

Jägerskog m.fl.

Varför fortsätter flykten över Medelhavet? – innebörden av att göra en kausalanalys av en samhällsfråga

Ann-Sofie Jägerskog, Malin Tväråna, Mattias Björklund, Max Strandberg, Ove Bergqvist, Theodor Bittner, Anita Dahlman, Katja Eriksson, Helena Häger, Bodil Kåks, Eva Norell, Lotta Rangne & Sofie Söder

Sammanfattning

Denna artikel bygger på en studie som undersöker vad det innebär att analysera en samhällsfråga i samhällskunskap, en viktig del av kritiskt tänkande, och vad elever behöver erfar i undervisningen för att utveckla en mer kvalificerad analysförmåga. Elever från samtliga stadier i grundskolan ombads att, före och efter en lektion som fokuserade på flyktingsituationen kring Medelhavet, skriftligt besvara en fråga om orsaker till denna flykt. En fenomenografisk analys av de 233 elevsvar som genererades visade att det sätt som eleverna erfor flyktingsituationen på var tydligt kopplat till kvalitén på deras analyser. I analysen av elevsvaren identifierades tre aspekter som tycks vara kritiska för elever att urskilja för att de ska kunna kvalificera sina kausalanalyser av en samhällsfråga. Dessa aspekter berör en samhällsfrågas dynamik, komplexiteten i kausalitet och vikten av att ta olika dimensioner i beaktande (som samhälleliga respektive individuella dimensioner eller historiska respektive framtida dimensioner). Dessa aspekter visade sig var viktiga för elever i alla årskurser som ingick i studien. Artikeln diskuterar även implikationer för undervisning.

Nyckelord: analys, kritiskt tänkande, kausalanalys, samhällskunskap, samhällsfråga, fenomenografi

Samtliga författarpresentationer är samlade på nästa uppslag.

Studien har genomförts av en forskargrupp på 13 personer bestående av forskare och verksamma lärare inom ramen för Stockholm Teaching and Learning Studies (STLS).



Ann-Sofie Jägerskog är filosofie doktor i ämnesdidaktik och arbetar på Stockholms universitet och på Fryshusets gymnasium. Hon leder undervisningsutvecklande forskningsprojekt inom ramen för STLS.



Malin Tväråna är filosofie doktor i ämnesdidaktik. Hon är gymnasielärare och lektor i ämnesdidaktik vid Uppsala universitet samt forskare och SO-nätverksledare vid STLS.



Mattias Björklund är filosofie doktor i pedagogiskt arbete. Han arbetar på Tullinge gymnasium och koordinerar forsknings- och utvecklingsprojekt inom ramen för STLS.



Max Strandberg är filosofie doktor i didaktik. Han är även mellanstadielärare och lektor i didaktik vid institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik på Stockholms universitet.



Theodor Bittner är gymnasielärare i samhällskunskap och historia på Värmdö Gymnasium.



Katja Eriksson är grundskolelärare i SO i årskurserna 4-9 samt förstelärare på Brunns skola i Värmdö kommun.

Jägerskog m.fl.



Helena Häger är grundskolelärare i svenska och samhällsorienterade ämnen för åk 4-6 på Järla skola i Nacka.



Bodil Kåks är grundskolelärare i SO och SV på Sjöstadsskolan i Stockholm. Hon undervisar just nu på lågstadiet.



Eva Norell är biträdande rektor och högstadielärare i samhällskunskap, religionskunskap, geografi och historia i Värmdö kommun.



Lotta Rangne är grundskolelärare i årskurserna 1-7, samt speciallärare i grundsärskolan i årskurserna 4-6 vid Södermalmsskolan i Stockholm.



Sofje Söder är grundskolelärare mot de senare åldrarna i historia och NO. Har varit förstelärare inom IKT på Eriksdalsskolan i Stockholm, men arbetar nu som NO-lärare på Jensen Grundskola Sickla i Nacka.

Ove Bergqvist är lärare i historia och samhällskunskap på Värmdö gymnasium och deltog i studien inom ramen av STLS.

Anita Dahlman är grundskollärare och deltog i studien inom ramen av STLS. Hon arbetade vid Hemmestaskolan då studien genomfördes.

Abstract

This study investigates what it means to analyse a societal issue in social studies, an important aspect of critical thinking, and what students need to experience in teaching in order to develop a more qualified ability to analyse. Students from different stages in compulsory school were given a lesson focusing on the refugee situation around the Mediterranean. Before and after the lesson they were asked to answer a question concerning reasons for this flight. The 233 student answers generated were analysed using phenomenographic analysis. The analysis revealed that the way in which the students experienced the Mediterranean refugee situation was clearly related to the quality of their analysis. In the analysis of the students' written responses, three aspects were identified that seem to be critical for students to discern in order to develop more qualified causal analyses of a societal issue. These aspects concern the dynamics of a societal issue, the complexity in causation and the importance of taking different dimensions into consideration (such as individual and societal dimensions as well as historical and future dimensions). These aspects proved to be important for all school stages involved in the study. Implications for teaching are discussed.

Keywords: Analysis, Critical thinking, Causal analysis, Social studies, Societal issue, Phenomenography

Introduktion

Hösten 2015 tog flyktingkrisen kring Medelhavet stor plats i svensk media. Det var en komplex samhällsfråga och rapporteringen beskrev den stora flyktingvågen och dess konsekvenser, både för personer som flydde från krig och fattigdom och för de människor och samhällen som tog emot dessa flyktingar. Samma höst startades ett forskningsprojekt kring den undervisningsrelaterade utmaningen vad som kännetecknar en kvalificerad analys av en komplex samhällsfråga, av just det slag som flyktingkrisen utgör ett exempel på.¹ Frågor som den aktuella flyktingsituationen i Syrien och Europa väckte i hela samhället handlade exempelvis om varför så många flyr, varför andra stannar kvar och hur individer och samhällen påverkas av flyktingsituationen idag och i den nära framtiden – komplicerade frågor för alla i samhället vid denna tid. Dessa frågor blev därmed centrala även i samhällskunskapsundervisningen, där eleverna ska ges förutsättningar att utveckla förmågan att analysera nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv (Skolverket, 2019). Den rådande flyktingsituationen blev ett exempel på hur svårt det kan vara för elever att reda ut och resonera kring orsaker och konsekvenser av en sådan komplex samhällsfråga. Denna utmaning utgjorde studiens utgångspunkt.

Förmågan att analysera samhällsfrågor lyfts fram som central inom ramen för samhällskunskapsämnet, både i styrdokument och i undervisning. Detta gäller både inom

¹ Projektet genomfördes inom ramen för Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS) som är en samverkansplattform för skolhuvudmän och lärosäten med fokus på undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning och fungerar som en mötesplats för forskande lärare i olika ämnen. Syftet med STLS är att initiera, stödja och sprida forskningsprojekt som rör ämnesdidaktiska frågor som uppstår i klassrummet.

Jägerskog m.fl.

grundskola och gymnasium (Skolverket, 2011, 2019). Många samhällskunskapslärares erfarenhet är dock att elever kan ha svårt att analysera samhällsfrågor på ett kvalificerat sätt (se Barton & Avery, 2016). Begreppet 'analys' eller 'samhällsanalytiskt resonerande' omfattar i samhällskunskapsdidaktisk forskning flera olika slag av kritiskt tänkande och resonerande (jfr Sandahl, 2015; Tväråna, 2019a), men i kurs- och ämnesplaner, samt i läromedel, är det framförallt orsaksutredande analys, så kallad *kausalanalys*, som lyfts fram som en central förmåga.

För att kunna designa undervisning som möjliggör för elever i olika åldersgrupper att utveckla förmågan att analysera en samhällsfråga är det centralt att identifiera vad detta kunnande innebär och vad elever kan ha särskilt svårt att urskilja vad gäller att analysera en samhällsfråga. Syftet med denna artikel är därför att bidra till en konkretisering av vad det innebär att kunna analysera i samhällskunskap, med särskilt fokus på kausalanalys, samt vad lärare behöver fokusera i samhällskunskapsundervisning kring komplexa samhällsfrågor.

Bakgrund

I denna bakgrund presenteras tidigare forskning om analysförmåga och kritiskt tänkande generellt och inom samhällskunskapsämnet mer specifikt. Kausalanalysen som en del av samhällsanalytisk förmåga lyfts och resonemang förs om flyktingsituationen 2015 som ett exempel på en komplex samhällsfråga.

