

Digital kompetens i samhällskunskap

Den här modulen är aktuell men kan innehålla hänvisningar till tidigare versioner av styrdokumentet.

Samhällets digitalisering är genomgripande och ställer oss samhällsmedlemmar inför både utmaningar och möjligheter. Som samhällsomvandling har digitaliseringen jämförts med andra stora historiska förändringsprocesser som påverkat hur vi organiserat våra samhällen ekonomiskt, socialt och politiskt. Att förstå, ta del av och möta utmaningarna med denna förändring kräver olika former av kunskande, och i denna modul fokuseras de kunskanden som kan utvecklas i samhällskunskapsundervisningen.

Modulen lyfter vikten av att kunna navigera i dagens informationsmängd och vara källkritisk på ett sätt som är anpassat för digitala miljöer och medier. Viktigt är också att kunna tillgodogöra sig informationen och fatta välgrundade beslut genom att öka förmågan att söka, kritiskt granska och värdera informationen samt att använda digitala medier som medel för deltagande och påverkan.

Den inledande artikeln ger en introduktion till området och modulens teoretiska ramverk. Därefter följer artiklar som fokuserar olika aspekter av undervisning i samhällskunskap och ett livslångt lärande i relation till digitalisering, som exempelvis elevers handlingsberedskap och kritiska omdöme.

Modulen innehåller följande delar:

1. Samhällskunskap i en digital tid
2. Digital källkompetens i samhällskunskap
3. Politiskt medborgarskap i en digital tid
4. Elevers erfarenheter i undervisningen

Målgrupp: lärare i samhällskunskap på högstadiet och gymnasiet

Modulen är framtagen av Stockholms universitet

Vetenskaplig ledare: Johan Sandahl

Del 3. Politiskt medborgarskap i en digital tid

Ett av samhällskunskapsundervisningens viktiga uppdrag är att utveckla elevers handlingsberedskap.

För att få handlingsberedskap behöver eleverna förutom kännedom om det politiska systemet och sociala och ekonomiska strukturer även utveckla sitt kritiska omdöme. Med samhällets ökade digitalisering har dessa uppgifter blivit mer komplexa, men digitaliseringen ger även nya verktyg för att utveckla elevernas förmågor. I denna del får ni exempel på olika undervisningsupplägg kopplade till elevers handlingskompetens.

Del 3: Moment A – individuell förberedelse

Läs

Läs artikeln ”Politisk medborgarskap i en digital tid”. I texten beskrivs tre didaktiska upplägg för att i undervisningen arbeta med kritiskt omdöme som en del av handlingsberedskapen för medborgarskap i en digital tid.

Ta del av materialet. För gärna anteckningar som underlag för diskussionen i moment B.

Material



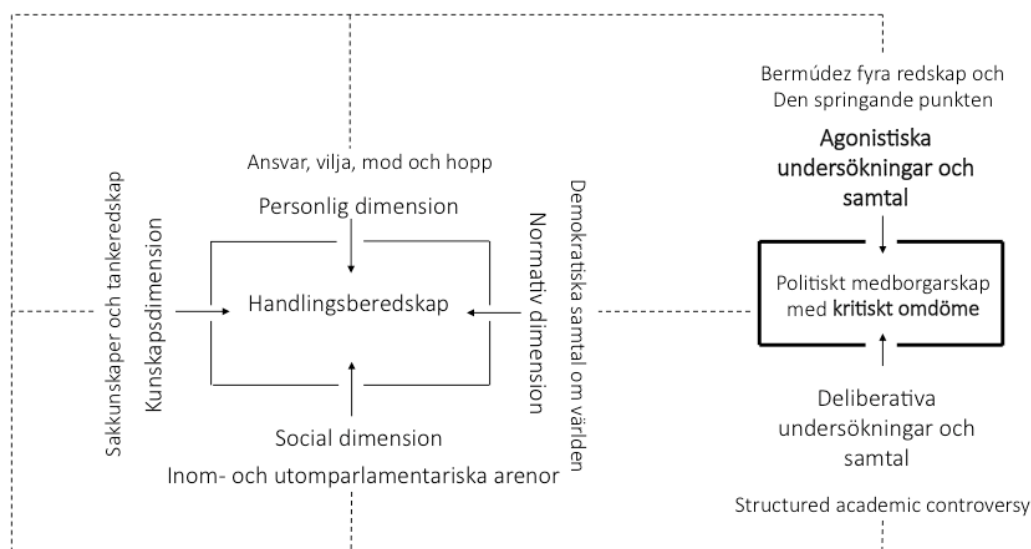
Politiskt medborgarskap i en digital tid
Malin Tväråna

Politiskt medborgarskap i en digital tid

Malin Tväråna, Uppsala Universitet

Ett viktigt uppdrag för samhällskunskapsämnet är att utveckla ungas förmåga att kunna delta som aktiva samhällsbyggare och politiskt medvetna medborgare – att ha en handlingsberedskap (Schnack, 1994). Att kunna förstå och analysera samhället lyfts ofta fram som en förutsättning för att ett kvalitativt deltagande ska kunna ske. Även om det finns lite olika idéer om vad ett sådant medborgarskap bör innebära så finns det några grundläggande aspekter. Dessa är ett informerat valdeltagande, deltagande i insatt och saklig debatt om gemensamma angelägenheter samt ett aktivt agerande i enlighet med demokratiska värderingar. Samhällskunskapsämnet syftar därför till att utveckla elevers kännedom om det politiska systemet såväl som sociala och ekonomiska strukturer. Ämnet ska främja elevernas insikter i vad olika politiska alternativ står för, deras förmåga att påverka den förda politiken och deras möjligheter att tillägna sig goda kunskaper i olika sakfrågor. För att göra detta på en kvalificerad nivå krävs att eleverna utvecklar ett kritiskt omdöme (jfr. Tväråna, 2019a) i samhällsfrågor. Det kritiska omdömet innebär både skicklighet och vana att urskilja och förstå olika perspektiv på samhällsfrågor samt en förmåga att kritiskt granska bakomliggande antaganden och värderingar för olika ställningstaganden. Samhällskunskapen behöver därför ge elever möjlighet att delta i diskussioner och samtal kring komplexa samhällsfrågor där målet inte främst är att argumentera i egen sak utan att gemensamt undersöka olika perspektiv och antaganden. De här uppgifterna har inte blivit mindre viktiga eller mindre komplicerade i och med samhällets ökande digitalisering. Samtidigt ger digitaliseringen oss nya verktyg för att utveckla elevers handlingsberedskap och kritiska omdöme.

Det kritiska omdömet i samhällskunskap som diskuteras i denna text anknyter till flera dimensioner i den samhällskunskapliga handlingskompetensen (se figur 1). Nedan kommer tre undervisningsupplägg med lite olika fokus beskrivas. Det första, ”structured academic controversy” (Johnson, Johnson & Smith, 1997), anknyter mer till kunskapsdimensionen och den sociala dimensionen, medan de två andra, en fyrfältare utvecklad med grund i Ángela Bermudéz (2015) fyra redskap och upplägget Den springande punkten, anknyter till kunskapsdimensionen och den personliga dimensionen. Alla slags demokratiska samtal om världen kan dock sägas anknyta till den normativa dimensionen i handlingsberedskapen. Som nämndes i artikel två är sanningsenlig och korrekt information en förutsättning i det demokratiska samtalet, vilket innebär att alla de tre undervisningsuppläggen för demokratiska samtal anknyter till kunskapsdimensionen där källkompetens blir grundläggande. Även de sex tankeredskapen som nämns i artikel ett återkommer alla i de tre undervisningsuppläggen.



Figur 1: Utvecklandet av ett kritiskt omdöme anknyter framförallt till den normativa dimensionen i den samhällskunskapliga handlingskompetensen. I denna text kommer tre undervisningsupplägg för att öva kritiskt omdöme i demokratiska samtal att beskrivas: structured academic controversy, Bermúdez fyra redskap samt Den springande punkten.

Digitaliseringen och medborgarrollen: ett utvidgat offentligt rum

En allt mer digitaliserad värld medför nya villkor för medborgarskap. Exempel på dessa villkor är till exempel ett källkritiskt förhållningssätt till information och förmåga till innovativt och ansvarsfullt användande av digitala media (jfr OECD, 2018). Dessutom krävs en medvetenhet om opinionsbildning och åsiktspåverkan i digitala miljöer samt en vana att identifiera bakomliggande antaganden och kärnpunkter i argumentationer i politiska diskussioner.

Det offentliga rummet kan beskrivas som det gemensamma rum för tanke- och åsiktsutbyte som vi delar i ett samhälle och som utgör grund för det demokratiska samtalet. Detta rum förändras och utvecklas ständigt, inte minst till följd av förändrad informations- och kommunikationsteknologi. Med digitaliseringen har det offentliga rummet samtidigt blivit vidgat och mer svårnavigerat. Via digitala fora som diskussionsforum, sociala medier, kommentarsfält, privata hemsidor och bloggar finns större möjligheter för enskilda samhällsmedborgare att göra sin röst hörd, samtidigt som det är svårare att genomskåda de maktförhållanden som styr dessa fora (Andersson, 2013). I relation till detta utgör det fysiska samhällskunskapsklassrummet en viktig komplettering, där eleverna får öva sig på att samtala och diskutera politiska och samhälleliga frågor ansikte mot ansikte.

Unga känner sig idag ofta maktlösa i sitt vardagsliv och ser sig inte som politiskt aktiva även om de omfattar demokratiska värderingar och är lojala röstdeltagare (Manning & Edwards, 2014). Samtidigt som internet kan betraktas som ett historiskt sett oslagbart propagandamaskineri kan digitala fora ge en möjlighet för unga att utveckla sin förmåga att

diskutera och analysera samhällsfrågor (Andersson, 2013) och att kritiskt granska information (Caulfield, 2017).

Flera forskare är överens om att internet i dagens digitala samhälle till stor del har övertagit rollen som primär informationskanal och nyhetsmedium, samtidigt som det fungerar som medium där medlemmar i politiska partier och politiska aktivistgrupper formerar, informerar, organiserar och planerar sin politik (ex. Andersson, 2013; Castells, 2009; Svensson, 2014). Detta har både potentiella för- och nackdelar för ungas politiska medvetenhet och engagemang. Allt mer utrymme ges idag i nyhetsmedia åt användargenererat innehåll och allt mindre åt journalistik. Det gör att man i ännu högre utsträckning måste vara en kritisk läsare. Presenteras till exempel olika perspektiv på det man skriver om eller är det enbart ett enda sätt att se på saken som framträder? För att kunna bedöma den information som ges behöver man ofta använda sig av flera källor och undersöka huruvida det finns andra källor som tar upp samma nyhet och på så sätt bedöma trovärdigheten. En annan effekt som spelar roll för hur nyheter sprids är möjligheten att genom sökoptimering driva opinion via sociala medier.

Internet och sociala medier utgör idag även en del av vårt personliga och privata liv. En viktig drivkraft bakom politiskt deltagande i sociala medier är en ständigt pågående uppdatering, både av information om andra och av en berättelse om den egna personen som tecknas i digitala fora (Svensson, 2014). Eftersom samhällskunskapsämnet behandlar frågor om identitetsbildning och sociala relationer, är frågor om hur människors deltagande på sociala medier påverkar och reflekterar deras åsikter och identiteter en viktig del av ämnets innehåll.

Ungas politiska medvetenhet och engagemang i en digital tid

Det är svårt att avgöra om unga idag är mer eller mindre politiskt och demokratiskt engagerade än tidigare. En del forskare hävdar att det finns ett glapp mellan unga medborgares sätt att leva och de etablerade politiska institutionerna (Gerodimos & Ward, 2007). Andra forskare har visat att ungdomar idag engagerar sig i sakfrågor och på andra sätt än tidigare, framförallt genom sociala medier (Castells, 2009). Klart är att det politiska engagemanget tar idag andra former än tidigare. Allt färre svenskar är medlemmar av ett parti, och andelen som säger sig vara anhängare till ett särskilt parti sjönk från 65% år 1968 till 28% år 2010 (Oscarsson & Holmberg, 2011). Samtidigt väljer många, särskilt bland ungdomar, att agera politiskt genom individuella val och konsumtionsmönster (Bjereld & Demker, 2011; Bäck m.fl., 2015) eller genom personliga ställningstaganden i den privata sfären (Olson, 2012). De medborgare som har ett högt politiskt engagemang har i vissa studier visat sig även vara mer aktiva än andra på sociala medier (Sandberg & Bjereld, 2015), men även de som är mest politiskt aktiva väljer ibland aktivt bort politisk debatt just i sociala medier (Fjellman, Gustafsson & Rosén Sundström, 2018).

Polariserande diskussioner och kollaborativa kritiska samtal

När personer med liknande åsikter diskuterar tenderar deras politiska ställningstaganden att förstärkas och bli mer extrema (Sunstein, 2009). Den diskussion som förs kring komplexa samhällsfrågor i det digitala informationslandskapet utmärks dessutom av en mångfald konkurrerande perspektiv, osäkra påståenden och svåröverskådliga sambandskedjor där orsaksprocesser verkar i bägge riktningar. Ett exempel är diskussionen kring global miljöpåverkan, där vi som samhällsvarelser påverkar vår miljö, samtidigt som förändringar i miljön påverkar oss själva. Ett annat exempel är den samhällsekonomiska debatten, där olika perspektiv på hur aktörer och strukturer påverkar ekonomin leder till olika slutsatser om vad som är lämpligt att göra i en viss situation. Sådana komplexa frågor berör också gränserna för individuella värden och övertygelser.

Men deltagande i och utformande av diskussioner i digitala medier har också expressiva, performativa och kollaborativa funktioner. Det innebär att när ungdomar producerar eget innehåll i digitala medier får de möjlighet att uttrycka och utöva ställningstagande i samhällsfrågor i samarbete med andra, vilket kan bidra till ett ökat politiskt deltagande och demokratiskt engagemang. Forskning visar att diskussionsforum med tydliga formella eller informella regler för en debatt, som strävar mot att klarlägga och granska argument och saksaker för olika sakfrågor, verkar möjliggöra kollaborativa kritiska samtal mellan åsiktsmotståndare (Andersson, 2013; Tan m.fl., 2016). De flesta digitala forum för debatt och åsiktsutbyte har allmänna regler för hur debatten får föras, där forumets syfte och uppföranderegler beskrivs och där innehåll som reklam, pornografi och våld undanbedes. Ett exempel på ett forum med regler som är särskilt inriktade på att underlätta för kritiskt granskande debatt och gemensam analys av specifika frågor är r/ChangeMyView, ett underforum till diskussionssajten reddit.com. På forumet diskuteras ställningstaganden utifrån förutsättningen att frågeställaren är villig att läsa och svara på andras motargument inom tre timmar och där såväl kommentatorer som frågeställare belönar andra användare med en symbol om de förändrat sitt ställningstagande med sin argumentation. Sociala forum med detta slags öppenhet för gemensam diskussion kring avgränsade frågor är dock fortfarande sällsynta, och den vanligare formen med ständiga informationsflöden där enstaka påståenden delas mellan olika användares flöden förefaller snarare förstärka de åsikter man som användare redan har. Den åsiktssegregation som finns i sociala medier förefaller dock vara betydligt lägre än många som varnat för så kallade 'filterbubblor' och 'ekokammare' befarat (Bruns, 2019). Åsiktssegregationen i digitala medier är visserligen något högre än i traditionella medier, men samtidigt mycket svagare än den man utsätts för genom umgänge med familj och bekantskapskrets, i sitt bostadsområde och på skolor och arbetsplatser (Flaxman, Goel & Rao, 2016; Gentzkow & Shapiro, 2011).

Sammanfattningsvis ställer såväl det digitaliserade samhället med dess polariserande diskussionsklimat som den analoga samhällsdiskussionen stora krav på ungdomars kritiska omdöme i relation till samhällsfrågor och politiska frågor. Den här texten kommer fortsättningsvis att fokusera på hur samhällskunskapsämnet kan bidra till att elever övar sin förmåga till konstruktiva kritiska resonemang och kollaborativa diskussioner. Detta slags

samtal kan övas i digitala fora men kanske framför allt inom ramen för samhällskunskapsundervisningen i det fysiska samhällskunskapsklassrummet.

Att undervisa för politiskt medborgarskap: kritiskt omdöme och handlingskompetens

När vi undervisar med sikte på att ge elever redskap att förhålla sig till ett komplext digitaliserat informationssamhälle lägger vi ofta stort fokus på att söka information kritiskt och att granska källor kritiskt. Det är viktigt, men elever behöver även utveckla förmågan att granska argumentation och antaganden kritiskt, och på att debattera frågor med fokus på att identifiera åsiktsmotståndares olika utgångspunkter och antaganden. Ett argument kan beskrivas som uppbyggt av ett påstående, en grund och garantier (Toulmin, 2003/1958). Påståendet utgörs av argumentets tes eller ställningstagande, grunden av de bevis som påståendet vilar på och garantierna av de bakomliggande antaganden som sammanlänkar grunden med påståendet. För att möjliggöra handlingskompetens och kritiskt omdöme bör undervisningen syfta till att synliggöra argumentationen i olika perspektiv på en samhällsfråga och de bakomliggande antagandena för dessa. Ett sätt att göra det är att ge eleverna övning i att jämföra olika perspektiv *av samma slag*, det vill säga flera olika ekonomiska perspektiv, flera olika sociologiska perspektiv, flera olika rättviseperspektiv osv. (Tvååra, 2019a).

Det är antagligen inte så mycket avsaknad av kompetens eller förmåga som hindrar oss att göra kritiska undersökningar av komplexa samhällsfrågor, utan snarare en ovana och avsaknad av benägenhet eller fallenhet vid 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 som underlättar kritiskt granskande analys 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 förtrogenhet med en diskussionskultur där målet inte är att vinna över sin motståndare eller att söka sig fram till det enda rätta 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. Handlingsberedskap 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 & Ganiou (2013) visade det sig att undervisning som aktiverade elever mycket, som rollspel, besök i klassrummet av samhällsföreträdare och brevskrivande till politiker, verkade hänga ihop med att eleverna utvecklade 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 lades på att lära sig kontexten kring politiska frågor i sådan undervisning. Istället verkade undervisning som uppmuntrade till ställningstagande, debatt och diskussion fungera bra för att utveckla både vilja att delta och kunskaper om politik. Särskilt väl fungerade sådana öppna klassrum när de kombinerades med traditionell inhämtning och bearbetning av sakkunskaper. Undervisning för medborgerlig

handlingsberedskap i såväl det digitala som det analoga samhället gynnas därför av att kombinera undervisningsinslag som presenterar, förklarar och exemplifierar sakkunskaper kring samhällsfrågor och olika samhällskunskapliga 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

Samhällskunskapslärare strävar ofta efter att organisera samhällskunskapsundervisning så att elever uppmuntras att både lära sig nytt, tillämpa och befästa befintliga kunskaper och att själva delta aktivt och ta ställning. Några vanliga sätt för detta är att iscensätta debatter och diskussioner av samhällsfrågor, till exempel genom nyhetsbevakning. Dialog- och diskussionsbaserad undervisning har kopplats till ökade kunskaper inom områden för samhällskunskapsområdet, 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 illa underbyggda åsikter och att inte öppna upp för ett kritiskt granskande av de problem som behandlas (Tväråna, 2019b). 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).

Olika slags diskussion och undersökande av samhällsfrågor

Det finns flera olika sätt att diskutera och resonera om samhällsfrågor, som återspeglar olika sätt att se på vad själva syftet är med det politiska samtalet mellan medborgare. Den *deliberativa* demokratitraditionen framhåller som viktigt att medborgare inte enbart röstar i demokratiska val utan också aktivt deltar i ett offentligt samtal med fokus på att uppnå enighet i de frågor där så är möjligt och att komma överens om vilka frågor man måste förbli oeniga om (Englund, 2004). Deliberativa samtal syftar därför till att gemensamt utröna vilket av ett antal olika alternativa ståndpunkter som det finns bäst belägg och starkast skäl för, för att till slut uppnå konsensus. Är målet med diskussionen istället att tydliggöra vilka skilda idéer och värden som finns i en fråga blir samtalet mer *agonistiskt*. Agonister betraktar samhället som en ständigt pågående förhandling mellan motstridiga intressen, och motsätter sig idén att syftet med demokrati är att upphäva konflikt. De ser det demokratiska samtalet som en arena för ett icke-våldsamt hanterande av olösliga konflikter snarare än som ett rationellt undersökande av en fråga i syfte att identifiera lösningen med starkast argument.

Förespråkare för en deliberativ diskussionskultur i politiska och samhällsfrågor har av agonister kritiserats för att bortse från betydelsen av känslor och istället helt förlita sig på intelligens och rationalitet i sin strävan efter att uppnå konsensus (Mouffe, 2000). Agonister menar att vissa motsättningar i ett samhälle är ofrånkomliga, och att det är viktigt att bejaka politiska känslor när dessa motsättningar hanteras. Den politiska känslan riktar sig mot samhällsmissförhållanden och inte mot enskilda aktörers ageranden (Tryggvason, 2018). Företrädare för ett agonistiskt perspektiv på samhällskunskap menar att elevers

kritiska övervägande av alternativa uppfattningar kan utvecklas genom undervisning som åskådliggör motstridiga åsikter.

Den utgångspunkt som skiljer sig mellan företrädare för deliberativitet och agonism handlar om ifall det är möjligt att diskutera, bedöma och fatta beslut i samhällsfrågor enbart utifrån rationalitet och saklighet eller om man även behöver utgå från olika värderingar och från ett känslomässigt engagemang i samhällsfrågor. Bägge diskussionsformerna har sin plats i samhällskunskapen, men fyller olika syften. Det deliberativa samtalet är en del av den västerländska demokratitraditionen, och är ofta den form av samtal som används när man i en grupp vill enas om ett handlingsalternativ i en viktig fråga. När syftet med att diskutera en samhällsfråga snarare är att förstå mer om hur olika människor påverkas av en viss företeelse och om de olika perspektiv som finns på frågan kan den agonistiska diskussionen bidra till ett klassrumsklimat som öppnar för djupgående diskussioner av konfliktfyllda frågor. Att läraren i sådana diskussioner aktivt riktar fokus mot åsiktsmotsättningar verkar gynna kritiskt reflekterande diskussioner (Tväråna, 2019a).

Det digitala samhällets komplexa frågor

Att samhället digitaliserats påverkar de flesta av de områden som behandlas inom samhällskunskapsämnet. Digitaliseringen av medielandskapet har medfört en förändrad medielogik där enskilda 'klick' och möjlighet till viral spridning spelar roll för hur journalistiken utformas och nyheter rapporteras. Digitala betalningsmedel påverkar ekonomin både på det personliga och det samhälleliga planet. Digitala storföretags insamlande av personlig data och deras möjligheter att kartlägga och övervaka såväl enskilda medborgare som statliga företrädare har i grunden förändrat maktstrukturer i samhället på sätt som ännu är svåröverskådliga. De digitala spår vi som privatpersoner lämnar efter oss och den påverkan vi utsätts för genom ett dagligt överflöd av bilder och information kan ge en bild av att enskilda medborgares möjligheter att påverka sin tillvaro begränsas allt mer. Samtidigt finns en motsatt bild av allt större möjligheter för enskilda och grupper att göra sig hörda, skaffa information och knyta kontakter över hela världen.

Digitalisering i samhällskunskapsämnet handlar inte så mycket om att använda digitala redskap för att förstå, undersöka och diskutera samhällsfrågor i allmänhet, utan om att förstå och diskutera olika perspektiv på effekterna av och möjligheterna med samhällets digitala utveckling på olika plan. Ett grundläggande drag för ett flertal av samhällskunskapens digitala frågor är att de innehåller en dimension av konflikt mellan olika, ofta ideologiskt grundade, ståndpunkter. Sådana frågor fungerar väl för erbjudande av en pluralistisk samtalsmiljö, det vill säga diskussioner där olika perspektiv kan mötas och brytas mot varandra.

Didaktiska upplägg 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. Här kommer tre sådana didaktiska upplägg att presenteras. Övningarna kan ske i

digitala fora eller analogt i klassrummet.

Upplägg ett: Diskussion för konflikt eller för konsensus?

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 utröna 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” som ungefär kan översättas med strukturerad teoretisk oenighet (Johnson, Johnson & Smith, 1997). I structured academic controversy tilldelas elever en ståndpunkt att företräda i diskussion, med uppgiften att nå konsensus. Ett generellt upplägg kan se ut såhär (Pedagogy in Action, 2019):

- Skapa kooperativa grupper om 3-4 personer.
- Definiera frågan eller problemet och identifiera två olika positioner.
- Tilldela varje grupp en egen position.
- Varje grupp undersöker sin position och beskriver de grundläggande idéerna i denna.
- Grupperna ställer frågor till varandra.
- Varje grupp byter perspektiv och summerar de andra gruppernas positioner.
- Alla grupper försöker tillsammans att formulera en konsensus-ståndpunkt, utifrån de olika gruppernas information och perspektiv.
- Avslutningsvis skriver eleverna individuellt ner vilken ståndpunkt de väljer och belägger denna med argument.

Structured academic controversy fungerar bättre för elevers utvecklande av förmåga till kritiskt analyserande resonemang i samhällskunskap, än en renodlad debatt, vilket i sin tur fungerar bättre än helt individualistiskt lärande (Johnson, Johnson & Smith, 1997). Vidare har forskning visat att ett sådant arbete gynnas om eleverna samarbetar snarare än ’tävlar’ med varandra. Debatter kan, om de inte struktureras, leda till att eleverna snarare stärker sina motsättningar kring olika frågor (Pierce m.fl., 2013). Många samhällsfrågor är dock värderelaterade på så sätt att de motsättningar som finns utöver att handla om rena sakförhållanden också handlar om värderingar. I sådana frågor kan ett agonistiskt förhållningssätt, som går ut på att blottlägga och erkänna olikheter, vara mer fruktsamt.

Upplägg två: Bermúdez fyra redskap för kritiskt undersökande av samhällsfrågor

Bermúdez (2015) föreslår fyra redskap för kritiskt undersökande, som kan användas för att i undervisning samtidigt formulera genuina problem, synliggöra flera perspektiv på

problemet, ifrågasätta underliggande antaganden för perspektiven och relatera till olika sakkunskaper inom problemområdet.

Problemformulerande: Det första redskapet handlar om att klargöra och blottlägga problemet i den fråga som diskuteras. Här behöver läraren hjälpa eleverna att upptäcka eventuella problem med det rådande tillståndet eller de gällande antagandena i samhället och att utveckla en vana att återkommande ställa sig frågan 'är detta rimligt, rättvist, bra?', 'kan det stämma, hur säkra är vi på de förklaringar som ges och samband som antas?'. I problemformulerandet kan eleven utveckla en bredare kunskap att referera till för att ifrågasätta olika påståenden, men även öva sig i att utgå från den egna känslan inför en situation. Att uppmärksamma när en samhällsföreteelse eller en situation väcker känslomässiga reaktioner kan vara ett sätt att uppmärksamma att det rådande tillståndet kan behöva problematiseras eller undersökas närmare, antingen för att situationen inte är rättfärdig eller för att det man trodde sig veta om världen inte stämmer med hur det verkligen är. Problemformulerande handlar därmed om att våga ifrågasätta, undra, undersöka, kritisera och utmana traditioner.

Reflekterande skepsis: Det andra redskapet handlar om att kunna bedöma kvalitén och hållbarheten i det egna och andras resonering, och att hålla tillbaka det egna normativa värderandet av frågan som diskuteras, till dess att de olika argumentationskedjornas logik undersökts och prövats. Den reflekterande skepsisen består av tre aspekter; metodiskt granskande av argument och tankeprocedurer, undersökande av bakomliggande antaganden och avtäckande och tillrättaliggande av förvanskningar.

- *Ett metodiskt granskande av argument och tankeprocedurer* omfattar till exempel systematisk källkritik eller undersökande av hur tolkningar av data och material gjort. För att kunna utföra en sådan kritisk granskning underlättar det för eleverna att kunna ställa frågor som 'vilka faktaunderlag finns och hur har de tolkats?' och att vara införstådda med olika samhällsvetenskapliga metoder för insamling och tolkning av data.
- *Att undersöka bakomliggande argument* för olika påståenden kräver en vana vid att ställa frågor som går ut på att förstå vilka idéer om världen som skulle kunna förklara både sådana ställningstaganden och åsikter som man själv inte håller med om och sådana som man själv tar för givet.
- För *att avtäcka och tillrättalägga förvanskningar av verkligheten* krävs en medvetenhet om maktrelationer, medvetna manipulationer och omedveten partiskhet som kan påverka de sätt på vilka vi uppfattar världen och som vi bygger våra ställningstaganden på. Elever behöver kunna känna igen och upptäcka fördomar, normer, propagandistisk retorik, intolerans och dogmatism hos såväl sig själva som hos andra.

Flerperspektivitet: Med flerperspektivitet avses inte enbart förmågan att anta eller förklara någon annans perspektiv, utan även förmågan att kunna identifiera, rekonstruera och

samordna flera olika perspektiv på en fråga samtidigt. Detta är viktigt eftersom samhälleliga moraliska dilemman bygger på flera olika perspektiv. Med perspektiv avses inte här enbart det vi ofta benämner som olika perspektiv i samhällskunskap, som ett ekonomiskt, ett socialt och ett miljömässigt perspektiv och så vidare. Istället handlar det om att det kan finnas flera olika ekonomiska perspektiv, som ger olika svar och leder till olika slutsatser i en ekonomisk samhällsfråga. På samma sätt finns det flera olika perspektiv på rättvisa, på jämlikhet, på vad som driver människors beteenden och så vidare. Flerperspektivitet innebär förmågan att förstå och hantera flera olika sådana perspektiv.

Systemtänkande: Systemtänkande innebär slutligen att kunna förstå enskilda företeelser i relation till de större system som dessa befinner sig i, som historiska, rumsliga och sociala system. Systemtänkandet bidrar även till en ökad handlingsberedskap hos eleven. Genom att kunna relatera det förflutna till samtiden och framtiden, och den personliga erfarenheten till sociala kontexter, kan eleven ges större möjligheter att förstå sin egen plats i relation till stora komplexa samhälls skeenden. Genom systemtänkandet kopplas även individuella aktörer till kollektiva system och strukturer.

Fyrfältaren nedan sammanfattar Bermúdez redskap i fyra olika frågefokus, som kan anpassas för att användas tillsammans med eleverna när man undersöker en samhällsfråga.

Problemformulerande: Varför är detta viktigt? Är det rimligt och rättvist? Kan det stämma, hur säkra är vi på de förklaringar som ges och de samband som antas gälla?	Flerperspektivitet: Vilka olika perspektiv finns? Var skiljer de sig? Vilka olika bakomliggande antaganden utgår de ifrån?
Reflekterande skepsis: Stämmer resonemangen? Är de data som läggs fram riktiga och väl belagda i trovärdiga källor? Hur har dessa tolkats?	Systemtänkande: Hur hänger frågan ihop med kontexten i övrigt? Hur har problemet vuxit fram? Vilken diskurs formuleras frågan inom?

Frågeinstrument utifrån Bermúdez (2015)

Det tredje upplägget: Den springande punkten

‘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 (SAOB, 1995). 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 tillfällen 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 utgångspunkt (*crux*) och försöka hitta den gemensamma utgångspunkt som tolkas olika av de två parterna i diskussionen och som kan förklara våra olika slutsatser (*the double crux*) - den springande punkten.

Nedan beskrivs ett upplägg för att gemensamt analysera en åsiktsmotsättning som kommer till uttryck i ett samtal eller i text. Eleverna kan undersöka åsiktsmotsättningar där de själva utgör den ena parten eller motsättningar mellan två andra parter. Dessa kan till exempel representeras av två olika texter, eller av två debattörer/sidor i en digital diskussion eller i inspelat format.

Upplägg för att analysera en åsiktsmotsättning där du själv utgör ena parten:

1. Leta efter dina egna kärnpunkter/utgångspunkter, följ din egen argumentation bakåt och gör en lista. Din argumentationspartner gör en motsvarande lista över sina kärnpunkter/utgångspunkter.
2. Leta bland dina egna kärnpunkter efter en som du tror att din diskussionspartner antagligen är oenig med dig i, och jämför sedan din lista med din argumentationspartner.
3. På vilket sätt skulle det gå att undersöka sanningshalten i era olika tolkningar av den springande punkten? Vad går inte att undersöka utan är rena värderingar?

Upplägg för att analysera en motsättning mellan två utomstående parter:

1. Läs om/lyssna på/följ en samhällsfråga där det finns olika ståndpunkter.
2. Red ut vad ståndpunkterna har för bakomliggande orsaker.
3. Följ respektive parts argumentationskedja bakåt tills du stöter på potentiella kärnpunkter och lista dessa.
4. Om du fastnar – följ istället en tänkt orsakskedja framåt från respektive parts ståndpunkt till en tänkt slutpunkt. Fyll på listan med kärnpunkter.
5. Jämför de kärnpunkter du funnit för olika aktörer – hittar du en springande punkt (en gemensam kärnpunkt där ni har olika antaganden om verkligheten)?

Sammanfattningsvis - undervisning för politiskt medborgarskap i ett digitalt samhälle

Även om den digitala informationsteknologiska utvecklingen omformat samhället radikalt så är grunden i samhällskunskapens uppdrag för politisk fostran densamma. Möjligen är det än viktigare idag än tidigare att ungdomar förmår genomskåda svaga och manipulerande argument, känna igen ensidig och vinklad information och att de själva kan ställa sig kritiskt granskande till olika perspektiv på samhällsfrågor. Det forskning pekar på är att mycket av det samhällskunskapslära ofta gör – anordna debatter och diskussioner, stödja eleverna i

att anlägga flera olika perspektiv på samhällsfrågor och utgå från diskussioner som förs i det offentliga medieflödet – kan fungera väl. Några viktiga saker att tänka på kan vara:

- att ge eleverna tillgång till flera olika ekonomiska perspektiv, flera olika rättviseperspektiv, flera olika sociologiska perspektiv osv.
- att ägna ordentligt med undervisningstid till förmedlande av sakkunskaper, som att berätta för eleverna och låt dem läsa och arbeta med kontextrika uppgifter
- att i klassrumsdiskussioner utnyttja åsiktsmotsättningar som möjligheter att belysa olika perspektiv och att problematisera samhällsfrågor utan att alltid behöva landa i konsensus eller personliga ställningstaganden
- att fokusera gemensamt kritiskt granskande av de bakomliggande antaganden och kärnpunkter som bär upp olika argumentationer i en fråga, snarare än att ge för mycket utrymme åt personligt tyckande.

De tre presenterade uppläggen bör ses som möjliga ingångar till en sådan samhällskunskapsundervisning där eleverna kan utveckla handlingsberedskap och kritiskt omdöme i politiska frågor. Det de är avsedda att utveckla är alltså inte en specifik digital kompetens inom ramen för ämnet samhällskunskap, utan en samhällskunskapskompetens som är särskilt viktig i ett digitalt samhälle och för att förstå de samhällsfrågor som det digitala samhället väcker. Mycket talar för att de förmågor till kritiskt omdöme i komplexa samhällsfrågor som krävs av politiska medborgare i det digitaliserade samhället är detsamma som det som krävdes av politiska medborgare i det mer analoga samhället. Men med ökad hastighet i och omfattning av informationsflöden, och i en allt mer sammankopplad och uppkopplad värld är de samhällsfrågor som diskuteras möjligen än mer komplexa idag än tidigare.

Referenser

- Andersson, E. (2013). *Det politiska rummet: villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar*. Örebro: Örebro universitet.
- Bermúdez, Á. (2015). Four tools for critical inquiry in history, social studies, and civic education. *Revista de Estudios Sociales* 35(52), 102–118.
- Bjereld, U. & Demker, M. (2011). *Den nödvändiga politiken. Makt och motstånd i en individualiserad tid*. Stockholm: Hjalmarsson & Högberg.
- Bruns, A. (2019). *Are filter bubbles real?* Cambridge: Polity Press.
- Bäck, E., Bäck, H., & Gustafsson, N. (2015). *Ungas politiska deltagande. Nya former och aktivitet genom sociala medier?* Regeringskansliet/2014 års Demokratiutredning.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.
- Caulfield, M. (2017). *Web Literacy for Student Fact-checkers*.
<https://webliteracy.pressbooks.com/>

- Englund, T. (2004). Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt. I R. Premfors & K. Roth (Red.) *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Flaxman, S., Goel, S. & Rao, J. M. (2016). Filter bubbles, echo chambers, and online news consumption, *Public Opinion Quarterly*, 80, 298–320.
- Fjellman, E., Gustafsson, N., Rosén Sundström, M. (2018). Ungas politiska (icke-)deltagande på sociala medier – hellre offline?, *Sociologisk Forskning* 2018, 55, 293-316.
- Gentzkow, M. & Shapiro, J. M. (2011). Ideological segregation online and offline, *The Quarterly Journal of Economics* 126, 1799–1839.
- Gerodimos, R. & Ward, J. (2007). Rethinking online youth civic engagement: reflections on web content analysis. I D. B. Loader (Red.) *Young citizens in the digital age. Political engagement, young people and new media*, s. 114–126. New York: Routledge.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. 1997. *Academic controversy: Enriching college instruction with constructive controversy*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 25. Washington, D.C.: The George Washington University.
- Manning, N. & Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review, *Educational Review*, 66(1), 22–45.
- 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
- OECD (2018). *The future of education and skills – Education 2030*. Paris: OECD.
- Olson, M. (2012). Citizenship education under liberal democracy: To be or not to be a (properly educated) citizen - comments on the ICCS 2009 study, *Utbildning och Demokrati*, 21(1), 17-27.
- Oscarsson, H. & Holmberg, S. (2011). *Swedish voting behavior. Report 2011:4 of the Swedish National Election Studies Program*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Pedagogy in Action (2019). *How to Teach with Structured Academic Controversy*. <https://serc.carleton.edu/29340>
- Pierce, J.R., Kilduff, G.J., Galinsky, A.D. & Sivanathan, N. (2013). From glue to gasoline: How competition turns perspective takers unethical, *Psychological Science*, 24(10), 1986–1994.
- Sabien, D. (2017). *Double Crux — A Strategy for Resolving Disagreement*. <https://www.rationality.org/resources/updates/2016/double-crux> (CFAR)
- Sandberg, L. & Bjereld, U. (2015). Politiskt deltagande och engagemang i en digital kontext. I A. Bergström, B. Johansson, H. Oscarsson & M. Oskarson (Red.) *Fragment*. Göteborgs universitet: SOM-institutet.
- Schnack, K. (1994). Some further comments on the Action Competence Debate. I Bjarne B. Jensen & K. Schnack (Red.) *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy, Studies in Educational Theory and Curriculum*, 12, 185-190.
- Skolverket (2019). *Få syn på digitaliseringen på gymnasial nivå – Ett kommentarmaterial för gymnasieskolan, gymnasiesärskolan samt komvux och särsvux på gymnasial nivå*. Stockholm: Skolverket.
- Svenska Akademien (1995). *Svenska Akademiens ordbok*. <https://saob.se>

- Svensson, J. (2014). *Sociala medier och politiskt deltagande i Sverige – Om det digitala deltagandets drivkrafter*. SE <https://internetstiftelsen.se/docs/Sociala-medier-och-politiskt-deltagande-i-Sverige.pdf>
- Sunstein, R. C. (2009). *Going to extremes. How like minds unite and divide*. New York: Oxford University Press.
- Tan, C., Nicolae, V., Danescu-Niculescu-Mizil, C. & Lee, L. (2016). Winning arguments: Interaction dynamics and persuasion strategies in good-faith online discussions. In *Proceedings of the 25th International Conference on World Wide Web, WWW '16*, 613–624, Geneva, Switzerland.
- Toulmin, S. E. (2003/1958). *The uses of argument. Updated edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tryggvason, Á. (2018). *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik*. Örebro: Örebro universitet.
- Tväråna, M. (2019a). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Tväråna, M. (2019b). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiet samhällskunskapsundervisning? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019(2).

Del 3: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Vad upplever ni som utmanande i ert arbete med elevernas kritiska omdöme i relation till politiska frågor? Vilka specifika utmaningar följer med digitala forum?
- Hur kan de tre didaktiska uppläggen i artikeln ”Politisk medborgare i en digital tid” vara till stöd för undervisningen?
- Finns det ytterligare didaktiska verktyg och upplägg som ni vill lyfta i relation till att utveckla handlingsberedskap för att vara eller bli politisk medborgare i en digital tid?

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Strukturerad teoretisk oenighet

Syftet med aktiviteten är att prova en metod för att i undervisningen hantera samhällsfrågor och synliggöra olika perspektiv med dess underliggande argument. Metoden följer ett upplägg som kan anpassas till att omfatta en till flera lektioner.

Material



Underlagsmall



Undervisningsmetod för strukturerad teoretisk oenighet

Underlagsmall för ”Strukturerad teoretisk oenighet”

<i>FRÅGA:</i>	
<i>POSITION 1:</i>	<i>POSITION 2:</i>
<i>ARGUMENT</i>	<i>ARGUMENT</i>
<i>KÄLLOR</i>	<i>KÄLLOR</i>
<i>IDÉER/VÄRDEN</i>	<i>IDÉER/VÄRDEN</i>
<i>KONSENSUSFÖRSLAG</i>	
<i>MIN EGEN REFLEKTION</i>	

Strukturerad teoretisk oenighet

“Strukturerad teoretisk oenighet” är en undervisningsmetod för att hantera samhällsfrågor och synliggöra skilda perspektiv och underliggande argument för dessa. I denna tilldelas elever en ståndpunkt att företräda i en diskussion, med uppgiften att nå konsensus.

Metoden följer ett generellt upplägg som kan se ut enligt följande:

1. En samhällsfråga/samhällsproblem definieras och två olika positioner identifieras.
2. Klassen delas in i grupper om 3-4 personer. Varje grupp tilldelas en position.
3. Varje grupp undersöker sin position och beskriver de grundläggande idéerna/värdena som betonas i denna.
4. Grupperna ställer frågor till varandra för att tydliggöra de olika argumenten.
5. Varje grupp byter perspektiv och summerar de andra gruppernas positioner.
6. Alla grupper försöker tillsammans att formulera en konsensusståndpunkt, utifrån de olika gruppernas information och perspektiv.
7. Avslutningsvis skriver eleverna individuellt ner vilken ståndpunkt de väljer och belägger denna med argument.

Tillämpning och exempel

Att arbeta med en kontroversiell samhällsfråga kräver att läraren, utifrån sin kännedom om eleverna, väljer att ge mer eller mindre styrning i hur diskussionen ska utformas, hur mycket av bestämda källor som ska behandlas etc.

Steg 1: Identifiera frågan och positionerna

Det samhällsproblem som ska behandlas kan bestämmas av läraren eller gemensamt i klassrummet. Samhällsfrågan bör vara avgränsad och kan formuleras som en bör-fråga. Tillsammans beskrivs de övergripande dragen i två positioner för att sedan dela in grupperna enligt positionerna.

Ett exempel på en samhällsfråga är den ökade övervakning som digitaliseringen möjliggör. Genom att vi lämnar allt fler digitala spår i vårt användande av mobiler och datorer kan enskilda människors rörelsemönster kartläggas och med hjälp av andra digitala medel (ex. videokameror, betalningar via kreditkort etc.) kan mycket av vår aktivitet spåras. Samhällsfrågan kan formuleras som: bör polisen få rätt att använda sig av digitala data för att övervaka misstänkta brottslingar?

Frågan har två tydliga positioner: a) Ja, de digitala möjligheterna ger stora möjligheter att synliggöra brottslig verksamhet, använda bevisen i rättegångar och därigenom skapa ett tryggare samhälle. b) Nej, de

digitala möjligheterna är ett brott mot den personliga integriteten och kan komma att skapa ett övervakningsambälle.

Steg 2-3: Grupper och fördjupande undersökning

Eleverna delas in i grupper enligt de två positionerna. Varje grupp får tillgång till källor som stödjer positioneringen, men ska också undersöka vilka idéer och värden som positionen vilar på.

Läraren kan välja att ge eleverna tillgång till källor i form av forskning, debattinlägg, ledare eller annat material som underlättar för eleverna att hitta argument för positioneringen. Undersökningens djup och längd avgörs av det material som eleverna har tillgång till eller ska söka efter. Vid sidan av argumenten behöver eleverna också komma fram till vilka idéer och värden som de olika positionerna vilar på. I detta fall kan det handla om frihet (frihet från övervakning men också frihet till att känna sig säker) personlig integritet och säkerhet.

Steg 4-5: Diskutera och byta perspektiv

Efter att eleverna samlat in sina argument får de presentera sin positionering. Under diskussionen har de också möjlighet att ställa frågor för att få den andra sidan att tydliggöra sina argument. Rundan avslutas med att grupperna sammanfattar den position som de inte själva har (skriftligt och/eller muntligt).

Grupperna får under strukturerade former lyfta fram sina argument och beskriva sin position i tvärgrupper eller i helklass. Diskussionen är inte tänkt som en debatt där argumenten ska ställas mot varandra – syftet är att klargöra de olika positionerna.

Steg 6: Hitta en konsensusständpunkt

Efter att grupperna presenterat sina argument och beskrivit de bakomliggande idéerna ska eleverna formulera en konsensus som båda positioneringarna kan skriva under.

Grupperna återgår till sitt arbete och formulerar ett förslag på en konsensus. I fallet med övervakning kan det handla om att beskriva hur exempelvis olika regelverk och demokratiska insyn kan skrivas fram för att undvika överträdelser och missbruk gällande användandet av digital data. Klassen diskuterar sig fram till ett förslag på konsensus (eller kommer fram till att det är svårt eller rent av omöjligt).

Steg 7: Eleverna reflekterar över sina egna positioner

I det sista steget får eleverna kliva ur den tilldelade rollen och skriva en reflekterande text i samhällsfrågan och där beskriva sin egen position och utifrån argument beskriva sina egna idéer och de värden som avgör deras positionering.

Eleverna skriver på egen hand en reflekterande text där de väljer att lyfta fram sitt eget ställningstagande i frågan om övervakning.

Del 3: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B. Notera gärna

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 3: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C och diskutera hur aktiviteten fungerade i era grupper. Om ni vill kan ni använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Fungerade undervisningsaktiviteten utifrån syftet att hantera samhällsfrågor och synliggöra olika perspektiv?
- Kunde undervisningsmetoden för ”strukturerad teoretisk oenighet” bidra till att utveckla elevernas förmåga att uttrycka argument för en ståndpunkt? I så fall, hur?
- Vad gick som förväntat? Vilka hinder för att eleverna utvecklade förståelse för olika perspektiv i frågan kunde ni identifiera?
- Vad skulle ni göra annorlunda nästa gång?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen?