckliga kunskaper och kompetenser för detta. I en stor studie av Martens & Ganius (2013) visades det sig att undervisning som aktiverade elever mycket, som rollspel, besök till klassrummet från samhällsföreträdare och brevskrivande till politiker, verkade hänga ihop med hög tilltro till den egna förmågan att påverka och vilja att vara en aktiv samhällsmedborgare. Denna undervisning gynnade dock inte elevers politiska kunskaper, eventuellt för att alltför lite tid läggs på att lära sig komma ihåg och förstå politiska sakkunskaper i sådan undervisning. Istället verkade undervisning som uppmuntrade till ställningstagande, debatt och diskussion fungera bra för både vilja att delta och utvecklande av kunskaper om politik. Särskilt väl fungerade sådana 'öppna klassrum' när de kombinerades med traditionell inhämtning och bearbetning av sakkunskaper. Undervisning för medborgerlig handlingskompetens gynnas (dansk: kan med fordel) därför av att kombinera undervisningsinslag som presenterar, förklarar och exemplifierar sakkunskaper kring samhällsfrågor och olika samhällsvetenskapliga perspektiv med undervisning där eleverna själva får möjlighet att undersöka, problematisera, diskutera, kritiskt granska och ta ställning till dessa samhällsfrågor och perspektiv.

Klassrumsdiskussioner som tänkande snarare än tyckande

Ett vanligt sätt att organisera samhällskunskapsundervisning där elever uppmanas att både lära sig nytt, tillämpa och befästa befintliga kunskaper och att själva delta aktivt och ta ställning är att iscensätta debatter och diskussioner av samhällsfrågor, till exempel genom nyhetsbevakning. Dialog- och diskussionsbaserad undervisning har kopplats till ökade kunskaper inom områden för samhällskunskapen, men det finns även risker med en diskussionsbaserad undervisning. När lärarens frågor och uppgifter riktar sig mer mot att eleverna ska delta aktivt och uttrycka sina egna åsikter än mot att man tillsammans granskar en gemensamt engagerande samhällsfråga, riskerar man att förstärka ounderbbyggda åsikter och att inte öppna upp för ett kritiskt granskande av de problem som behandlas (Tvååra, 2019). På motsvarande sätt riskerar diskussioner i digitala fora som sociala medier att förstärka en polarisering när diskussionens mål är att övertyga andra om den egna ståndpunkten (jfr. Andersson, 2013), och informationssökning på nätet.

Olika slags diskussion och undersökande av samhällsfrågor

Företrädare för ett agonistiskt perspektiv på samhällskunskapsundervisning menar att elevers kritiska övervägande av alternativa uppfattningar kan utvecklas genom undervisning som åskådliggör motstridiga åsikter (Tryggvason, 2018). Konfliktdimensionen kan ses som ett grundläggande drag för ett flertal av samhällskunskapens frågor. Dessa frågor fungerar särskilt väl för erbjudande (dansk: tilrettelæggelse) av en pluralistisk samtalsmiljö där olika perspektiv kan mötas och brytas mot varandra. Det agonistiska perspektivet kan jämföras med ett deliberativt perspektiv. Deliberativa samtal syftar snarare till att utröna vad vi har bäst belägg och starkast skäl för, för att till slut uppnå konsensus. Är målet istället att tydliggöra våra skilda idéer och värden är samtalet mer agonistiskt. Förespråkare för en deliberativ diskussionskultur i politiska och samhälleliga frågor har kritiserats för att bortser från betydelsen av känslor och istället helt förlita sig på intelligens och rationalitet i sin strävan efter att uppnå konsensus (Mouffe, 2016). Agonister be-

traktar istället samhället som en ständigt pågående förhandling mellan motstridiga intressen, och motsätter sig idén att syftet med demokrati är att upphäva konflikt. De ser snarare det demokratiska samtalet som en arena för ett icke-våldsamt hanterande av olösliga konflikter. I ett sånt hanterande av de ofrånkomliga motsättningar som finns i ett samhälle, är bejakandet (dansk: bekræftelsen) av politiska känslor viktigt. Den politiska känslan riktar sig mot samhälleliga missförhållanden och inte mot enskilda aktörers ageranden (Tryggvason, 2018), och liknar det kritiska omdömet. Det handlar om att de beslut som diskuteras, bedöms och fattas inte enbart utgår från rationalitet och saklighet utan även från vissa värderingar, och från ett engagemang i samhällsfrågor.

Bägge diskussionsformerna har sin plats i samhällskunskapen. Det deliberativa samtalet är en del av den västerländska demokratitraditionen. Men omfattande forskning har påvisat att kollaborativa, agonistiska diskussioner och klassrumsklimat som öppnar för djupgående diskussioner av konfliktfyllda frågor, där läraren aktivt riktar fokus mot åsiktsmotsättningar, verkar gynna kritiskt reflekterande diskussioner (Tväråna, 2019).

Redskap att använda i undervisningen

Flera forskare har föreslagit principer för att designa undervisning, utifrån de teorier som finns kring kritiskt tänkande och utifrån den forskning som bedrivs kring konfliktfyllda samtal. Man har försökt jämföra olika sätt att arrangera klassrumsdiskussioner i samhällskunskapsundervisning. Debatt består i att ge elever olika ståndpunkter att företräda med uppgiften att försöka vinna med hjälp av god argumentation. Individuellt lärande består i att själv söka information och nå en slutsats. Deliberativ undervisning utgår ofta från elevers personliga åsikter i en fråga, men handlar om mer än enbart försvarandet av den egna (eller tilldelade) ståndpunkten, nämligen om att utvärdera vilka perspektiv som kan presentera de mest hållbara argumenten.

En undervisningsmetod för att hantera samhällsfrågor på ett sätt som än tydligare synliggör skilda perspektiv och underliggande argument för dessa är *structured academic controversy* (SCA) (Johnson et al., 1997). I SCA tilldelas elever en stånd-

punkt att företräda i diskussion, med uppgiften att nå konsensus. Metoden går ut på att eleverna först läser in sig på ett perspektiv i en fråga, och får i uppgift att förklara detta perspektiv för en annan elev, som satt sig in i ett annat perspektiv. När bägge eleverna förklarat sina tilldelade perspektiv för varandra får de i uppgift att byta perspektiv och förklara det perspektiv de nyss blivit insatta i. Till sist ska eleverna gemensamt diskutera de två perspektiven och försöka komma fram till en gemensam ståndpunkt i frågan.

Tanken med SCA är att eleverna genom att grundligt sätta sig in i flera olika perspektiv på en fråga får en bättre förståelse för de olika argument och antaganden som ligger bakom de olika ståndpunkterna, och att de genom att jämföra dessa kan komma fram till ett väl underbyggt beslut kring vilken ståndpunkt de själva ansluter sig till. Johnson, Johnson & Smith (1997) visar att structured academic controversy fungerar bättre för elevers utvecklande av förmåga till kritiskt analyserande resonemang i samhällskunskap, än en renodlad (dansk: rendyrket) debatt, vilket i sin tur fungerar än helt individualistiskt lärande. Metoden är framtagen i relation till en amerikansk tradition där debatter tar stor plats i samhällsvetenskapliga ämnen. I relation till de olika nivåerna av samhällskunskapsanalys, så främjar metoden fokuserande av de bakomliggande antaganden som olika perspektiv i en fråga grundar sig på. Detta eftersom metoden uppmanar eleverna att undersöka hållbarheten hos de olika perspektivens argument.

I värderelaterade samhällsfrågor, som inte enbart handlar om sakförhållanden, kan dock ett agonistiskt förhållningssätt vara mer fruktsamt. Det agonistiska förhållningssättet går ut på att blottlägga och erkänna olikheter. 'Den springande punkten' är ett undervisningsupplägg för att öva kritiskt granskande analys, som bygger på *The Double Crux game* (Sabien, 2017), utvecklat av CFA (Center For Applied Rationality). Det svenska uttrycket "den springande punkten" betyder ungefär kärnpunkten eller det avgörande i ett problem, en diskussion eller ett resonemang. Det "springande" i uttrycket innebär något som spirar, gror och växer, som ett frö. Det anknyter också till latinets *punctum saliens* som betecknar det första märkbara tecken till hjärtverksamheten hos ett embryo. Den springande punkten, eller kärnpunkten, i ett resonemang motsvarar argumentationens ursprungsantagande – den utgångspunkt som

utgör grunden för det resonemang som leder fram till en viss ståndpunkt i en fråga.

Idén bakom upplägget är att hitta ett sätt att hantera de tillfällena då vi har motstridiga ställningstaganden i en viktig fråga. Som kritiskt tänkande medborgare bör vi inte stanna vid att konstatera att det finns olika åsikter eller nöja oss med att förklara motsättningen med att vår åsiktsmotståndare helt enkelt har fel eller missförstår världen. Istället bör vi försöka förstå den andres kärnpunkt (crux) och försöka hitta den gemensamma kärnpunkt som tolkas olika av de två parterna i diskussionen och som kan förklara deras olika slutsatser (the double crux) – den springande punkten. Metoden går ut på att eleverna gemensamt analyserar en åsiktsmotsättning som kommer till uttryck i ett samtal eller i text, av två debattörer/sidor t.ex. i en digital diskussion eller i inspelat format. Efter att eleverna tillsammans rätt ut vad de olika ståndpunkterna i frågan har för underliggande antaganden, får de i uppgift att följa respektive parts argumentationskedja bakåt tills de stöter på potentiella kärnpunkter, och lista dessa. Sist jämför eleverna de kärnpunkter de funnit för olika parter och försöker identifiera en springande punkt (en gemensam kärnpunkt där parterna har olika antaganden om verkligheten). Diskussionen bör avslutas med att eleverna ställer frågan om ifall det skulle gå att undersöka sanningshalten i de olika tolkningarna av den springande punkten. Syftet är att eleverna ska kunna avgöra vad som inte går att undersöka empiriskt utan är rena värderingar.

Det deliberativa politiska samtalet, som i klassrummet kan genomföras med hjälp av SAC, innebär att man gemensamt undersöker vilket av ett antal olika alternativa ståndpunkter som har bäst belägg och starkast argument, för att till slut uppnå konsensus. Målet med agonistiska samtal, som i den springande punkten – upplägget, är istället att tydliggöra vilka skilda idéer och värden som finns i en fråga, eftersom man betraktar samhället som en ständigt pågående förhandling mellan motstridiga intressen och motsätter sig idén att syftet med demokrati är att upphäva konflikt. Bägge förhållningssätten går att beskriva som gynnsamma för kritiskt granskande analys. Men det rationella granskandet av belägg för argument som utmärker SAC bygger framförallt på att man undersöker i vilken utsträckning det finns empiriskt stöd för olika sakpåståenden. När de olika

perspektiv som diskuteras i en fråga snarare handlar om i grunden omtvistade begrepp, är det kanske inte möjligt att hitta empiriskt stöd för någondera perspektivet – eftersom det rör sig om värdefrågor. Det är då det agonistiska förhållningssättet kan vara värdefullt. Agonismen ser det demokratiska samtalet som en arena för ett icke-våldsamt hanterande av olösliga värdekonflikter. När syftet med att diskutera en konfliktfylld samhällsfråga är att genom kritisk analys åstadkomma en utvecklad förståelse för hur olika människor påverkas av en viss företeelse och för de olika perspektiv som finns på frågan, kan en agonistisk diskussion gynna (dansk: fremme) kritiskt reflekterande diskussioner i samhällskunskapsklassrummet.

Litteratur

- Andersson, E. (2013). *Det politiska rummet: villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar* (Diss.). Örebro universitet.
- Bailin, S., Case, R. S., Coombs, J. R. & Dabiels, L. B. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies, 31*(3), 269–283. <https://doi.org/10.1080/002202799183124>
- Ennis, R. (1996). Critical thinking dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic, 18*(2 & 3), 165–182.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What It Is and Why It Counts*. California Academic Press.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society, 56*, 167–198.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1997). *Academic Controversy: Enriching College Instruction through Intellectual Conflict*. ERIC-ASHE Higher Education Report, Vol. 25, No. 3. The George Washington University.
- Martens, A. M. & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly, 94*(4), 956–976. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2012.00864.x>
- Moore, T. J. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development, 30*(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501328>
- Mouffe, C. (2016). *Agonistik: Texter om att tänka världen politiskt*. Atlas.
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., Af Geijerstam, Å. & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry, 10*(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>
- Ruben, D.-H. (2010). W. B. Gallie and essentially contested concepts. *Philosophical Papers, 39*(2), 257–270.
- Sabien, D. (2017). *Double Crux — A Strategy for Resolving Disagreement*. CFAR. <https://www.rationality.org/resources/updates/2016/double-crux>
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhällskunskaps- och historieundervisnin.* (Diss.). Stockholms universitet.
- Tryggvason, Å. (2018). *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik* (Diss.). Örebro universitet.
- Tväråna, M. (2021). Politiskt medborgarskap i en digital tid. I *Digital kompetens i samhällskunskap: Del 3. Politiskt medborgarskap i en digital tid* (s. 3–16). <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-462846>
- Tväråna, M. (2014). *Rikare resone-mang om rättvisa: Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* (Lic.) Stockholms universitet.
- Tväråna, M. (2016). *Ordförråd och begrepp inom ämnet samhällskunskap*. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-402800>
- Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap Under-visningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* (Diss.). Stockholms universitet.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review, 109*(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>