Analysförmåga – Critical thinking

I läroplanstexter för samhällskunskap används, som nämnts ovan, begreppet analys för att beskriva en typ av kvalificerat ämnesspecifikt resonerande som är centralt för ämnets syfte och vid bedömning av elevers förmåga i ämnet (Skolverket, 2011, 2019). En sådan förmåga har varit starkt kopplad till utvecklingspsykologiska aspekter där elevers ålder har varit avgörande för förväntningarna på vad elever ska kunna förstå och prestera (se t.ex. Bronfenbrenner, 1979). Detta synsätt är emellertid idag ifrågasatt (Barton & Avery, 2016). Det svenska begreppet 'analysförmåga' omfattas i en didaktisk kontext av 'kritiskt tänkande', *critical thinking* (Skolforskningsinstitutet, 2020). En ofta använd definition av kritiskt tänkande, som även används i svensk ämnesdidaktisk forskning om kritiskt tänkande i samhällskunskap, är Faciones: "en målmedveten och självmedveten förmåga att göra bedömningar, att kunna tolka, analysera, utvärdera och dra slutsatser, inklusive att kunna förklara de bevis, begrepp, metoder, kriterier och sammanhang som ligger till grund för bedömningar och slutsatser" (Facione, 1990, s. 3; översättning tagen från Skolforskningsinstitutet, 2020). Denna definition används fortfarande som utgångspunkt inom det omfattande internationella forskningsfältet kring kritiskt tänkande.

En stor del av den forskning som bedrivits kring kritiskt tänkande har haft ett generiskt perspektiv, där förmågan till kritiskt tänkande betraktas som möjlig att överföra från ett innehållsligt område till ett annat. Faciones definition härstammar från Delphi-projektet, i vilket en gemensam definition av kritiskt tänkande utvecklades av 46 experter på området, varav de flesta hade en bakgrund inom filosofi, utbildning och

samhällsvetenskaper. Även senare forskare, inom andra ämnesområden, har anslutit sig till en liknande generisk definition (se t.ex. Mason & Scirica, 2006). Samtidigt pekar allt fler forskare dels på att olika ämnestraditioner betonar olika aspekter av kritiskt tänkande (Bermudez, 2014), och dels på att förmågan till kritiskt tänkande är beroende av djupa ämnesspecifika kontextuella kunskaper, som faktakunskaper, inom det aktuella ämnesområdet (Moore, 2011; Nygren m.fl., 2018). Det har också visat sig att flera program som syftat till att utveckla kritiskt tänkande som en generell förmåga hos elever, inte har kunnat visa på en effekt av en ökad sådan förmåga (Willingham, 2008, 2019).

Analys i samhällskunskap

Inom såväl internationell som svensk utbildningsvetenskaplig forskning beskrivs kritiskt tänkande ofta som ett av utbildningsväsendets främsta mål. Förmågan har bland annat beskrivits som ett av flera möjliga samhällsvetenskapliga tankeredskap (Sandahl, 2015). Fortfarande finns dock sparsamt med forskning kring vad som utmärker kritiskt tänkande, eller analysförmåga, i samhällskunskap i olika åldrar. I Skolforskningsinstitutets (2020) översikt över kritiskt tänkande och källkritik i samhällskunskap nämns källkritisk förmåga, analytisk förmåga, självreflekterande förmåga och argumentationsförmåga som olika förmågor kopplade till kritiskt tänkande i samhällskunskap. Översikten sammanfattar analytisk förmåga som "att kunna urskilja och förstå olika perspektiv, konsekvenser och samband, samt att kunna göra bedömningar och dra slutsatser". Enbart två svenska studier ingår i översikten. En av dessa är en etnografiskt inspirerad studie där Hjort (2014) på gymnasienivå följt en filosofilärare och en samhällskunskapslärare. I denna studie beskrivs kritiskt tänkande som något som tar form som olika praktiker i olika lärares ämnesklassrum. Den andra studien utgörs av fem delstudier med totalt 294 elever, från gymnasiet och grundskolans årskurs 6 och årskurs 2 (Tväråna, 2019a). I denna andra studie utformades och prövades undervisning i syfte att utveckla elevers förmåga till kritisk analys av rättvisefrågor. Studiens resultat visade att för att kunna granska rättvisefrågor är det nödvändigt att kunna urskilja flera olika konkurrerande perspektiv på rättvisa och möjliga antaganden som ligger till grund för dessa perspektiv. Resultaten visade även att det är avgörande hur lärare och elever förstår syftet med samhällskunskapsdiskussionerna – att de komplexa samhällsfrågor som behandlas ska granskas kritiskt i relation till kända fakta. Relationen mellan förståelse av ämnesinnehåll och elevers förmåga att analysera eller tänka kritiskt framstår som central i studierna av kritiskt tänkande i samhällskunskap (Skolforskningsinstitutet, 2020). Detta gäller även de övriga svenska studier som har gjorts av kritiskt tänkande i samhällskunskap. I en studie som analyserade 19 längre skriftliga elevsvar av elever i årskurs 9, på uppgifter kring rättviseperspektiv, fann Larsson (2013) att de elever som både förstod ämnesinnehållet i uppgifterna och vilket slags resonemang som efterfrågades, var de som klarade uppgifterna bäst. I en fenomenografisk studie, baserad på fokusintervjuer, elevtexter och inspelad undervisning med totalt 89 elever på gymnasiet, fann Thorsten och kollegor (2019) att urskiljande av skillnaden mellan åsikter från fakta, samt

Jägerskog m.fl.

av det komplexa och föränderliga hos värderingssystem är nödvändigt för att kunna förhålla sig kritiskt till opinionsbildande texter.

En stor del av den forskning som gjorts kring kritiskt tänkande, generellt och inom samhällskunskap, fokuserar på högre utbildning eller på gymnasial nivå. Som nämnts ovan, är en vanlig föreställning att yngre elever ännu inte är mogna att tänka abstrakt och därmed inte förmögna att analysera eller resonera kritiskt. Denna idé, som kan kopplas både till den uttolkning av Piagets teorier om kognitiva utvecklingsstadier som har haft inflytande på undervisning mot yngre elever (Barton & Avery, 2016), och till inflytandet från utvecklings- och psykologiorienterade progressionsmodeller som Blooms taxonomi (1956), har ifrågasatts utifrån resultat i ett flertal senare studier. Dessa studier visar att yngre elever i lärarledd undervisning kan föra analyserande och kritiskt reflekterande diskussioner kring ämnen de är väl införstådda med (se översikter i Barton & Avery, 2016; jfr Skolforskningsinstitutet, 2020). Yngre elever kan till exempel delta aktivt i meningsfulla politiska diskussioner och diskutera komplexa frågor om lag och rätt (Beck, 2003; Silva & Langhout, 2011; Tväråna, 2018, 2019b).

Kausalanalys som del av samhällsanalytisk förmåga

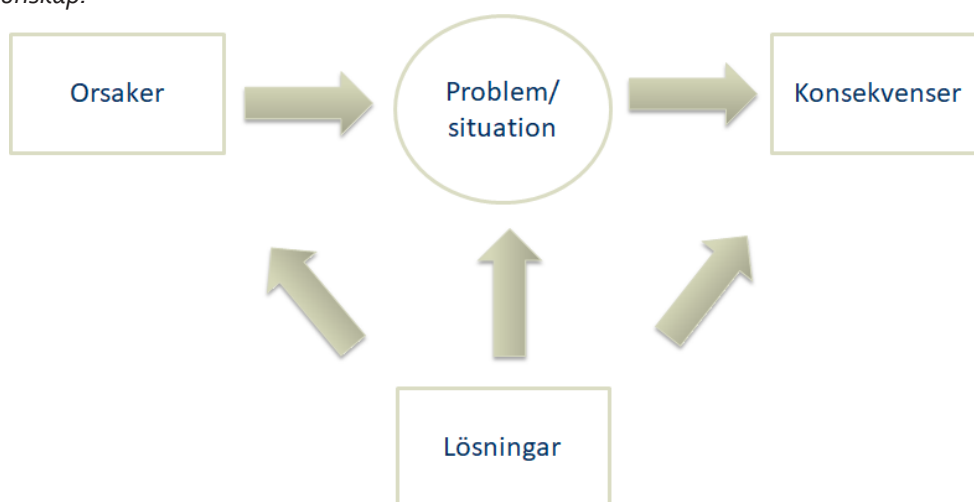
Samhällsanalytiskt resonerande kan beskrivas som bestående av tre olika nivåer av samhällsanalys (Tväråna, 2019a). En deskriptiv analys beskriver eller redogör för sakförhållanden kring en samhällsfråga, vilket ger underlag för jämförelse eller viktning av dessa sakförhållanden. En sådan deskriptiv analys ingår som en del i kausalanalyser, där man resonerar i termer av orsaksförklaringar i relation till en samhällsfråga, ofta med hjälp av samhällsvetenskapliga förklaringsmodeller och teorier kring samhällspåverkan. Kausalanalysen resulterar i en bedömning av vad som är lämpliga åtgärdsförslag. Kausalanalysen ingår i sin tur som en del i en kritisk analys, där man granskar olika perspektiv på en samhällsfråga utifrån olika principer och omtvistade begrepp, det vill säga begrepp vars innebörd tolkas på olika sätt beroende på vilka antaganden man har som utgångspunkt (Gallie, 1956; Ruben, 2010). En kritisk analys möjliggör för eleverna att göra ett värderande ställningstagande i den samhällsfråga som diskuteras.

Kausalanalys förväntas således ingå i undervisning på alla grundskolans stadier. Trots detta har vi inte funnit forskning som närmare har studerat innebörden av just kausalanalys i samhällskunskapsundervisning. Inom historiedidaktisk forskning har elevers förmåga till kausalt resonerande studerats i högre utsträckning. Till exempel visar Lee och Shemilt (2009) att många elever har svårt att beskriva orsaker till historiska händelser, och att deras historiska förklaringar ofta har ett snävt aktörs-perspektiv. I en svensk kontext har Nersäter (2018) undersökt gymnasieelevers historiska kausala resonemang och funnit att utöver identifierande av orsaker, samt av såväl aktörs- som sturkturperspektiv, så är viktiga aspekter för elevers förmåga till kausala resonemang att de kan urskilja orsaker på både lång och kort sikt och skilja orsaker från konsekvenser i ett historiskt händelseförlopp. Mot bakgrund av detta, och av att kausalanalys är det slags analys som särskilt lyfts fram i Skolverkets underlag för bedömning i samhällskunskap (Skolverket, 2019), är kausalanalys inom sam-

hällskunskap särskilt intressant att studera. Kausalanalysen illustreras ofta i samhällskunskapsläromedel genom en analysmodell med orsaker, problembeskrivning, konsekvenser och lösningsförslag som beståndsdelar i modellen (se figur 1).

Figur 1

Version av den modell för kausalanalys som är vanligt förekommande i läromedel i samhällskunskap.



Not. Modellen förekommer i flera olika versioner, där pilarna mellan lösningar och orsaker och konsekvenser ibland är färre och ibland har motsatt riktning jämfört med denna version av modellen.

Denna modell beskrivs ofta som en generell modell för analys i samhällskunskap (Ekendahl m.fl., 2015; Stymne, 2020). Den består av ett första steg, med en analys av orsaker till och konsekvenser av en situation, samt ett andra steg där förslag till åtgärder eller lösningar formuleras i relation till analysen i det första steget.

I den studie som ligger till grund för denna artikel låg fokus på det första steget i kausalanalysen, det vill säga en analys av orsaker och konsekvenser, snarare än lösningsförslag. Detta eftersom den första analysen av orsaker och konsekvenser är en grundläggande förutsättning för att i nästa steg kunna resonera kring möjliga lösningar. De analyser eleverna gjorde i studien kunde användas som utgångspunkt för att i ett senare skede diskutera åtgärder och lösningar på samhällsfrågor som uppstår i relation till flyktingsituationen, men detta var inte i fokus för analysuppgiften.

Flyktingsituationen 2015 – en komplex samhällsfråga

I studien valdes flyktingsituationen kring Medelhavet 2015 som innehåll för elevernas analyser. Målet med de lektioner som ingick i studien var därmed att eleverna skulle utveckla förmågan att analysera flyktingsituationen i termer av orsaker och konsekvenser. Flyktingsituationen berörde många elever direkt och var aktuell – två faktorer som är grundläggande i samhällskunskapsundervisning (jfr Olsson, 2016). Flyktingsituationen behandlas i denna artikel som en samhällsfråga av det slag som

Jägerskog m.fl.

diskuteras till exempel hos Morén och Irisdotter Aldemyr (2015). Begreppet 'samhällsfråga' har i gymnasieskolans ämnesplaner för samhällskunskap utvecklats från att ha haft innebörden av en faktaorienterad del av ämnets innehåll till att snarare ses som en utgångspunkt eller organiserande princip för ett elevaktivt och problemorienterat arbetssätt (Morén & Irisdotter Aldemyr, 2015). De senaste åren har flera samhällskunskapsdidaktiker lyft betydelsen av samhällsfrågor som utgångspunkt för en samhällskunskapsundervisning som kan erbjuda en subjektifierande medborgarbildning (se t. ex. Kristiansson, 2015; Morén, 2017; Olsson, 2016). Vi använder här beteckningen komplexa samhällsfrågor för frågor kring kontextspecifika samhällssituationer som är svåröverblickbara och som berör reella problem som kräver en respons från samhället. Frågan som är i fokus för underlaget i artikeln, flyktingsituationen vid Medelhavet år 2015, betraktar vi som en sådan komplex samhällsfråga.

Teoretiska utgångspunkter

I artikeln används fenomenografi och variationsteori för att definiera lärande, analysera insamlat material och identifiera kritiska aspekter. Ett grundläggande antagande inom fenomenografi är att ett fenomen, i detta fall en specifik del av samhällskunskapens ämnesinnehåll, kan erfaras på ett antal kvalitativt skilda sätt. Dessa kvalitativt skilda erfarenheter kan ofta placeras i ett utfallsrum som sätter de olika sätten att erfara fenomenet i relation till varandra. De sätt på vilka människor förhåller sig till ett fenomen (till exempel genom att beskriva fenomenet eller på annat sätt handla i relation till fenomenet) går att tolka som uttryck för hur dessa människor erfar fenomenet (Marton, 2015). Detta innebär att människors olika sätt att erfara fenomenet (exempelvis flyktingsituationen kring Medelhavet) är avgörande för deras möjligheter att förhålla sig till det. Detta betyder för den här artikeln att det sätt på vilket flyktingsituationen kring Medelhavet erfars av eleverna antas spela roll för hur de har möjlighet att analysera flyktingsituationen.

Något som skiljer olika erfarenheter åt är de aspekter av fenomenet som eleven behöver urskilja för att kunna utveckla en än mer kvalificerad förståelse av fenomenet (Pang & Ki, 2016). De aspekter eleverna behöver urskilja för att de ska erfara fenomenet på ett mer kvalificerat sätt, kallas inom variationsteori för 'kritiska aspekter' (Mun Ling & Marton, 2011; Pang & Ki, 2016). Kritiska aspekter är en teoretisk konstruktion som är ett resultat av analysen av vad som skiljer ett erfalande från ett annat. Att identifiera kritiska aspekter av ett fenomen och låta dessa ligga till grund för undervisningen är, utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv, avgörande för elevers lärande (Lo, 2012; Marton, 2015). Lärande förstås därmed som att utveckla ett alltmer differentierat erfalande av ett fenomen eller ämnesinnehåll (Marton & Booth, 1997).

Viktigt att poängtera i detta sammanhang är att olika erfarenheter inte anses vara knutna till enskilda individer. En och samma individ kan ge uttryck för olika erfarenheter av ett fenomen i olika kontexter (Marton & Pong, 2005) och det är därmed möjligt för en elev att ge uttryck för mer än ett sätt att erfara ett fenomen. Olika delar av ett skriftligt svar från en och samma elev kan således omfatta flera olika kategorier av erfarenheter.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med artikeln är att öka förståelsen för vad det innebär att analysera en samhällsfråga i samhällskunskap och vad elever i grundskolans olika stadier behöver erfaras i undervisningen för att denna förmåga ska ges möjlighet att utvecklas. Mer specifikt undersöks:

- Vilka kvalitativt skilda sätt att erfaras en samhällsfråga, i detta fall flyktingsituationen kring Medelhavet, kan identifieras i ett åldersmässigt brett urval av elevsvar?
- Vilka aspekter av flyktingsituationen kring Medelhavet är kritiska att urskilja, och bör därmed fokuseras på i undervisning, för att elever i olika åldrar ska ges möjlighet att utveckla en kvalificerad analys av en samhällsfråga?

Metod

Artikeln resultat baseras på data som genererades från forskningslektioner genomförda på låg-, mellan- och högstadiet.² Lektionerna fokuserade på flyktingsituationen kring Medelhavet och i samband med lektionerna besvarade elever skriftligt och individuellt en öppen fråga om flyktingsituationen kring Medelhavet. Initialt genomfördes en kartläggning, där eleverna i olika årskurser besvarade frågan om flyktingsituationen. Dessa elevsvar analyserades med hjälp av fenomenografi (Marton, 2015) och de kritiska aspekter som identifierades låg till grund för planering av efterföljande forskningslektioner. Innan och efter forskningslektionen besvarade eleverna ett för- och eftertest, bestående av samma fråga som ställdes i kartläggningen. Dessa elevsvar utgjorde, tillsammans med elevsvaren från kartläggningen, studiens data-material, vilket, som nämnts ovan, analyserades fenomenografiskt. Kartläggningen och var och en av de olika forskningslektionerna genomfördes i olika elevgrupper.

Utprovande av frågeformulering

Den fråga eleverna ombads att skriftligt besvara utprovades innan den användes i studien. Syftet med utprovandet var att arbeta fram en frågeformulering som öppnade upp för möjligheten att utveckla ett rikt resonemang om flyktingsituationen kring Medelhavet. Eftersom det var elevers kausala orsaksanalyser av en samhällsfråga vi var särskilt intresserade av att undersöka, formulerades frågan som en "varför"-fråga. Den frågeformulering som först utprovades (med elever i årskurserna 1, 4, 6 och 9) fokuserade på flykten med båt över Medelhavet: *"Under en längre tid har människor flytt med båt över Medelhavet. Många människor har drunknat på dessa resor. Varför fortsätter många att ändå fly på detta sätt?"*. Analysen av det material som utprovningen genererade visade att svaren tenderade att fokusera på valet av färdmedel vid flykten, snarare än orsaker till flykten som sådan. För att skapa ännu bättre förutsättningar för eleverna att utveckla fördjupade resonemang om kausala samband i relation till

² Forskningslektionerna genomfördes som del av en learning study (Carlgren m.fl., 2017), bestående av en kartläggning samt två cykler med forskningslektioner.

Jägerskog m.fl.

flyktingsituationen omformulerades därför frågan till att explicit efterfråga orsaker till flykten från Medelhavsområdet och fokuserade på flykten som sådan, snarare än färdmedlet: "Vilka är orsakerna till att människor flyr från Syrien/områdena kring Medelhavet?". Det var således denna sistnämnda frågeformulering som efter utprovningen användes i studien. Elevsvaren från utprovningen ingick därmed inte i studiens empiriska material.

Urval

Elever från tre skolor var involverade i studien. Samtliga skolor finns i Stockholmsregionen. För att skapa ett åldersmässigt brett underlag för den fenomenografiska analysen inkluderades klasser från grundskolans alla olika stadier. På två av skolorna studerades klasser i årskurserna 1, 4 och 6 och på en av skolorna studerades klasserna 8 och 9. Klassernas storlek varierade mellan 18 och 28 elever. Totalt sett deltog 157 elever från 7 olika klasser i studien. Få av dessa elever hade egna erfarenheter av flykt. Urvalet av skolor och klasser baserades på några av de undervisande lärare som ingick i forskargruppen. Forskningslektionerna genomfördes inom ramen för dessa lärares ordinarie undervisning.

Material

Datamaterialet som ligger till grund för denna artikel utgörs, som nämnts ovan, av de skriftliga elevsvar som genererades under kartläggningen och från de för- och eftertest som genomfördes i samband med forskningslektionerna (se tabell 1), det vill säga elevsvar som skrevs både före och efter att elever hade fått en lektions undervisning på temat. Genom att inkludera både för- och eftertest i analysen skapas ett underlag med en stor bredd i elevers erfarenhet av flyktingsituationen kring Medelhavet (hädanefter refererad till som *flyktingsituationen*). Totalt analyserades 233 skriftliga elevsvar. Lektionerna som sådana utgör därmed inte material för den analys som presenteras i artikeln.

Tabell 1

Antal elevsvar från respektive årskurs.

Årskurs	Kartläggning	Forskningslektion		Totalt antal skriftliga elevsvar
		Förtest	Eftertest	
1	28	18	15	61
4	24	-	-	24
6	-	22	21	43
8	-	44	40	84
9	21	-	-	21
Totalt antal	73	84	76	233

Analys av elevers skriftliga svar

Den fenomenografiska analysen fokuserade, som framgått tidigare, på att identifiera kvalitativt skilda sätt att erfara flyktingsituationen, så som de kom till uttryck i elevernas skriftliga svar. Dessutom identifierades de kritiska aspekter av flyktingsituationen som eleverna behövde urskilja för att kunna utveckla en mer kvalificerad förståelse av den. Analysen genomfördes i flera steg. Först identifierades vad eleverna talade om när de (i skrift) resonerade kring flyktingsituationen. I ett andra steg identifierades elevers olika sätt att erfara flyktingsituationen, så som det kom till uttryck i deras skriftliga svar. Detta steg i analysen innebär att man försöker beskriva *vilket sätt att erfara, eller förstå, fenomenet* (i detta fall flyktingsituationen) som kan förklara att eleverna uttrycker sig om flyktingsituationen så som de gör (Marton, 2015). Man antar alltså att det eleverna gör i relation till fenomenet, det vill säga hur de talar och skriver om flyktingsituationen, är uttryck för ett visst sätt att förstå, eller erfara, situationen på. De olika elevsvaren kategoriserades i kategorier av uttryck för sådana olika sätt att erfara flyktingsituationen.

De erfarenanden som beskrivs i de olika kategorierna organiserades sedan i ett utfallsrum utifrån hur de olika erfarenandena relaterade till varandra (Marton, 2015). Slutligen identifierades *kritiska aspekter* av fenomenet, det vill säga de aspekter som i relation till elevernas erfarenanden är nödvändiga att urskilja för att utveckla ett mer kvalificerat erfarenande av fenomenet, det vill säga ett sätt att förstå fenomenet som inkluderar flera viktiga aspekter.

Materialet från de olika årskurserna analyserades initialt separat av olika deltagare i forskargruppen. Detta resulterade i kategorier av erfarenanden och möjliga utfallsrum som i nästa steg jämfördes med varandra. Vid jämförelsen av dessa kategorier och möjliga utfallsrum framkom att de olika sätt att analysera flyktingsituationen som identifierades i materialet från olika årskurser uppvisade stora likheter. Därför valde vi att i en re-analys behandla materialet från alla årskurser som en helhet och skapa kategorier i ett gemensamt utfallsrum som beskrev de olika sätten att förstå och analysera flyktingsituationen.

Metodologiska överväganden

För att minimera risken att det skriftliga formatet, och det faktum att samma fråga skulle besvaras två gånger, skulle göra att eleverna inte orkade utveckla sina svar till fullo planerades för- och eftertest till olika lektioner. I vissa fall besvarades förtestet i början av den faktiska forskningslektionen och eftertestet under kommande lektion. I andra fall besvarades förtestet under den lektion som föregick forskningslektionen och eftertestet i slutet av forskningslektionen. På detta sätt behövde eleverna inte besvara samma fråga två gånger under en och samma lektion.

Det är möjligt att elevernas skrivna svar på den fråga som ställdes om flyktingsituationen inte helt återspeglar deras förståelse för denna samhällsfråga, då det inte går inte att utesluta att eleverna hade en mer kvalificerad förståelse än den som de gav uttryck för i skrift. Det är inte heller omöjligt att elevernas erfarenanden av flyktingsituationen hade kommit till uttryck på delvis andra sätt om vi hade kompletterat de

Jägerskog m.fl.

skrivna elevsvaren med intervjuer. Med tanke på att fokus för studien var hur elevers skriftliga analyser av flyktingsituationen kunde kvalificeras, bedömer vi det dock som rimligt att utgå från vad som kom till uttryck i just de skriftliga svaren.

Vi vet från tidigare forskning (se t.ex. Jägerskog m.fl., 2019) att en frågas formulering är avgörande för vad den öppnar upp för i elevers svar. Det är möjligt att en annorlunda ställd fråga hade öppnat upp för andra typer av erfarenheter och elevsvar från eleverna. Resultaten från pilotstudien indikerade dock att frågan öppnade för den typ av resonemang som vi var ute efter att undersöka.

Forskningsetiska överväganden

Både elever och vårdnadshavare informerades om forskningens syfte, genomförande, datainsamlingsmetoder och datahantering. Samtycke från vårdnadshavare samlades in för samtliga medverkande elever. Samtliga inblandade informeras även om att deltagandet var frivilligt och att man när som helst, utan motivering, kunde avbryta sin medverkan. Ingen elev valde dock att avbryta sitt deltagande i studien. Alla skrivna elevsvar har avidentifierats och anonymiserats för att undvika att namn kan identifieras av tredje part. Samtliga elevuppgifter har hanterats i enlighet med God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2002) och insamlat datamaterial lagras i enlighet med riktlinjer i GDPR.

Resultat

Två huvudsakliga resultat framkom av studien. Dels identifierades fem kvalitativt skilda sätt att erfara flyktingsituationen, vilka möjliggör kvalitativt skilda sätt att analysera denna samhällsfråga på, dels identifierades kritiska aspekter som beskriver vad undervisning behöver synliggöra för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla en mer kvalificerad förmåga att analysera denna samhällsfråga.

Tre nyckelbegrepp används i beskrivningen av de olika kategorier som identifierats i analysen, nämligen *orsakssamband*, *processer* och *dimensioner*. Orsakssamband definieras som relationer mellan en orsak och en konsekvens. Processer definieras som en kedja av relationer mellan flera orsaker och konsekvenser, det vill säga en kedja av orsakssamband. Dimensioner definieras som olika perspektiv som en samhällsfråga kan belysas ur, det vill säga aspekter att ta i beaktande när man analyserar en samhällsfråga. I detta material var de centrala dimensionerna en individuell dimension, en samhällsdimension, en historisk dimension och en dimension som fokuserade på framtiden. Begreppet 'dimension' skulle kunna förstås som synonymt med 'perspektiv'. Vi har dock i denna artikel valt att använda begreppet 'dimension' för att särskilja detta från perspektiv i bemärkelsen teoretiska perspektiv.

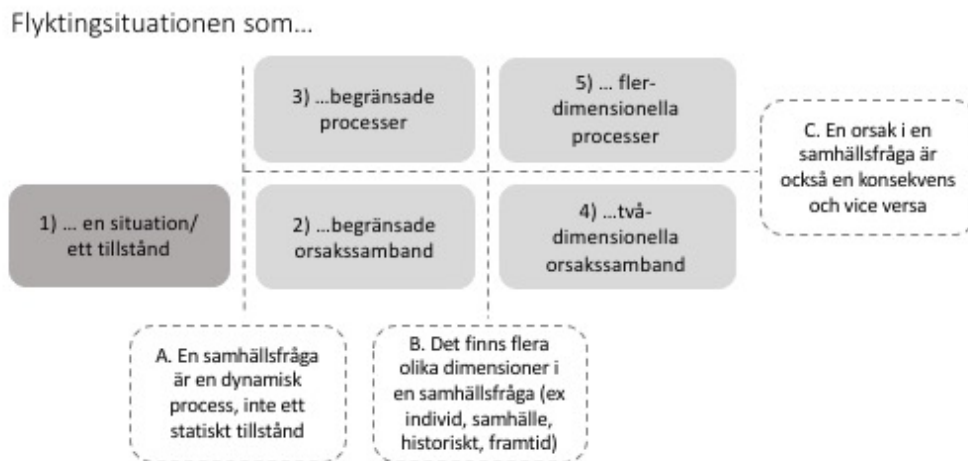
Olika sätt att erfara flyktingsituationen

Som nämnts ovan kunde fem olika kategorier av erfarenheter av flyktingsituationen identifieras i materialet (se figur 2). I dessa uttryckte elevsvaren i olika utsträckning komplexitet i relation till orsakssamband och dimensioner. De fem kategorierna av erfarenheter var 1) flyktingsituationen som ett tillstånd, 2) flyktingsituationen som be-

gränsade orsakssamband, 3) flyktingsituationen som begränsade processer, 4) flyktingsituationen som tvådimensionella orsakssamband och 5) flyktingsituationen som flerdimensionella processer. Nedan presenteras de fem kategorierna tillsammans med belysande elevcitat.

Figur 2

Utfallsrum och tre kritiska aspekter av frågan om flyktingsituationen vid Medelhavet.



Not. De grå boxarna (1-5) representerar de fem kategorierna av erfarenen och de tre streckade boxarna (A-C) representerar de kritiska aspekter som identifierats.

Kategori 1: Flyktingsituationen som ett tillstånd

I utsagorna som faller in i denna kategori beskriver eleverna flyktingsituationen som ett statiskt tillstånd. Eftersom formuleringen i den fråga eleverna ombads att besvara implicerade ett orsakssamband; *Vilka är orsakerna till att människor flyr från Syrien/områdena kring Medelhavet?*, innehöll i stort sett samtliga svar någon form av orsakssamband i stil med att "människor flyr för att ...". Det som dock utmärkte de utsagor som ingår i denna första kategori var att orsaken till flykten beskrevs i termer av hur allmäntillståndet i samhället, eller för individen, såg ut. Inga orsakssamband beskrevs eller diskuterades, utöver att flykten orsakades av ett tillstånd i landet. Vissa av beskrivningarna fokuserade på situationen generellt, medan andra fokuserade på mer specifika faktorer.

[1] "De flyr för att det är krig" (Åk 4)

[2] "Vissa flyr för att det inte finns nog med vatten. Vissa flyr för att det är för mycket terrorism och konflikter. De flyr för att det är för mycket bomber." (Åk 4)

I citat [1] beskriver eleven situationen generellt och konstaterar att det är krig. I citat [2] konkretiserar eleven tillståndet i landet och lyfter faktorer som terrorism, bomber

Jägerskog m.fl.

och brist på vatten. Gemensamt för båda citaten är att eleverna utan att utveckla några resonemang om kausaliteter konstaterar hur tillståndet i landet är. I båda dessa fall besvarar således eleverna frågan om vilka orsakerna till flykt är genom att, utifrån olika konkreta exempel, beskriva ett tillstånd i landet.

Kategori 2: Flyktingsituationen som begränsade orsakssamband

I denna kategori kännetecknas elevsvaren av att flyktingsituationen förklaras i termer av *enskilda orsakssamband* mellan faktorer i en *dimension*. Detta innebär för det första att *en* orsak relateras till *en* konsekvens (enskilda orsakssamband), utan att någon analys görs av hur denna konsekvens skulle kunna påverka andra faktorer. Det betyder för det andra att diskussionen av orsakssambanden begränsas till att ske inom *en* dimension, det vill säga att både orsak och konsekvens befinner sig inom exempelvis en individuell *eller* samhällelig dimension. De olika dimensionerna kopplas därmed aldrig samman. Flera enskilda orsakssamband kan i materialet lyftas i ett och samma elevsvar, men de är inte sammanlänkade med varandra.

[3] "Om mamma och pappa inte kan jobba så får de inte pengar." (Åk 1)

[4] "Folket i Syrien gjorde bara uppror mot diktaturen i strävan mot demokrati. Men detta ledde så småningom till inbördeskrig eftersom det inte accepterades. Politiska grupper, men också hela den oskyldiga befolkningen fick inte som de ville." (Åk 8)

[5] "Det kan vara så att landet har lånat en massa pengar från andra länder och nu står i skuld och att landet nu håller på att bli fattigare och fattigare. Landet håller helt enkelt på att gå i konkurs. Jag tror att folk flyr från sitt eget land för att de är rädda. Man flyr kanske för att man samlat ihop tillräckligt mycket pengar för att kunna ha råd med att betala en människosmugglare. Man kanske känner en person som flytt till ett land och lyckats med att komma dit." (åk 8)

Citat [3] är ett exempel på ett elevsvar som diskuterar flyktingsituationen i termer av orsakssamband enbart inom en individuell dimension. Detta kan jämföras med citat [4] som analyserar flyktingsituationen som ett begränsat orsakssamband inom en samhällelig dimension, då både orsaken (folkets uppror mot diktaturen) och konsekvensen (inbördeskrig) befinner sig på en samhällelig nivå. Citat [5] belyser ett exempel som diskuterar flyktingsituationen med orsaker och konsekvenser från flera olika dimensioner, men där varje enskilt orsakssamband ändå är begränsat till enbart en dimension. I relation till den samhällelige dimensionen lyfts att landet har lånat pengar och därför blir fattigare och fattigare. I relation till den individuella dimensionen lyfts att individen kan ha samlat ihop pengar för att betala en smugglare och att man känner någon som lyckats fly till ett annat land. Elevsvaren som kategoriserats till denna kategori av erfarenheten kännetecknas därmed av att de beskriver separata orsakssamband. Eftersom de olika orsakssambanden inte kopplas till varandra blir kausalanalysen mycket outvecklad. Till skillnad från kategori 1 kännetecknas dock dessa uttalanden av någon form av resonemang där det finns ett kausalsamband som specificerar och förklarar orsaken till flykt. Orsaken till flykt är därmed inte bara ett

tillstånd, som var fallet i kategori 1 (t.ex. krig, bomber och terroråd), utan orsaken beskrivs i termer av orsakssamband, om än outvecklade.

Kategori 3: Flyktingsituationen som begränsade processer

I denna kategori av erfarenheten diskuterar elevsvaren flyktingsituationen som processer, det vill säga *relationer mellan flera faktorer inom en dimension*. Detta innebär att elevsvaren kännetecknas av resonemang där en konsekvens också fungerar som en orsak till en annan konsekvens. Detta möjliggjorde för eleverna att resonera i termer av orsakskedjor, snarare än i termer av enskilda orsakssamband. Gemensamt för svaren i denna kategori är dock att dessa processer diskuteras inom *en dimension*, vilket innebär att olika dimensioner, såsom individ och samhälle, inte kopplas samman i elevsvaren.

[6] "2011 började en revolution i länder kring Syrien och Egypten "arabiska våren" då befolkningen började demonstrera om att få demokrati. Så småningom började den även att sprida sig till Syrien då folket blev väldigt dåligt bemött av diktatorn då han torterade och var väldigt våldsam mot dem som sade emot honom och hans ledarskap. Detta kaos mellan regeringen och folket ledde till att många olika politiska grupper bildades oftast för dem hade samma religion (religionsgrupper)." (Åk 8)

I citat [6] sätter eleven flera olika faktorer i flyktingsituationen i relation till varandra och resonemanget rymmer därmed flera sammanlänkade orsaker och konsekvenser. Samtliga delar av denna process rör sig dock i samhälle-dimensionen och är i den bemärkelsen begränsad. Analysen i denna kategori kännetecknas således av orsakskedjor där flera orsaker och konsekvenser sätts i relation till varandra, men inom en begränsad dimension. Individuella faktorer sätts inte i relation till samhällliga och faktorer som har med historia att göra sätts inte i relation till framtid. Kausalanalyserna i denna kategori är något mer utvecklade än i kategori 2, men de är fortfarande endimensionella.

Kategori 4: Flyktingsituationen som tvådimensionella orsakssamband

Elevsvar tillhörande denna kategori analyserar flyktingsituationen som *separata orsakssamband i två dimensioner*. En orsak kopplas till en konsekvens (som i kategori 2), men dessa tillhör två olika dimensioner. Exempelvis kan en orsak på samhällsnivå ha konsekvenser på individnivå, och en historisk orsak kan få en konsekvens i framtiden.

[7] "I Syrien har kriget lett till brist på rent vatten, skolor, hälsovård och trygghet. Det gör att människor inte kan klara sig i landet." (Åk 8)

[8] "Många kommer att bli skadade, men det kommer inte att finnas så många doktorer, för de har flytt." (Åk 1)

I citat [7] lyfts ett orsakssamband där faktorer på samhälllig nivå (tillgång till rent vatten, utbildning och sjukvård) får konsekvenser på individnivå (att man inte klarar

Jägerskog m.fl.

sig). I citat [8] lyfts indirekt hur en samhällelig orsak (brist på doktorer) kan skapa problem på individnivå (för de som kommer att bli skadade). Likt kausalanalysen i kategori 3 framstår dessa analyser som något mer kvalificerade än de enklaste kausala analyserna i kategori 2 eftersom orsakssambanden inkluderar flera dimensioner. Analyserna är dock fortfarande relativt outvecklade, eftersom orsakssambanden enbart relaterar två faktorer till varandra.

Kategori 5: Flyktingsituationen som flerdimensionella processer

De mest kvalificerade analyserna finns i den kategori av elevsvar som ger uttryck för ett erfarannde av flyktingsituationen som flerdimensionella processer. Detta innebär att beskrivningen av flyktingsituationen identifierar *relationer mellan flera faktorer i olika dimensioner*. Flera orsaker och konsekvenser relateras till varandra och de hör hemma i olika dimensioner. Exempelvis kan en orsak i en historisk och samhällelig dimension leda till konsekvenser på en samhällelig och individuell nivå i framtiden.

[9]"I Syrien så är det väldigt oroligt. Orsaken till det är att landet för det första inte har någon demokratisk politik, och istället så är det diktatur i landet med en grupp som bestämmer allt (...). Då är det flera grupper som vill kämpa emot diktatorerna och dess militär, och därför har det skapats inbördeskrig, som betyder krig i landet. Att ha krig där man bor är väldigt dåligt eftersom att t.ex. vatten kan bli mycket svårt att få eftersom att mark har blivit övertaget av militären och/eller så har vattenledningar blivit förstörda eller förorenade, vilket betyder att de som dricker från vattnet kan bli förgiftade och därför få flera sjukdomar det betyder att livslängden i landet sänks rejält. (...) om t.ex. ens skola har blivit förstörd. Det betyder så klart att utbildning i Syrien är väldigt svårt att få, och då kan det bli jobbigt med att få ett jobb i framtiden. Det är därför folk flyr från Syrien." (Åk 8)

Citat [9] exemplifierar en elev som analyserar flyktingsituationen som en process där samhällliga orsaker i historien (oroligheter, ingen demokrati) gett konsekvenser på samhällelig nivå idag (inbördeskrig, vattenbrist/förorenat vatten, förstörda skolor), vilket får konsekvenser för individen både på lång och kort sikt (sjukdom, brist på utbildning), men också för samhället på längre sikt (sänkt livslängd i landet, problem på arbetsmarknaden). Detta svar hade dock kunnat utvecklas ytterligare om orsaker och konsekvenser i ännu större utsträckning hade relaterats till varandra i ett mer komplext system, snarare än i en tydlig orsakskedja.

Kritiska aspekter som behöver synliggöras i undervisningen

I analysen framkom tre aspekter som är kritiska för eleverna att urskilja för att de skulle kunna göra en kvalificerad kausalanalys av flyktingsituationen kring Medelhavet (se figur 2), och som därmed behöver fokuseras i undervisningen kring en samhällsfråga som denna.

För det första behöver eleverna få möjlighet att erfara att *flyktingsituationen är en dynamisk process, inte ett statiskt tillstånd*. Det är först när detta har urskilts som det är möjligt att gå från att beskriva situationen till att analysera dess orsaker och

konsekvenser. För det andra behöver undervisningen möjliggöra för eleverna att erfara att *en orsak i en samhällsfråga också är en konsekvens och vice versa*. Det är först när detta har urskilts som det blir möjligt att, istället för att analysera situationen i termer av enskilda orsakssamband, analysera den i termer av processer, det vill säga som relationer mellan flera sammanlänkade orsaker och konsekvenser. För det tredje behöver elever urskilja att *det finns flera olika dimensioner i frågan om flyktingsituationen vid Medelhavet* (exempelvis individ, samhälle, historiskt, framtid). När denna tredje aspekt är urskild kan kausalanalysen utvecklas från begränsade endimensionella analyser till två- eller flerdimensionella analyser där orsaker och konsekvenser i olika dimensioner kopplas samman.

Diskussion

Vi kommer här att diskutera resultatet av de två forskningsfrågor som lyfts i artikeln och kommentera hur resultatet från studien kompletterar tidigare forskning inom fältet. De två forskningsfrågor som undersökts berör 1) vilka kvalitativt skilda sätt att erfara en samhällsfråga som kan identifieras i ett åldersmässigt brett urval av elevsvar och 2) vilka aspekter av flyktingsituationen kring Medelhavet som är kritiska att urskilja, och som därmed behöver fokuseras i undervisning, för att elever i olika åldrar ska ges möjlighet att utveckla en kvalificerad analys av en samhällsfråga. Vi kommer även att resonera kring vilka implikationer studiens resultat får för undervisning och bedömning i relation till samhällsfrågor i samhällskunskap, samt sätta in studiens resultat i ett större samhällskunskapsdidaktiskt perspektiv.

De resultat som presenteras i studien består å ena sidan av fem skilda erfarenheter av en samhällsfråga, vilka möjliggör kvalitativt skilda sätt att analysera en sådan fråga, och å andra sidan av tre aspekter av en samhällsfråga som tycks vara kritiska för elever att urskilja för att kunna göra en kvalificerad analys. I relation till den tidigare forskning som gjorts kring samhällsanalytiskt resonerande, eller kritiskt tänkande i samhällskunskap, bidrar studien med en konkretisering av en specifik typ av analys, nämligen kausalanalys, i relation till en komplex samhällsfråga. Vikten av kontextuell kunskap för kritiskt resonerande och analys, det vill säga områdesspecifik sakkunskap och teoretiska förklaringsmodeller, har framhållits generellt inom critical thinking-fältet (se t.ex. Case, 2007; Moore, 2011; Nygren m.fl., 2018). Detta har även framhållits som en övergripande förmåga i relation till samhällsanalytiskt resonerande, eller kritiskt tänkande i samhällskunskap (Skolforskningsinstitutet, 2020). Vad som särskilt utmärker en kausalanalys i relation till en samhällsfråga, och hur denna kan kvalificeras, har däremot inte fokuserats på i tidigare studier. Resultaten som presenteras i denna artikel bidrar därmed med en fördjupad förståelse för, och en konkretisering av, den kausala analysens karaktär. Denna konkretisering består dels av de olika erfarenheter av en samhällsfråga som identifierats, vilka har betydelse för hur kvalificerade kausalanalyser elever kan göra, och dels av de aspekter som identifierats som kritiska för att utveckla en kvalificerad kausalanalys av en samhällsfråga.

De flesta samhällsfrågor kan förstås i ljuset av processer, snarare än enskilda orsakssamband. I de flesta samhällsfrågor är dessutom flera olika dimensioner inblan-

Jägerskog m.fl.

dade. Specificeringen av de kritiska aspekterna av kausalanalys av flyktingsituationen som presenteras i artikeln har en sådan struktur att de kan appliceras även på andra samhällsfrågor än just denna. Vi menar att det finns anledning att anta att de aspekter som i studien identifierats som kritiska för elever att bli medvetna om för att kunna göra en kvalificerad analys av flyktingsituationen – *att en samhällsfråga är en dynamisk process och inte ett statiskt tillstånd, att en orsak i en samhällsfråga också är en konsekvens och vice versa* samt att *det finns flera olika dimensioner i en samhällsfråga* – är överförbara även till andra samhällsfrågor. I frågan om flyktingsituationen framstod individ respektive samhälle och historia respektive framtid som centrala dimensioner att förhålla sig till. I andra samhällsfrågor finns sannolikt andra eller ytterligare dimensioner att förhålla sig till i analysen, så som globalt respektive lokalt, eller hållbarhet respektive tillväxt. Att förstå en samhällsfråga som en flerdimensionell process tror vi därmed är centralt för att analysera även andra samhällsfrågor.

Implikationer för undervisning och bedömning

Artikeln resultat har också implikationer för undervisning kring samhällsfrågor och för bedömning av elevers analys av sådana frågor. Detta inkluderar bland annat vad undervisning som syftar till att utveckla elevers kausalanalys av samhällsfrågor behöver fokusera på. Resultaten visar vikten av att i undervisning erbjuda och hjälpa elever att erfar att processer är dynamiska, att en orsak i en samhällsfråga också är en konsekvens och vice versa, samt att det finns flera dimensioner i en samhällsfråga (så som individ, samhälle, historiskt och framtid) som relaterar till varandra. Hur dessa aspekter synliggörs i undervisningen och vilka aktiviteter elever erbjuds att delta i för att få syn på dessa aspekter kan naturligtvis variera, inte minst i relation till elevernas ålder. Vidare studier av hur dessa aspekter kan fokuseras i undervisningen, till exempel i form av undervisningsutvecklande interventionsstudier, vore välkommet.

En viktig konsekvens av de resultat som presenteras i artikeln är att den analysmodell för kausalanalys som ofta förekommer i läromedel och undervisning i samhällskunskap (se figur 1) kan problematiseras. I modellen placeras en situation eller ett problem som ett mellanled mellan orsak och konsekvens. Detta riskerar att leda till att situationen inte ses som något som i sig självt kan utgöra en konsekvens eller en orsak till något annat. Dessutom riskerar modellens uppbyggnad, som visualiserar att en orsak leder till en konsekvens, att motverka en förståelse av att en orsak i en samhällsfråga också är en konsekvens och vice versa, det vill säga att en faktor som utgör en konsekvens i ett led av en orsakskedja övergår till att fungera som orsak till en ny konsekvens i nästa led. Detta är en aspekt som i denna studies resultat visar sig vara nödvändig att urskilja för att kunna erfar en samhällsfråga som en process snarare än som ett enkelt orsakssamband. Mer forskning behövs kring hur olika visuella representationer av kausalanalys kan utformas för att fungera stödjande i undervisning kring analys av samhällsfrågor.

Artikeln resultat har även implikationer för vilka aspekter som behöver tas i beaktande när elevers analyser av en samhällsfråga ska bedömas. I bedömning av elevers

kausalanalyser av samhällsfrågor fokuseras ofta på *hur många* orsaker och konsekvenser eleverna lyfter i sina resonemang. Ett vanligt sätt att skilja mellan olika nivåer av analys är att *någon*, *några*, eller *flera* orsaker och konsekvenser av en samhällsfråga identifieras (jfr Skolverket, 2017). Det resultat som presenterats i denna artikel nyanserar och fördjupar förståelsen för vad en kvalificering av en kausalanalys av en samhällsfråga kan innebära. Naturligtvis kan antalet orsaker och konsekvenser spela en viktig roll för hur kvalificerad en analys blir. Artikelns resultat visar dock att det även är avgörande dels att urskilja den relativa innebörden av begreppen orsak och konsekvens (det vill säga att erfara samhällsfrågor som *processer* snarare än som avgränsade *orsakssamband*), dels att urskilja hur orsaker och konsekvenser i olika dimensioner kan vara relaterade till varandra (det vill säga resonera om samhällsfrågor som *två- och flerdimensionella* orsakssamband eller processer snarare än *begränsade* orsakssamband och processer). Med en sådan konkretisering av vad det innebär att göra en kvalificerad kausalanalys av en samhällsfråga kan resonemang bedömas vara kvalificerade om de visar på en förståelse för hur olika dimensioner är relaterade till varandra. Ett resonemang som innehåller färre orsaker och konsekvenser, men som relateras till varandra och där olika dimensioner finns representerade, kan vara mer kvalificerat än ett resonemang som rymmer en större mängd orsakssamband, men där dessa inte kopplas ihop med varandra och där olika dimensioner inte länkas samman.

Resultatet har även implikationer för hur vi ser på progression inom samhällskunskap och hur vi tänker kring yngre elevers förmåga att föra kvalificerade resonemang kring komplexa samhällsfrågor. Även om artikelns fokus inte i första hand är att göra årskursrelaterade jämförelser av elevers analysförmåga eller erfarenheten av flyktingsituationen, fanns i utgångspunkten för studien ett intresse för förmågan till kausalanalys i olika årskurser och skolstadier. Resultaten från studien antyder att även elever i de lägre årskurserna kan föra kvalificerade resonemang om komplexa samhällsfrågor, något som även tidigare studier har visat exempel på (jfr Barton & Avery, 2016; Beck, 2013; Tväråna, 2018, 2019b). Detta står i viss mån i kontrast till den föreställning som tidigare varit vanligt förekommande (se t.ex. Bronfenbrenner, 1979), om att yngre elever bör erbjudas möjligheten att resonera kring orsaker och konsekvenser i relation till mindre komplexa samhällsfrågor och att de mer komplexa samhällsfrågorna passar bättre för äldre elever att resonera kring. Samma föreställning återfinns i kommentarmaterialet till kursplanen i samhällskunskap för grundskolan:

En samhällsvetenskaplig analysmodell kan vara att på ett organiserat sätt undersöka orsaker och konsekvenser och att föreslå alternativa lösningar eller åtgärder. Den modellen kan användas från årskurs 1 och framåt eftersom den kan tillämpas på frågeställningar av olika omfattning och komplexitet. Varför uppstår det konflikter kring vilka som använder hopprutorna på skolgården? Vad kan konflikterna leda till, och på vilka olika sätt kan de förebyggas eller lösas? Om man byter ut hopprutorna mot internationella fiskevatten så blir frågorna mer komplexa och passar bättre för äldre elever. (Skolverket, 2017, s. 8).

Jägerskog m.fl.

Denna tankefigur, att ett mindre komplext ämnesinnehåll, såsom konflikter kring hopprutor på skolgården, är passande för yngre elever att analysera, medan mer komplexa ämnesinnehåll, såsom internationella fiskevatten, är mer passande för äldre elever, är inte helt ovanlig. De resultat som presenteras i artikeln pekar dock i en delvis annan riktning – att även de yngre eleverna som ingick i studien kunde, när de fick undervisning som fokuserade på relationen mellan olika dimensioner, göra kausalanalys som var kvalificerade i bemärkelsen att eleverna kunde göra kopplingar mellan olika dimensioner av flyktingsituationen. Detta innebär att även mer komplexa frågor kan lyftas i samhällskunskapsundervisning för elever i grundskolans yngre åldrar (jfr Barton & Avery, 2016; Beck, 2013; Tväråna, 2019a). Vari skillnaden mellan yngre och äldre elevers analys av samhällsfrågor mer specifikt består och hur progressionen i relation till detta kan beskrivas är frågor som behöver lyftas vidare i framtida forskning.

Konklusion

Kvalitet inom samhällsvetenskapliga resonemang är svårsmåttbart, och lärare är ofta hänvisade till sin egen magkänsla vid bedömning. Ofta kan denna tysta kunskap vara tillräcklig för att läraren ska kunna göra en professionell bedömning av hur bra en elev är på att göra analyser, men den ger inte tillräckligt stöd i att uppmärksamma vad eleverna behöver bli bättre på för att kunna kvalificera sina analyser, och vad undervisningen alltså behöver fokusera på. Studiens resultat specificerar detta. Det blir tydligt att fler och längre orsakskedjor inte är en tillräcklig del av vad som krävs för att en skriftlig analys av en samhällsfråga ska bli bättre. Eleverna behöver även i analysen röra sig fram och tillbaka mellan flera olika dimensioner av frågan, för att göra kopplingar mellan dessa.

Resultatet ger även underlag för att diskutera likheter och skillnader mellan kausalanalys inom historia och samhällskunskap i skolan. I likhet med vad som konstaterats gällande historieelevers kausalanalys (Nersäter, 2018; Voss m.fl., 1994) förefaller många elever att i samhällskunskapens kausalanalys ha svårt att hantera den komplexa mångfald av orsaker och konsekvenser som utmärker ett skeende inom ramen för såväl aktuella frågor som historiska händelser.

I denna studie begränsades fokus till den inledande delen av en kausalanalys i samhällskunskap, där orsakssammanhang reds ut. Den orsaksutredande delen av kausalanalysen får dock sin mening av att den utgör grund för en bedömning av vilka åtgärder eller lösningsförslag som är de mest rimliga, etiska, effektiva eller önskvärda utifrån någon annan normativ grund. Detta kan uttryckas som att kausalanalysen utöver en aspekt av resonering och en aspekt av kontextuell kunskap även omfattar en aspekt av omdöme (Tväråna, 2019a). Utifrån den specificering av vad det innebär att kunna göra en kvalificerad analys av en komplex samhällsfråga som studiens resultat erbjuder, kan en analys av en komplex samhällsfråga beskrivas som en redogörelse för ett komplext system av orsakssamband mellan faktorer i flera olika dimensioner, som görs i syfte att skapa grund för samhällelig påverkan. Det omdöme som en kvalificerad kausalanalys omfattar, då den bygger på djupa kontextuella kunskaper

om sakförhållanden och förklaringsmodeller, utvecklar elevens politiska och samhällseliga agens. Diskussioner kring stora och brännande samhällsfrågor i klassrummet har visat sig kunna bidra till att unga övergår från att ha en inställning som passiv till aktiv samhällsmedborgare (Amnå m.fl., 2016; Ekman, 2013). Denna studie indikerar att sådana frågor med fördel bör få ta plats i klassrummet även under de tidiga åren, och att undervisningen i alla grundskolans åldrar samtidigt behöver fokusera på kunskap om vad det kontextuella sammanhanget för en samhällsfråga är, varför skeenden utvecklats på vissa sätt och vad som därmed bör göras om vi vill påverka samhällssituationen i en viss riktning. Framtida studier behövs som fokuserar på hur sådan undervisning kan utformas och genomföras.

Referenser

- Amnå, E., Ekström, M. & Stattin, H. (2016). *Ungdomars politiska utveckling: Slutrapport från ett forskningsprogram*. Makadam förlag.
- Barton, K. C. & Avery, P. G. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings, and methods. I D. H. Gitomer & C. A. Bell (Red.), *Handbook of research on teaching* (5 uppl. s. 985–1038). American Educational Research Association.
- Beck, T. A. (2003). "If he murdered someone, he shouldn't get a lawyer": Engaging young children in civics deliberation. *Theory & Research in Social Education*, 31(3), 326–346. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473228>
- Bermudez, A. (2014). Four tools for critical inquiry in history, social studies, and civic education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102–118. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Case, R. (2007). Thinking about thinking in social studies. *One World - Journal of the Social Studies Council of the Alberta Teachers' Association*, 40(2). <https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/ata%20magazine/Volume%2088/Number%203/Articles/Pages/Thinking%20About%20Thinking%20in%20Social%20Studies.aspx>
- Ekendahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion*. Liber.
- Ekman, J. (2013). Schools, democratic socialization and political participation: Political activity and passivity among Swedish youths. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013(1), 1–11.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. American Philosophical Association. Committee on Pre-College Philosophy.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167–198.
- Hjort, S. (2014). *Kritiskt tänkande i klassrummet: En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap*. [Licentiatuppsats, Linköpings universitet].

Jägerskog m.fl.

- Jägerskog, A., Davies, P. & Lundholm, C. (2019). Students' understanding of causation in pricing: a phenomenographic analysis. *Journal of Social Sciences Education*, 18(3), 89–107. <https://doi.org/10.4119/jsse-1421>
- Kristiansson, M. (2015). *Svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning utan egen hemvist: något mer än demokrati och medborgarskap?* Paper presenterat vid Nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik 2015, Karlstad.
- Larsson, K. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]
- Lee, P. & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, 137, 42–49. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/2995/is-any-explanation-better-than-none>
- Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lo, M. L. & Marton, F. (2011). 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*, 1(1), 7–22. <https://doi.org/10.1108/20468251211179678>
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Mason, L. & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16, 492–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007>
- 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>
- Morén, G. (2017). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskola: En potential för undervisningen*. [Licentiatuppsats, Karlstad universitet].
- Morén, G. & Irisdotter Aldenmyr, S. (2015). The struggling concept of social issues in social studies: A discourse analysis on the use of a central concept in syllabuses for social studies in Swedish upper secondary school. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 6–18. doi.org/10.2390/jsse-v14-i1-1374
- Nersäter, F. A. (2018). Student understanding of causation in History in relation to specific subject matter – causes behind the scramble for Africa. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5(1), 76–89.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. [Doktorsavhandling, Karlstad Universitet].

- Pang, M. F. & Chik, P. P. M. (2005). Primary 4 general studies: Price. I M. L. Lo & W. Y. Pong (Red.), *For each and everyone: Catering for individual differences through learning studies* (s. 96–115). Hong Kong University Press.
- Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the idea of ‘critical aspects’. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>.
- Ruben, D.-H. (2010). W. B. Gallie and essentially contested concepts. *Philosophical Papers*, 39(2), 257–270. <https://doi.org/10.1080/05568641.2010.503465>
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhällskunskaps- och historieundervisning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Silva, J. M. & Langhout, R. D. (2011). Cultivating agents of change in children. *Theory & Research in Social Education*, 39(1), 61–91. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473447>.
- Skolforskningsinstitutet. (2020). *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap*. (2020:03). Skolforskningsinstitutet <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/12/Kritiskt-t%C3%A4nkande-och-k%C3%A4llkritik-pdf.pdf>
- Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65cbf9/1553967475067/pdf3811.pdf>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Stymne, A.-C. (2020). *Att bli lärare i SO*. Liber.
- Thorsten, A., Wickman, M., Tunek, T. & Scheibel-Sahlin, M. (2019). 'Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte' – en studie om kritiskt förhållningssätt i gymnasieskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(2), 6–25.
- Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(4), 43–64.
- Tväråna, M. (2019a). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap. Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Tväråna, M. (2019b). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiets samhällskunskapsundervisning? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019(2), 136–161.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Jägerskog m.fl.

- Voss, J., Carretero, M., Kennet, J. & Silfies, L. (1994). The Collapse of the USSR: A Case Study in Casual Reasoning. I M. Carretero & J. Voss (Red.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (s. 403–429). Routledge.
- 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>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS